



Transformación de la práctica de enseñanza de una docente de inglés orientada al fortalecimiento de la competencia comunicativa en la lengua extranjera a partir del aprendizaje de vocabulario

Nombre del docente Investigador

Deysi Paola Zamora Romero

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía – Ext. Huila

Huila

2022



Transformación de la práctica de enseñanza de una docente de inglés orientada al fortalecimiento de la competencia comunicativa en la lengua extranjera a partir del aprendizaje de vocabulario

Nombre del docente Investigador

Deysi Paola Zamora Romero

Universidad de La Sabana, deysizaro@unisabana.edu.co

Asesora:

Teresa Flórez

Universidad de La Sabana, teresa.florez@unisabana.edu.co

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía – Ext. Huila

Huila

2022

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

Dedico el fruto de este esfuerzo investigativo a aquellas personas que siempre estuvieron apoyándome durante todo el proceso.

A mi familia, en especial a mi madre, mi hermano y mis amados sobrinos quienes supieron entender mis ausencias en beneficio de mi crecimiento profesional.

A mis estudiantes quienes son la razón de ser de la labor que desempeño cada día.

Agradecimientos

Ante todas las circunstancias, aún en las más difíciles jornadas, doy gracias a ti mi gran Señor porque estás rebosante de amor en el corazón de todos aquellos quienes hicieron posible que este sueño se convirtiera en realidad.

De manera especial agradezco a cada uno de mis profesores de la maestría quienes semestre a semestre orientaron con sus conocimientos y su alto sentido de la humanidad, todo un proceso de formación y desarrollo profesional que nos ha dejado grandes experiencias y nuevas comprensiones.

A las profesoras Lida Alexandra Isaza, Gabriela Atehortúa, Ana María Ternet y a mi asesora Teresa Flórez, para ellas toda mi admiración y respeto.

A mis compañeros de Lesson Study y a cada uno de mis compañeros de la maestría.

¡Gracias!

Resumen

El presente trabajo de investigación es el resultado de un riguroso proceso de análisis y reflexión colaborativa orientado a la comprensión y transformación en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de una docente de inglés y su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera a partir del aprendizaje de vocabulario, en estudiantes de una institución pública rural del departamento del Huila.

Para tal fin, este estudio se fundamenta en los principios del paradigma socio-crítico y asume el enfoque cualitativo con alcance descriptivo. El diseño se centra en la investigación - acción y en la Lesson Study como metodología específica de la misma cuyo propósito es el mejoramiento de la práctica de enseñanza la cual es considerada como un complejo fenómeno social que se convierte en objeto de estudio observable y susceptible de transformaciones.

Resultado del proceso investigativo se logra evidenciar a lo largo de la implementación y análisis de seis ciclos de reflexión colaborativa de Lesson Study, mejoras sistemáticas en cada acción de la práctica de enseñanza que incluyen: mayor rigurosidad en la planeación, implementación de estrategias de enseñanza tendientes al aprendizaje y uso de vocabulario en contextos comunicativos variados y continuidad en el proceso sistemático de evaluación como herramienta para identificar oportunidades de mejoramiento en cada nuevo ciclo.

El análisis de estas variables configura, por un lado, la construcción de nuevas comprensiones pedagógicas que guían y fortalecen la toma de decisiones razonadas para atender de manera eficiente las necesidades educativas del contexto; y por otro, el cambio de perspectiva sobre el rol y el compromiso epistemológico del docente como investigador de su propia práctica.

El reconocimiento de la realidad estudiada partiendo de la reflexión, así como la capacidad de observación autocrítica y el diálogo de saberes en búsqueda de la transformación continua, favorece la emancipación de creencias, prácticas y discursos arraigados desde el imaginario colectivo.

Palabras clave: práctica de enseñanza, práctica reflexionada, Lesson Study, transformación continua, aprendizaje de vocabulario.

Abstract

This research study is the result of a rigorous process of analysis and cooperative reflection oriented to the comprehension and transformation of each one of the constitutive actions in the teaching practice of an English teacher, as well as, its impact on the communicative competence development through the vocabulary learning in students from a rural public school located in the department of Huila.

In the light of the above, this study is grounded on the principles of the socio – critical paradigm and embraces a qualitative approach with a descriptive scope. It is centered in the action – research design and Lesson Study methodology -as a specific method of action research- which serves the purpose of improving the teaching practice as a complex social phenomenon thus becoming an observable and susceptible transformative object of study.

As a result of the implementation and analysis upon six collaborative reflection cycles within the framework of the Lesson Study methodology, this study evidence systematic improvements on each teaching action including: enhanced planning, implementation of teaching strategies relied on learning and the use of vocabulary in different communicative contexts and the ongoing process of evaluation as an asset to identify opportunities to improve in each one of the new cycles.

The analysis of these variables highlight, in a sense, the construction of new pedagogical comprehensions which lead and streghnten decision – making process in a reasoned and critical manner to efficiently meet the educational needs in the context in which the teaching practice is carried out. On the other hand, the change on the perspective upon the role and the epistemological commitment teachers have as researchers on their own practice.

The acknowledgment of reality studied from reflection, as well as, the capability of self – critical observation and the knowledge dialogue in pursuit of continuous transformation favours the emancipation of beliefs, practices and discourses rooted in the collective imaginary.

Keywords: teaching practice, reflective practice, Lesson Study, ongoing transformation, vocabulary learning

Contenido

Introducción	15
Capítulo 1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada	18
Capítulo 2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada	23
Nivel de análisis de contexto desde el macro-currículo	26
Nivel de análisis de contexto desde el meso-currículo	28
Nivel de análisis de contexto desde el micro-currículo	37
Nivel de análisis de contexto desde el nano-currículo	39
Capítulo 3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación	41
Acción de planeación:	41
Acción de Implementación:	44
Acción de Evaluación:	47
Capítulo 4. Formulación del problema de investigación	51
Objetivo general	55
Objetivos específicos	55
Capítulo 5. Descripción de la investigación.....	56
Paradigma	56
Enfoque	57
Alcance	58
Diseño de investigación	58
Metodología de la investigación	59
Diseño y ejecución:	62
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	63
Categorías de análisis.....	66

Categorías apriorísticas declaradas	69
Análisis de Datos	72
Capítulo 6. Ciclos de reflexión	73
Ciclos de Reflexión - Ciclo Preliminar	75
Ciclos de Reflexión - Ciclo 0.....	75
Ciclos de Reflexión - Ciclo 1	76
Ciclos de Reflexión - Ciclo 2.....	87
Ciclos de Reflexión - Ciclo 3.....	104
Ciclos de Reflexión - Ciclo 4.....	117
Capítulo 7. Hallazgos e interpretación de los datos	131
Categorías emergentes	132
Análisis de datos	135
Análisis e Interpretación de Subcategorías en la Acción de Planeación:.....	135
Análisis e Interpretación de Subcategorías en la Acción de Implementación:	148
Análisis e Interpretación de Subcategorías en la Acción de Evaluación:	166
Capítulo 8. Comprensiones pedagógicas	174
Capítulo 9. Proyecciones	179
Capítulo 10. Conclusiones y recomendaciones.....	183
Lista de Anexos.....	191
Referencias.....	193

Lista de tablas

Tabla 1. Principios del PEI.....	35
Tabla 2. ICFES histórico Cachaya.....	51
Tabla 3. Niveles de desempeños.....	53
Tabla 4. Técnicas de Recolección de Datos.....	64
Tabla 5. Instrumentos de Recolección de Datos.....	65
Tabla 6. Categorías de investigación.....	68
Tabla 7. Aspectos formales ciclo 1.....	77
Tabla 8. Escalera de realimentación ciclo 1.....	83
Tabla 9. Fortalezas y oportunidades ciclo 1.....	84
Tabla 10. Análisis de datos ciclo 1.....	87
Tabla 11. Aspectos formales ciclo 2.....	88
Tabla 12. Escalera de realimentación ciclo 2.....	97
Tabla 13. Fortalezas y oportunidades ciclo 2.....	98
Tabla 14. Análisis de datos ciclo 2.....	103
Tabla 15. Aspectos generales ciclo 3.....	106
Tabla 16. Escalera de realimentación ciclo 3.....	113
Tabla 17. Fortalezas y oportunidades ciclo 3.....	114
Tabla 18. Análisis de datos ciclo 3.....	116
Tabla 19. Aspectos generales ciclo 4.....	118
Tabla 20. Escalera de realimentación ciclo 4.....	125

Tabla 21. Fortalezas y oportunidades ciclo 4.....	126
Tabla 22. Análisis de datos ciclo 4	129
Tabla 23. Categorías Apriorísticas y Subcategorías Derivadas de los Principales Hallazgos en los Ciclos de Reflexión	134
Tabla 24. Análisis la subcategoría: Planeación estructurada y coherente de la enseñanza	136
Tabla 25. Análisis de la subcategoría: Proceso de Descenso de Competencias a Resultados Previstos de Aprendizaje.....	141
Tabla 26. Análisis de la subcategoría: Selección y Adaptación de Recursos Didácticos	144
Tabla 27. Análisis de la subcategoría: Estrategias de Enseñanza	150
Tabla 28. Análisis de la subcategoría: Gestión de Clase	156
Tabla 29. Análisis de la subcategoría: Desarrollo de Habilidades Comunicativas.....	161
Tabla 30. Análisis de la subcategoría: Evaluación Continua.....	167
Tabla 31. Análisis de la subcategoría: Instrumentos de Evaluación.....	170

Lista de figuras

Figura 1. Línea de tiempo.....	22
Figura 2. Niveles de concreción curricular.....	25
Figura 3. Ubicación geográfica de la institución educativa.....	30
Figura 4. Elementos del meso currículo para el área de inglés.....	36
Figura 5. Formato de planeación usado (registro institucional).....	44
Figura 6. Ejemplo de formato de planeación usado (notas de cuaderno).....	44
Figura 7. Ejemplo de acciones en la implementación.....	45
Figura 8. Acciones de evaluación.....	48
Figura 9. Instrumento de evaluación.....	49
Figura 10. Ejemplo guía de aprendizaje.....	50
Figura 11. Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.....	69
Figura 12. Metodología de trabajo colaborativo: Lesson Study (L.S).....	74
Figura 13. Evolución de la subcategoría de planeación.....	148
Figura 14. Evolución de la subcategoría de implementación.....	165
Figura 15. Evolución de la subcategoría de evaluación.....	173

Introducción

El análisis y la transformación deliberada de la práctica de enseñanza forma parte del objetivo principal del presente estudio. Es así como a lo largo de este documento, se describe las mejoras evidenciadas en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la docente investigadora a partir de la implementación de ciclos de reflexión en el marco de la metodología de la Lesson Study la cual, en palabras de Ruiz de la Prada (2013), pretende mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, a partir de la transformación de la práctica docente.

La presente investigación se desarrolla a partir de un recorrido metodológico bien definido el cual, favorece la reflexión partiendo en el primer capítulo, de la observación autocrítica y la narración cronológica de la trayectoria profesional y de aquellos hitos que han formado parte esencial de la identidad de la docente, la cual se ve reflejada en las acciones en el aula.

Así mismo, durante este proceso de transformación se hace necesario reconocer y caracterizar las condiciones del contexto en el que se desarrolla la práctica actualmente. Este análisis del contexto se ve reflejado en el capítulo dos. Al respecto Sacristán (1991) explica que el contexto se convierte en unidad de análisis la cual, obedece a múltiples determinantes y a parámetros que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en los comportamientos y toma de decisiones profesionales en todos los niveles de planeación curricular (Ortiz - Carrión 2010 y Zabalza 2012).

Luego, en el capítulo tres y para efectos descriptivos del presente estudio, se hace necesario la observación y análisis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza al momento de iniciar la investigación con el objetivo de comprenderlas y lograr evidenciar las transformaciones a lo largo de la investigación.

La motivación para el desarrollo de la presente investigación nace a partir de los espacios de reflexión derivados de los diferentes seminarios de la maestría desde los cuales, surgen interrogantes que están relacionados con la cualificación profesional de la docente a partir de la transformación de la práctica de enseñanza para mejorar las experiencias de aprendizaje del inglés de los estudiantes y en consecuencia incrementar los niveles de desempeño en la lengua extranjera. Estas motivaciones se evidencian en la formulación del problema de investigación el cual se documenta en el capítulo cuatro.

Metodológicamente la investigación se configura teniendo en cuenta que el objeto de estudio declarado es la práctica de enseñanza la cual, es considerada por Alba, Atehortúa y Maturana (2020) como fenómeno constituido por un conjunto de acciones realizadas por el profesor en un contexto institucional particular cuyo propósito es permitir que otros sujetos aprendan algo. A partir de allí en el capítulo cinco, se define el diseño de la investigación desde el cual se pretende resolver la pregunta de investigación estableciendo para ello un estudio basado en los principios del paradigma socio-crítico, el enfoque cualitativo y el alcance descriptivo del estudio, teniendo en cuenta los elementos de la investigación – acción

Dentro de la investigación acción se considera la Lesson Study como metodología de investigación que de acuerdo con Pérez y Soto (2011) aporta al desarrollo profesional y permite planificar, analizar y reflexionar sobre la propia práctica docente. El carácter cíclico de la

investigación acción mencionado por Latorre (2005), se ve reflejado precisamente en los ciclos de reflexión de la Lesson Study como metodología colaborativa que busca comprender, explicar y mejorar las prácticas de enseñanza ciclo a ciclo. En el capítulo seis, se describen con claridad estos ciclos soportados en evidencias para indicar lo que sucede en cada acción de la enseñanza producto de las decisiones colaborativas. Allí mismo se documentan las reflexiones y las proyecciones como oportunidad de mejoramiento continuo.

En el capítulo siete, la docente investigadora describe el proceso de hallazgos, análisis e interpretación de los datos recogidos a lo largo del estudio y organizados en subcategorías de análisis producto de los ciclos de reflexión las cuales, mediante el proceso de triangulación son analizadas e interpretadas y permiten evidenciar los cambios introducidos en cada acción constitutiva de la práctica de enseñanza.

En el capítulo ocho la docente investigadora centra su atención en las comprensiones y aportes al propio conocimiento pedagógico que emergen desde su propia práctica y favorecen su transformación. Finalmente, en los capítulos nueve y diez la docente describe las principales proyecciones y conclusiones surgidas de la investigación y plantea recomendaciones orientadas a la mejora continua a partir del estudio de la práctica de enseñanza a la luz del compromiso epistemológico, social, político y ético con la profesión de la enseñanza.

Capítulo 1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada

En el siguiente apartado se da a conocer los antecedentes de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, los cuales permiten reconocer el recorrido profesional que ha dado forma e identidad propia al quehacer de la docente.

Los hitos de la práctica de enseñanza de la docente investigadora inician en el año 2008 con el proceso de formación en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Extranjera – Inglés de la Universidad Surcolombiana. Este espacio de formación permitió desarrollar las habilidades, competencias, comprensiones como herramientas básicas para desempeñarse en la profesión docente. En este contexto se dio el primer acercamiento a la realidad del quehacer pedagógico en el aula a través de las prácticas docentes. Esta aproximación permitió identificar fortalezas y debilidades propias sobre las que se trabaja continuamente con el objetivo de robustecer las prácticas de enseñanza.

Más tarde, en el año 2014, inicia la primera vinculación laboral en el Magisterio Nacional como docente de aula en la Institución Educativa Chapinero (institución rural de carácter público) ubicada en el corregimiento de Chapinero, municipio de Neiva, en una zona con acceso restringido la cual, ha estado inmersa en un contexto de conflicto armado y fue durante mucho tiempo azotada por la violencia y el abandono estatal. Para llegar hasta este lugar era necesario viajar aproximadamente 6 horas en chiva desde Neiva. Sin embargo, a pesar de ser una institución que carecía de espacios aptos para la formación y esparcimiento de los estudiantes, ésta contaba con un equipo de trabajo conformado por profesionales de distintos perfiles académicos caracterizados por ser propositivos y con alta disposición hacia el trabajo

colaborativo. Con este equipo de trabajo se dio la creación y puesta en marcha de diferentes proyectos que tenían como objetivo fortalecer y transversalizar los aprendizajes de los estudiantes, tomando como recurso las características geográficas y sociales del contexto en el que se desarrollaba la práctica de enseñanza.

Éstas experiencias de trabajo sumadas a las particularidades de la nueva realidad enfrentada, convirtieron este primer acercamiento en una vivencia altamente significativa, pues se logró comprender la escuela (en general) y el aula de clases (en particular), como aquel espacio dónde no solo se lleva a cabo la implementación de lo planeado, sino que además se convierte en un factor que influye en el aprendizaje y el desarrollo de competencias en los estudiantes y que por lo tanto, se debe convertir en un espacio agradable que favorezca las interacciones propias del aula (estudiantes, contenidos, docente, recursos). En este sentido, Romero (1997) citado en Duarte (2003), indica que no todos los espacios físicos son válidos para todos los modelos educativos en la perspectiva de lograr la excelencia académica, por eso el espacio, su re-significación y aprovechamiento forman parte inherente de la calidad de la educación.

Ese mismo año, la docente se vincula como asociada a la comunidad de aprendizaje de docentes de inglés del departamento del Huila llamada ASOHPI, de la cual es miembro hasta la actualidad. En dicha asociación la docente participa en talleres de actualización continuos a través de los cuales se favorece el dialogo de saberes y la inmersión en el idioma extranjero en espacios académicos formales.

Luego de once meses como docente en la Institución Educativa Chapinero (mayo 2014 – julio 2015), en agosto del año 2015 ingresa nuevamente a laborar mediante contrato provisional

a la Institución Educativa Antonio Baraya, la cual está ubicada en zona urbana del municipio de Baraya al norte del departamento del Huila. Esta institución permitió conocer y comprender un poco más algunos procesos institucionales que hacen parte de la dinámica laboral contractual de los docentes como profesionales los cuales, son de gran importancia dado su impacto dentro de institución educativa y sobre la comunidad de la que hace parte.

En ésta institución se contaba con recursos y espacios que favorecían de forma directa la enseñanza del inglés, entre ellos se puede mencionar los libros de texto para los estudiantes, un laboratorio especializado para el área de inglés, aula de tecnología, biblioteca, espacios de recreación y esparcimiento, y espacios de formación en artes que influyen de forma positiva en la predisposición de los estudiantes a participar de las diferentes actividades propuestas como estrategias de fomento del uso del inglés dentro de la institución.

Al finalizar el año 2017 se efectuó por parte de la Secretaría de Educación Departamental el concurso de traslados, resultando así un cambio de institución hacia el municipio de Guadalupe, ubicado al sur – occidente del departamento, donde se realizó la práctica de enseñanza desde enero hasta junio del año 2018. En esta institución se liberaron algunas tensiones de índole laboral en cuanto a la convivencia entre los docentes, pues el ambiente resultaba más ameno, fraterno y jovial. Finalmente, durante ese primer semestre del 2018 surte efecto el concurso docente del año 2016. Es así como en audiencia pública la docente puede elegir como lugar de trabajo en propiedad la Institución Educativa Nicolás Manrique (antes Cachaya) la cual está ubicada en la Vereda Cachaya del municipio de Gigante. Allí actualmente orienta el área de inglés en el nivel de bachillerato, así como algunas áreas complementarias a su asignación laboral (español en sexto, ética en once).

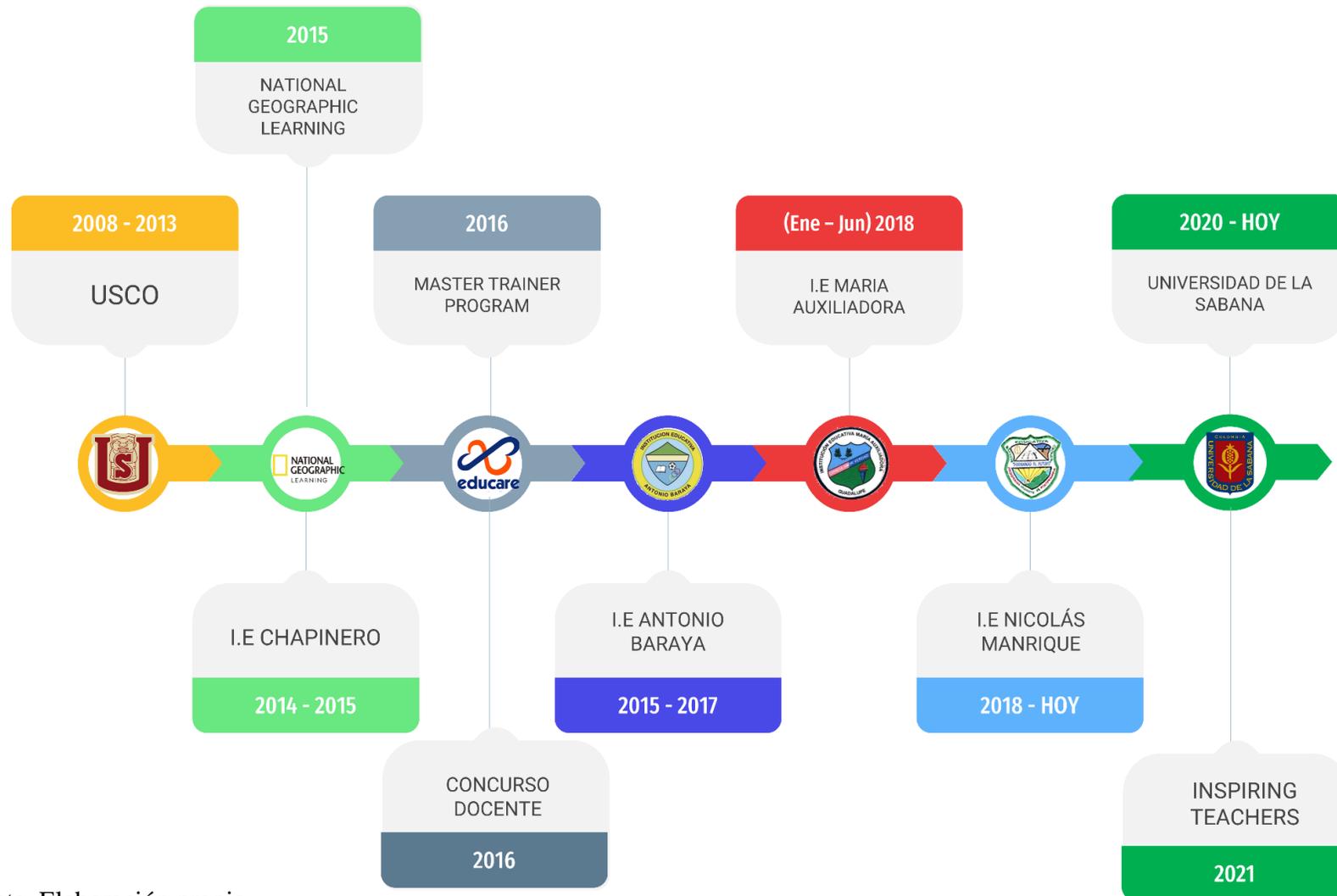
En el año 2020 se inician estudios de maestría con la Universidad de la Sabana como resultado de un convenio interinstitucional entre COLCIENCIAS y el departamento del Huila. Sin embargo, debido a la situación de emergencia mundial generada por la expansión del virus del COVID -19, las sesiones de encuentros de la maestría se dieron hasta tercer semestre de forma virtual.

Es de resaltar aquí que, a la luz de las herramientas teóricas y prácticas facilitadas desde los diversos seminarios de la maestría, se ha logrado ampliar la perspectiva y construir nuevas formas de entender la práctica de enseñanza, lo que en consecuencia ha venido fortaleciendo de manera notable las acciones constitutivas de la misma. Lo anterior, como resultado de los espacios de reflexión continúa propuestos desde cada uno de los seminarios, los cuales plantean a su vez un reto profesional al poner en escena nuevas formas de aproximación a la práctica de enseñanza como práctica pedagógica.

Este ejercicio retrospectivo sobre los principales hitos en la práctica de enseñanza de la docente investigadora, permite identificar aquellos elementos que constituyen su identidad como profesional y facilita la comprensión de cómo éstos han impactado en su trayectoria profesional.

Reflexión final: A partir de estos hallazgos, la docente investigadora puede afirmar que ha contado con la fortuna de poder desempeñar un rol de importancia y de gran responsabilidad dentro de la sociedad y que, consiente de ese reto procura siempre estar aprendiendo para así saber qué, cómo y para qué enseñar. Por eso considera importante para su desarrollo profesional estar en constante búsqueda de oportunidades de aprendizaje, procurando siempre ser agente activo y reflexivo, cuyas acciones apunten al mejoramiento continuo de sus prácticas de enseñanza (Ver figura 1).

Figura 1. Línea de tiempo.



Fuente. Elaboración propia

Capítulo 2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada

Los elementos diferenciales que forman parte del contexto establecen las condiciones en las que se da el proceso de enseñanza y aprendizaje. El análisis y la comprensión de dichas particularidades ofrece a la investigadora un panorama amplio sobre las características más importantes del contexto educativo donde se desarrolla la práctica de enseñanza objeto del presente estudio. En ese orden de ideas, el presente apartado tiene como propósito ubicar al lector y darle a conocer la realidad del contexto y su impacto en la toma de decisiones profesionales.

Identificar las diversas dinámicas del contexto en el que se lleva a cabo la práctica de enseñanza, permite a la docente investigadora comprender la forma en que éstas configuran la educación como sistema en general e influyen en el desarrollo de las prácticas de enseñanza en particular. En este sentido, en el marco del presente estudio el contexto se convierte en esa “unidad de análisis” que, en palabras de Sacristán (1991), modela los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los comportamientos de los profesores dado que estos obedecen a “múltiples determinantes” que están sujetas a “parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y de las condiciones físicas existentes” que deben ser analizadas para dotar así de coherencia una práctica determinada (pp.4-6).

Alba, Atehortúa y Maturana (2020) definen la práctica de enseñanza como un conjunto de acciones realizadas por el profesor en un contexto institucional particular y cuyo propósito es permitir que otros sujetos aprendan algo. Por tanto, es imperativo para esta investigación

reconocer aquellas condiciones y circunstancias del contexto que de acuerdo con autores como Ortiz - Carrión (2010) y Zabalza (2012) impactan directamente en la toma de decisiones profesionales en todos los niveles de planeación curricular, así como en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para este estudio se tiene en cuenta los postulados de De Longhi, (2009) quien propone un análisis del contexto a partir de tres aspectos fundamentales entre los que encontramos el **contexto situacional**, definido como el “sistema social donde está inmersa la institución educativa, con cada uno de sus miembros” (p. 7) el cual, según la misma autora condiciona las relaciones que ocurren en la institución y en el aula. En este sentido, la diversidad socio-cultural, geográfica y económica del entorno observado proporciona unas condiciones particulares que incluyen las dinámicas de vida en la zona rural, las cuales están marcadas por una dependencia en la producción agrícola, así como la dificultad que presentan muchas familias para acceder a medios tecnológicos y de comunicación de calidad. Es así como el área de inglés se convierte en el escenario preciso para fortalecer la perspectiva del individuo como ser social ciudadano del mundo.

En cuanto al **contexto lingüístico** De Longhi, (2009) explica que éste consiste en aquellas “interacciones comunicativas en el aula” los cuales definen las dinámicas de comunicación entre los actores que allí confluyen. Estos incluyen de acuerdo a la autora “los códigos de los grupos sociales, las barreras en la comunicación, el discurso del currículo (lo explícito y lo oculto)” (p. 12), en ese orden de ideas es importante comprender las barreras para la comprensión que pueden suponer la comunicación en un idioma extranjero sobre todo cuando este al inicio de la investigación ha estado enfocado a aspectos formales de la gramática que

restringen la comunicación fluida y la posibilidad de desarrollar aspectos cognitivos superiores. Por otro lado, las interacciones comunicativas en el aula se ven influenciadas por códigos propios a la realidad ofertada por las redes sociales.

Por último, el **contexto mental**, aunque solo es observable se activa según explica De Longhi (2009) ante la demanda de la tarea. Es en este sentido que los esfuerzos didácticos de la docente van dirigidos a lograr el aprendizaje en los estudiantes a partir de la modelación y la explicación teniendo en cuenta los constructos previos de los estudiantes.

De acuerdo con Zabalza (2012) la planificación de un proceso educativo adecuado implica el reconocimiento del marco contextual en el que viven los estudiantes. En el presente estudio se realiza un exhaustivo análisis del contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza el cual, implica además la revisión de los diferentes niveles de concreción curricular. Estos niveles de análisis son explicados ampliamente por autores como Maturana (2021), Cisterna (2007), y Abero et. al (2015) y representados en la siguiente figura (Ver figura 2)

Figura 2. *Niveles de concreción curricular*



Fuente: diseño basado en Maturana (2021).

Nivel de análisis de contexto desde el macro-currículo

Cisterna, (2007) indica que este primer nivel se refiere a las “políticas educacionales de tipo global que determinan lo que se debe enseñar de acuerdo al campo disciplinar” (p. 53).

Aquí se encuentran declarados los lineamientos, políticas nacionales e internacionales que orientan el desarrollo de programas de formación en las distintas áreas del conocimiento. En este primer nivel de análisis se debe contemplar las razones epistemológicas, lineamientos y paradigmas que justifican y declaran como saber la enseñanza de las lenguas extranjeras, que para el caso colombiano es el inglés. En relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se encuentran documentos que establecen propuestas metodológicas para la enseñanza y la evaluación en los niveles de desempeño de la competencia comunicativa. Allí a su vez establecen formas específicas de comunicación de la disciplina enseñada.

La planeación, pensada como una oportunidad para garantizar y promover el desarrollo de habilidades y competencias en el aprendizaje de la lengua extranjera, incluye una toma de decisiones basada en la revisión rigurosa de las declaraciones pertinentes al área, así como en el análisis y adaptación de aquellas competencias que respondan a las necesidades reales e intereses del contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza.

Dentro de aquellas declaraciones internacionales, nacionales y locales que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa se debe mencionar las directrices para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras declaradas en el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Este documento es el resultado de años de investigación y se constituye en un instrumento fundamental de consulta en el cual, se describe la escala de niveles comunes de

desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una lengua. Así mismo este documento de referencia permite organizar el quehacer del docente a partir de unas preguntas basadas en las necesidades, motivaciones, recursos y características de los estudiantes.

Por su parte, la legislación colombiana a través de la Ley General de Educación (Ley 115/1994) establece los objetivos del sistema educativo colombiano para la educación primaria, básica y media. En sus artículos 21 y 22 se hace referencia al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Así mismo, a través del Programa Nacional de Bilingüismo se impulsan políticas educativas para favorecer y fomentar el desarrollo, aprendizaje y mejoramiento en los niveles de desempeño de los estudiantes en la lengua extranjera.

En este mismo nivel se encuentran las orientaciones declaradas en el documento de lineamientos curriculares, el cual sugiere estrategias metodológicas y conceptuales útiles para la toma de decisiones profesionales. De igual forma, el Ministerio de Educación Nacional (2006) a través de la Guía No 22 establece los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, los cuales se han convertido en una herramienta fundamental para el diseño y la planeación curricular ya que allí se señalan las metas y niveles de competencia apropiadas para cada nivel y cada grado de acuerdo con lo establecido desde el MCE (Marco Común Europeo), para asegurar de éste modo un acceso equitativo e igualitario al aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En cuanto a los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés, grados 6° a 11°. Cada DBA orienta al docente sobre el quehacer en el aula para fomentar ciertas competencias. En el área de inglés estos derechos “describen saberes y habilidades que los estudiantes deben desarrollar”. Por último, como resultado de los esfuerzos del programa nacional de bilingüismo, nacen

iniciativas metodológicas y curriculares establecidas en los siguientes documentos:

Orientaciones y Principios Pedagógicos para el área de inglés, el Esquema Curricular Sugerido de inglés para los grados de 6° a 11° y los libros de texto WAY TO GO y ENGLISH PLEASE publicados por el MEN para el área de inglés. Estos documentos representan una propuesta que pretenden definir una “base común para el logro articulado de metas” y definen el qué, el cómo y el para qué del aprendizaje y enseñanza del inglés.

Cabe mencionar en este nivel las adaptaciones que sufre el sistema educativo colombiano ante la contingencia por la pandemia de COVID -19. Desde el Ministerio de Educación Nacional se establecieron las políticas que orientarían en adelante las acciones institucionales tendientes a la formación de los estudiantes con modalidad de trabajo en casa.

Nivel de análisis de contexto desde el meso-curriculum

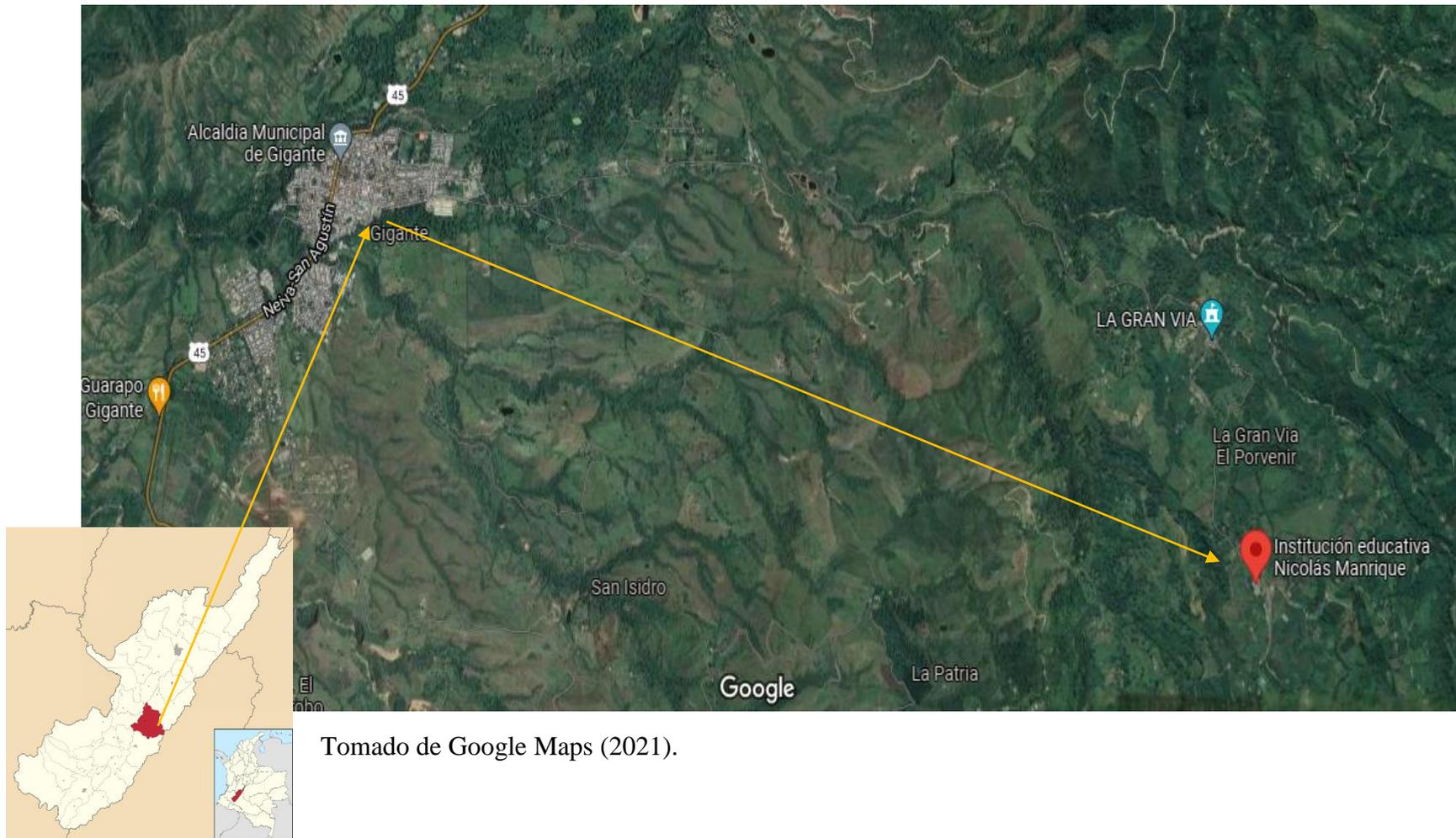
De acuerdo con Cisterna (2007) en el segundo nivel de concreción curricular, las instituciones realizan adaptaciones de aquellas políticas globales en el marco de la flexibilidad y la autonomía institucional y en coherencia con los principios establecidos en el PEI. En ese orden de ideas Maturana (2021) señala que “este nivel toma como punto de partida el anterior [...] y convoca la consideración protagónica del contexto sociocultural propio de la institución educativa”

En ese orden de ideas se debe mencionar que el presente estudio se lleva a cabo en el contexto institucional de la I.E Nicolás Manrique la cual, fue creada el 26 de octubre del 2001 mediante resolución número 1146 y debe su nombre a partir del año 2019 a su rector, el señor rector Nicolás Manrique Murcia en honor por su labor de más de 30 años liderando procesos de transformación educativa en la comunidad.

Ésta es una institución pública de carácter rural localizada a 10 kilómetros del casco urbano del municipio de Gigante (capital cacaotera del departamento del Huila) en zona rural montañosa a aproximadamente 1400 metros de altura sobre el nivel del mar. Este municipio hace parte de la zona centro del departamento y se ubica al margen izquierdo del río Magdalena. La variedad de su ubicación geográfica permite que el municipio posea excelentes condiciones climáticas para la actividad agrícola, entre los cuales se destacan por su calidad de exportación, productos como el cacao y el café, los cuales se producen también en la zona donde se encuentra ubicada la institución educativa de la que hace mención este estudio (Ver figura 3).

Las dinámicas sociales, económicas y culturales alrededor de la actividad agropecuaria, tienen incidencia en la forma de concebir la escuela y lo que la comunidad espera de ella. Por lo tanto, las decisiones institucionales y de aula van a depender de las necesidades y los requerimientos de desarrollo de la comunidad sobre la que la institución ejerce influencia.

Figura 3. *Ubicación geográfica de la institución educativa.*



La institución genera un impacto social en la comunidad atendiendo en sus aulas a más de 464 niños, niñas y adolescentes entre los 4 y 17 años, de estrato socioeconómico 1 y 2, algunos de ellos provenientes de hogares disfuncionales donde incluso los estudiantes deben participar de la adquisición económica de recursos en labores de recolección de café principalmente. Con base a lo anterior se hace imprescindible que la institución establezca una relación de impacto positivo con la comunidad. En este sentido, Muñoz (2003) se refiere a tres categorías de impacto social educativo, los cuales son pilares importantes para el desarrollo de estos procesos en América Latina:

- La que corresponde al desarrollo económico y productividad
- La que corresponde a la reducción de la desigualdad social y, en general, al mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores sociales que han permanecido en desventaja; y
- La que corresponde al fortalecimiento de las instituciones democráticas, especialmente mediante la formación de valores (p.11).

En este orden ideas, el proceso escolar en la institución educativa Nicolás Manrique tiene como objetivo brindar a los estudiantes la oportunidad de pensar y reflexionar sobre su rol dentro de la sociedad y así construir los cimientos de su proyecto de vida como medio para mejorar a futuro sus condiciones como ciudadanos dentro de su contexto. Actualmente, en la sede principal donde labora la docente investigadora, convergen cerca de 355 estudiantes que se forman desde el grado preescolar hasta undécimo obteniendo el título de bachiller académico (matricula actualizada a 2022).

La institución está conformada por siete sedes: Alto Cachaya, el Cogollo, Santa Lucia, el Salado, Pradera, El Cedro y la sede principal Nicolás Manrique. Desde el año 2018, la institución implementa la Jornada Única y en sus sedes se aplica el modelo pedagógico de Escuela Nueva propuesto por Colbert (Gaviria & Colbert, Historia de Escuela Nueva en Colombia, 2017) el cual, surge desde la necesidad de transformar el modelo de escuela unitaria para mejorar la educación rural en Colombia. Este modelo pedagógico tiene como objetivos:

- Ofrecer la primaria completa en escuelas de uno o dos maestros, situadas en zonas de baja densidad de población, en las que el total de niños no excediera un número de 40 a 50 alumnos.
- Realizar un aprendizaje activo.
- Ofrecer un sistema de promoción flexible que se adaptara a la situación de vida del niño campesino, quien estaba obligado a incorporarse a las faenas del campo a una edad temprana, razón por la cual se alejaba de la escuela por temporadas más o menos largas.
- Fortalecer la relación escuela-comunidad.
- Cambiar la función del maestro, a quien le correspondía ser un orientador, no un expositor (p.53).

El modelo también aplica la estrategia del multigrado, esto es, combinar en una sola aula de clases varios grados con un maestro, quien debe orientar el proceso de enseñanza a partir de metodologías que permitan las condiciones para que se dé un aprendizaje “cooperativo, personalizado, participativo y constructivista” (Colbert, 2017, p.133). Todas las sedes, además

atienden población de la básica primaria (preescolar a quinto) apoyados y orientados desde el Ministerio con el Programa Todos a Aprender (PTA).

En la sede principal desde el año 2016 se optó por implementar la metodología de aulas fijas por área a las cuales se les denominó “Laboratorios Del Saber”. A cada una de ellas se le dotó de herramientas de apoyo audiovisual como video *beam* y parlantes amplificadores de sonido, así como impresoras por área. Del mismo modo, cada salón está dotado con los libros de trabajo y de consulta propios para cada área, ya que la escasa infraestructura del centro educativo no ha permitido establecer un espacio apropiado para la biblioteca.

Bajo esta metodología de distribución del espacio institucional mencionado por Viñas y Delgado 2000 (citado en Laorden y Pérez, 2002), son los estudiantes quienes se trasladan de un lugar a otro, siendo los profesores quienes organizan de forma coherente cada espacio de forma innovadora y flexible para que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes, así como al compromiso didáctico y metodológico del docente. Esta experiencia, permitió evidenciar un impacto positivo en el comportamiento de los educandos, ya que favorece la interacción interpersonal. Sin embargo, esta situación había limitado la interacción entre los docentes de la sede principal, pues no se contaba con un lugar apropiado que permitiera el encuentro de los docentes ya que cada uno permanecía en su aula durante toda la jornada escolar.

Luego en la segunda mitad del año 2021, debido a los protocolos de bioseguridad que se debían seguir en las instituciones educativas, dada la pandemia por COVID 19 este modelo de aula como laboratorio del saber, debió ser reemplazado por el de aula fija, entendiendo que el continuo desplazamiento de los estudiantes, bajo las condiciones de salubridad que deberían mantenerse en los espacios cerrados, implicaba un posible aumento en los factores de riesgo de

contagio. Lo anterior, conlleva a la docente investigadora a replantear el significado y la importancia que tiene el aula dentro del proceso formativo de los estudiantes.

Dada la situación descrita anteriormente donde el docente debe abandonar el espacio del aula, se vio la necesidad de adecuar un espacio físico para la organización de los docentes. Esta situación se ha convertido en una oportunidad para mejorar los flujos de comunicación y ha favorecido el encuentro de experiencias, el diálogo de saberes y la construcción incipiente de una comunidad de aprendizaje que ha favorecido en diversos aspectos la transformación de la práctica de enseñanza.

En cuanto a su arquitectura, la institución cuenta con una planta física de regulares condiciones, no existe un espacio de biblioteca, salones especializados ni laboratorios. Las zonas de esparcimiento no cumplen con las especificaciones técnicas para la práctica de deportes o el disfrute y la recreación. Sin embargo, se cuenta con restaurante escolar, baterías sanitarias para docentes y estudiantes, almacén, dos oficinas directivas, once salones de clase y un aula de tecnología. Cabe mencionar aquí que, infortunadamente tres de estos salones no cuentan con una ubicación adecuada, ya que limitan con la cancha de fútbol donde se imparte la clase de educación física, lo que genera un altísimo grado de distracción e interrupción.

A pesar de las dificultades del contexto, el recurso humano de la institución se ha caracterizado por su calidez y por la sana convivencia entre todos los actores que convergen en este espacio institucional, convirtiéndose en los valores más representativos de la comunidad académica. Estos valores a su vez están establecidos dentro del componente teleológico del PEI el cual, es el resultado de un diálogo participativo donde se articulan aquellas políticas y declaraciones que deben ser conocidas y compartidas por toda la comunidad y que se constituyen

en el horizonte que guía todas las acciones institucionales y orienta los procesos educativos (Ver tabla 1).

Tabla 1. *Principios del PEI.*

PRINCIPIOS	VIVENCIAS EN LA INSTITUCIÓN
SANA CONVIVENCIA	Capacidad de interrelacionarse en armonía comprendiendo al otro
BIENESTAR	Propender porque en la institución educativa se brinden las condiciones necesarias para que las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad sean armoniosas.
PARTICIPACIÓN	Facilitar espacios y orientar los estudiantes para que sean líderes y gestores de los diferentes procesos (académicos, culturales de convivencia) como actores fundamentales de convivencia.
SINGULARIDAD	Teniendo en cuenta que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje se esta trabajando en la metodología de jornada única, orientada a fortalecer el trabajo colectivo e individual especialmente en las áreas del núcleo común.
IDENTIDAD	Incentivar en los estudiantes distintos valores como la responsabilidad, el respeto y la autoestima, mediante las diferentes actividades, orientaciones pedagógicas y axiológicas del plantel.
LÚDICA	Mediante actividades lúdico- recreativas, jornadas deportivas y culturales, fomentar la creatividad, la integración, el reconocimiento y respeto por el otro.
LIDERAZGO	Crear roles y monitorias en las diferentes aulas de clase, así como fomentar la participación en el gobierno escolar y demás acciones que involucren su acción.
DE UNIDAD	Con la participación activa de los estudiantes en las diferentes actividades y, respetando los principios éticos y morales, se busca formar una sola comunidad identificada con la teleología institucional.

Fuente. Tomada del PEI institucional.

Los principios reguladores presentados se integran también en el aula mediante acciones de acompañamiento en dirección de grado con el objetivo de mejorar y promover ambientes de fraternidad, identidad institucional, participación y colaboración entre los estudiantes. En el

mencionado documento se encuentran así mismo declaradas y aptadas al contexto y sus necesidades, aquellas competencias y niveles de desempeño a desarrollar en cada una de las disciplinas de conocimiento que consecuentemente, deben ser tenidas en cuenta al momento de la planeación. En la siguiente figura, la docente investigadora relaciona aquellos elementos del meso - currículo que deben ser tomados en cuenta para realizar una planeación coherente y pertinente. (Ver figura 4)

Figura 4. *Elementos del meso currículo para el área de inglés*



Fuente: Elaboración propia

Nivel de análisis de contexto desde el micro-curriculum

De acuerdo con Cisterna (2007) “es en este nivel donde efectivamente se produce la transformación de lo educativo desde una intención a una acción” (p.55). Al respecto Zabalza, (2012) menciona el impacto del contexto en la toma de decisiones a nivel micro-curricular donde son los profesores quienes lideran el trabajo dentro del aula y median los aprendizajes (p. 10)

Es en este nivel donde se debe reconocer la singularidad y complejidad del contexto de aula en donde, para el caso del presente estudio, convergen estudiantes (niños, niñas y adolescentes) del nivel de secundaria cuyas edades oscilan entre los 11 y los 17 años y quienes en términos generales manejan un nivel de comportamiento y un grado de aceptación y apropiación de las normas establecidas en el aula de clase aceptables.

El aula se convierte en un instrumento valioso para el aprendizaje el cual debe ser tenido en cuenta en el momento de la gestión y el desarrollo de la actividad didáctica (blog espaciosmaestros.com). En este sentido, es importante comprender tal como indica Duarte (2003) que, el ambiente debe ser concebido teniendo en cuenta que existen toda una serie de condiciones o “factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social” (pág. 99). Bajo esta noción, el ambiente deja de estar limitado al concepto de espacio físico y abarca las relaciones e interacciones humanas que se construyen y dan sentido al mismo.

En cuanto al tiempo dedicado al aprendizaje en el aula, de acuerdo con lo establecido en el PEI, el área de inglés cuenta con una intensidad horaria semanal de cuatro horas, para cada grado, sin embargo, dada la situación de alternancia y buscando la salud y seguridad de los estudiantes, la jornada de permanencia en el colegio finalizando el año 2021 se vio reducida a

dos horas de inglés en cada grado. Luego en 2022, se retorna a la jornada única (7:30 am a 3:30 pm).

Finalmente, al no contar con el espacio suficiente en las aulas, la distribución arquitectónica de la clase se ve limitada; tampoco es posible manejar un texto de trabajo (workbook) con los estudiantes, ya que, dado el contexto socioeconómico de la población, no es permitido solicitar la compra de un texto para cada estudiante, y la dotación que entrega el Ministerio no es suficiente para atender a toda la población que asiste al aula de clase. Por lo tanto, basada en lo declarado en los diferentes niveles de concreción curricular, se realizan las planeaciones de clase diseñando o haciendo uso y adaptación de otro tipo de recursos disponibles en el medio que favorezcan el desarrollo de las habilidades y la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

La calidad humana contemplada en cada uno de los principios institucionales, se ve reflejada en el aula desde el momento de la planeación y tiene un impacto positivo directo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que permiten propiciar un ambiente donde se ve aumentado lo que Krashen y Terrel (1995) han denominado en su hipótesis “el filtro afectivo”, según la cual, existen factores como la ansiedad, el miedo, la pena, la confusión que bloquean el proceso de aprendizaje e impiden una aproximación del estudiante al desarrollo de la competencia comunicativa aun cuando la lengua extranjera sea comprensible para él.

Por lo anterior, uno de los factores más importantes para propiciar el aprendizaje en el aula, consiste en el reconocimiento de estos filtros a partir de la generación de espacios y oportunidades de aprendizaje que favorezcan las distintas interacciones en el aula y que le permitan al estudiante disminuir dichas barreras emocionales. Esta motivación se convierte en el

insumo inicial para plantear y llevar a cabo estrategias institucionales que han logrado posicionar al plantel en los primeros lugares a nivel municipal en los resultados de las evaluaciones externas.

Por otro lado, se ve la necesidad de realizar una adecuación y flexibilización de los currículos escolares con el objetivo de que estos respondieran a las necesidades y particularidades educativas bajo este contexto global. La I.E asume su responsabilidad ante la comunidad académica e inicia un trabajo de caracterización de los estudiantes y las posibilidades de acceso a internet para poder brindar a ellos y sus familias un espacio de formación en casa.

Allí inicia un proceso de identificación y priorización de aprendizajes y competencias a desarrollar en el contexto del hogar como espacio de aprendizaje. Inicialmente, durante el confinamiento se llevó a cabo un proceso de acompañamiento a partir de guías de aprendizaje que eran entregadas en forma física en la institución y en PDF vía WhatsApp para algunos estudiantes. Durante este tiempo no fue posible la enseñanza con mediación virtual dadas las falencias de conectividad que se presentan en el territorio; por tanto, la comunicación se limitaba a asesorías personalizadas con horarios establecidos vía telefónica. Luego, se realiza trabajo presencial en alternancia finalizando el año 2021 el cual facilitó el encuentro y las interacciones entre los estudiantes y los docentes las cuales se describen en el siguiente capítulo.

Nivel de análisis de contexto desde el nano-currículo

En este nivel se debe analizar las “condiciones o circunstancias especiales que tienen lugar en el aula de clase y en la relación estudiante profesor” (Maturana, 2021). En el aula de inglés se pretende el fomento de espacios que favorezcan la práctica de todas las habilidades

comunicativas. Sin embargo, se ha observado que los procesos de formación en niveles previos no han sido pertinentes en procura del desarrollo de la competencia comunicativa.

Por tanto, se hace imperativo diseñar e implementar estrategias de trabajo en el marco de una práctica de enseñanza flexible que por un lado mitiguen el impacto negativo que genera dicha deficiencia, y que, por otro favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa y de las habilidades de la lengua en los estudiantes desde los niveles más básicos. No debe desconocerse entonces que, para tales fines, el rol del docente debe ser activo, reflexivo y propositivo, buscando siempre comprender sus propias prácticas, posibilitando la transformación y el mejoramiento de las mismas en busca de su desarrollo profesional y de la calidad educativa. Esto solo se logra a partir de la observación, análisis, comprensión y reflexión continua sobre las propias prácticas y cómo éstas afectan el aprendizaje de los estudiantes (Larivee, 2008).

En palabras de Perrenoud (2007) la acción reflexiva debe convertirse en una rutina (*habitus*) que independientemente de los obstáculos o los fracasos, se convierte en algo casi permanente que se inscribe dentro de la relación analítica con la acción. Dentro de las reflexiones nacidas a partir de la observación y análisis de las experiencias en el aula, se logra identificar un déficit en conocimiento de expresiones, vocabulario básico y su uso en contexto. Esta situación afecta a los estudiantes en cuanto imposibilita la comprensión y la aproximación significativa tanto a nivel receptivo como a nivel productivo de textos escritos y orales en el idioma extranjero. De ahí la necesidad de diseñar e implementar estrategias para la enseñanza de vocabulario, con el objetivo de optimizar los procesos de aprendizaje y procurar así el mejoramiento en los niveles de desempeño en la competencia comunicativa de la lengua extranjera en los estudiantes caracterizados.

Capítulo 3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

Según señalan Alba, Atehortúa y Maturana (2020), el profesor “transita por un conjunto de acciones insoslayables en el proceso de búsqueda de los aprendizajes de sus estudiantes” (s.p.). En este sentido para efectos descriptivos del presente estudio, a continuación, se detallan las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza al inicio de la investigación, las cuales se han caracterizado, por estar pensadas teniendo en cuenta el nivel de desempeño de los estudiantes, así como algunos postulados metodológicos sobre la adquisición y la enseñanza de la lengua extranjera.

La observación y el análisis sobre las propias acciones de enseñanza permiten a la docente investigadora una aproximación descriptiva y metodológica, de la cual se sirve como insumo inicial para la comprensión de aquellos paradigmas, creencias, conocimientos y experiencias que han constituido el saber de la docente al momento de iniciar el presente estudio. En este sentido, se logra identificar lo que Herrera (2018) citando a Zuluaga (1999) denomina como una *concepción instrumental* de la pedagogía, donde se recurre a la formulación de procedimientos y metodologías de enseñanza conducentes al aprendizaje. A continuación, se describe en detalle desde cada una de las acciones constitutivas, la práctica de enseñanza de la docente al inicio de la investigación:

Acción de planeación: La planeación llevada a cabo por la docente trata de responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, la ruta de planeación ha dependido del avance en la construcción de comprensiones alrededor de los contenidos de aprendizaje y del desarrollo de las actividades propuestas. En este sentido la docente procura la

priorización de contenidos de aprendizaje acorde al nivel de conocimiento de la lengua y la edad de los estudiantes como factores que según Canale y Swain (1980), determinan el tipo de estrategias a las que un docente debe recurrir para la enseñanza del idioma extranjero. Para ello, usa como recurso los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de entrada que deben realizar los docentes, tal como lo orienta el SIEE, la cual, tiene como objetivo identificar los niveles de desempeño de los estudiantes en cada área del conocimiento al iniciar un año escolar y, a partir de éstos, proponer el uso de estrategias acorde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

En ésta esta fase inicial se hace revisión, diseño y/o adaptación de estrategias de enseñanza basadas en métodos de como el TPR propuesto por Asher (1977), el cual resulta atractivo ya que en sus fundamentos incluye el diseño de actividades que “reduzcan el estrés de los estudiantes y creen un estado de ánimo positivo”, privilegiando el desarrollo de la comprensión auditiva, la producción oral y el aprendizaje significativo de vocabulario haciendo énfasis en la actividad física como respuesta al mensaje lingüístico.

Así mismo, la docente recurre a la planeación de actividades teniendo en cuenta el enfoque comunicativo, explicado por Richards y Rodgers (2016), el cual se basa en el principio de que la función del lenguaje es la comunicación y propone hacer énfasis en el uso de la lengua con funciones y propósitos comunicativos específicos. En consecuencia, la docente procura comunicarse con los estudiantes en el aula haciendo uso de la lengua extranjera e incluyendo en sus planeaciones juegos, canciones, uso de *flash cards*, *realia* y en menor medida *role plays*. De igual forma, la docente se plantea el uso de talleres adaptados para la práctica gramatical y estructurados por habilidades comunicativas que se trabajan por separado y recurre

constantemente a las explicaciones sobre la gramática de la lengua extranjera, estableciendo comparaciones, cuando fuera pertinente, con la gramática de la lengua materna (*Contrastive Grammar*).

El objetivo principal que se propone con cada planeación es poder brindar a los estudiantes las herramientas básicas que le permitan usar y desarrollar la competencia comunicativa en el idioma extranjero. La cual, de acuerdo con el Marco Común Europeo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002), comprende varios componentes (lingüístico, sociolingüístico y pragmático) y consiste en la habilidad de utilizar el conocimiento de la lengua en diferentes situaciones comunicativas. Esta competencia favorece el acceso igualitario al conocimiento científico, permite el intercambio de saberes y la inserción en un mundo globalizado, donde el conocimiento está disponible gracias a los avances de la tecnología y mediado por el inglés como lenguaje común.

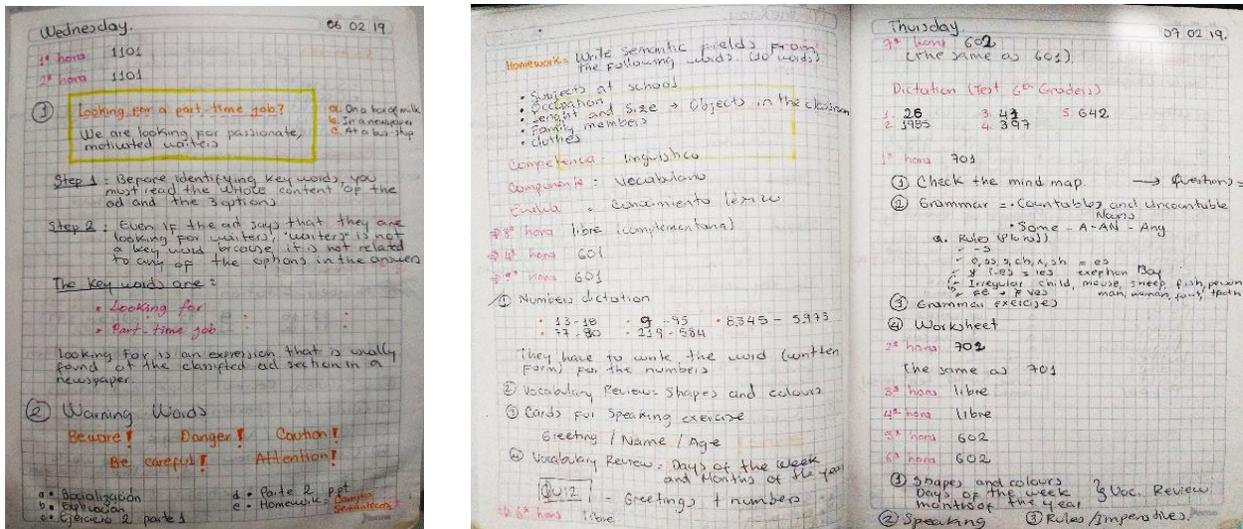
Sin embargo, la planeación no se sistematiza en un formato organizado, por el contrario, en varias ocasiones se utilizan notas en cuaderno para registrar aquello que se debe implementar en clase a manera de lista de actividades tendientes a promover el correcto uso de la lengua a partir de normas gramaticales definidas de acuerdo con el grado y al nivel de desempeño de los estudiantes. Al no existir una organización deliberada, coherente y pertinente de los elementos que constituyen una planeación profesional, la práctica reflexiva de la docente sobre su propio quehacer se ve limitada dado que no existe evidencia documental que dé cuenta sobre un proceso riguroso de análisis del contexto y de planteamiento de propósitos claros y coherentes para cada lección y cada estrategia.

Figura 5. Formato de planeación usado (registro institucional)

SEMANA / FECHA	Nº DE HORAS	DESCRIPCIÓN DE CLASE	CONTENIDO	CONTENIDOS TRANSVERSALES	ACTIVIDADES
6 22 - 26 February	4 por semana	Interpreta lectos escritos y orales cortos en presente simple donde se hacen breves descripciones sobre cronogramas escolares respondiendo a preguntas de comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none"> Present simple: affirmative, third person Common English expressions for letters Schedules Uses and duties with subjects in the school 		<ul style="list-style-type: none"> Review of the previous topic Reading exercises Listening exercises Grammatical explanation Worksheets
7 28 February 4 March	4 por semana	Realiza las fechas especiales que se celebran en el país y en los países de habla inglesa. Usa de manera apropiada el vocabulario aprendido para preguntar y responder sobre fechas específicas.	<ul style="list-style-type: none"> Special dates Months Months of the year, days of the week, cardinal and ordinal numbers 	intercultural: fechas especiales y celebraciones de la cultura propia y foránea. Matemáticas y lenguaje: números cardinales y ordinales	<ul style="list-style-type: none"> Worksheets Worksheets Listening exercises Schedule exercises Worksheets: quiz
8 7 - 11 March	4 por semana	Pregunta y da la hora de forma oral y escrita.	<ul style="list-style-type: none"> Present simple: usage Time Prepositions of time: on, at English expressions: What time is it? Formal and informal ways of giving the time 	La hora en reloj digital y analógico	<ul style="list-style-type: none"> Worksheets Class games Listening games with time Art and crafts
9 14 - 18 March 19 21 - 25 March	4 por semana	Hace descripciones de su rutina diaria con oraciones cortas y verbales.	<ul style="list-style-type: none"> Daily routines: verbs Present simple: third person DO / DOES: usage for negative and interrogative sentences 		<ul style="list-style-type: none"> Podcasts Speaking activities: interviewing for vocabulary practice Worksheets Videos
HOLY WEEK BREAK					

Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Ejemplo de formato de planeación usado (notas de cuaderno)



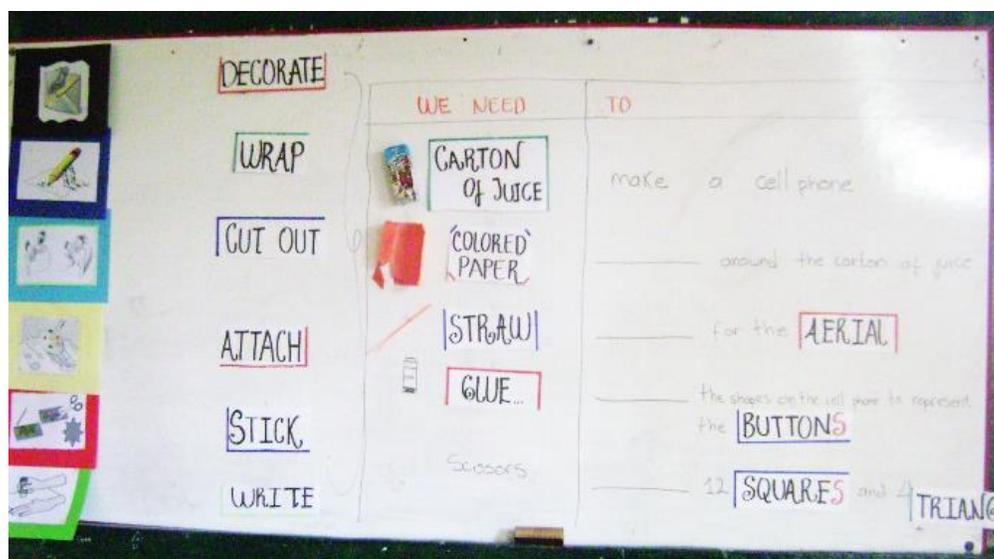
Fuente: elaboración propia.

Acción de Implementación: El momento de implementación se estructura de tal

manera que los recursos mencionados en el apartado anterior puedan usarse de manera efectiva

y se logren los objetivos propuestos en cada actividad. Sin embargo, se ha privilegiado la interacción del estudiante con el contenido o con el material relegando las interacciones entre estudiantes a algunas actividades esporádicas en el aula.

Figura 7. Ejemplo de acciones en la implementación



Fuente: elaboración propia.

Es así como el desarrollo de la lección en el aula se organiza en tres momentos. Estas tres fases son explicadas por Montgomery, J. (1989) citada en Aparicio de Escorcía et al. como un modelo táctico que implica cambios en las actividades de la clase teniendo en cuenta los periodos de atención de los estudiantes. De acuerdo con la autora, cada fase debe tener un objetivo definido. Al respecto Richards, J. y Rodgers, T. (2016), proponen un diseño similar para la enseñanza del lenguaje a partir del desarrollo de tareas.

PRE –ACTIVITY: Montgomery, J. (1989) explica que, antes de esta fase, el docente presenta el propósito de la clase, revisa el trabajo previo y el nivel de comprensión de los estudiantes a partir de preguntas. De este modo, los estudiantes se preparan para la clase y se disponen para el

desarrollo de las actividades propuestas por la docente. Luego, de acuerdo con la autora, inicia la fase uno, que para el caso de las practicas analizadas en el presente estudio, la docente denomina *pre – activity* e implica las siguientes rutinas:

- Saludos en el idioma extranjero e instrucciones básicas (*commands*)
- Presenta en raras ocasiones el objetivo de la clase, el cual está centrado en el abordaje de contenidos.
- Al inicio de una nueva lección indica el objetivo general el cual está ligado a la ejecución de una función comunicativa específica.
- Presenta la agenda del día (TODAY’S AGENDA) la cual se mantiene en el tablero y a medida que se desarrollan las actividades las va borrando.
- En algunas ocasiones, al inicio de lección incluye un ICE-BREAKER (warming up) que va encaminado a servir de introducción a la una nueva lección.

WHILE – ACTIVITY: En esta fase, una vez asegurada la aproximación y la preparación de los estudiantes al trabajo que se va a realizar, la docente:

- Aborda los contenidos de aprendizaje
- Implementa actividades que permitan el desempeño en cualquiera de las cuatro habilidades comunicativas (escucha, habla, lectura, escritura). Se toman de manera aislada.
- Introduce el vocabulario necesario para el desarrollo de dicha función.
- Se desarrollan una serie de tareas a partir de explicaciones gramaticales y pragmáticas que puedan influir en la comprensión del tema (gramática en contexto). Toma como referencia la lengua materna para poder generar una conciencia

metalingüística, que le permita al estudiante reflexionar sobre el uso en su idioma nativo en comparación con el idioma extranjero.

- Las actividades tienen un tiempo determinado de ejecución. El tiempo para cada actividad se escribe en el tablero y se va modificando a manera de temporizador. Esto ha permitido tener un mayor control de lo que se hace en clase y ha servido para determinar si la explicación fue o no pertinente y si el estudiante comprendió o no el tema que se está abordando. En algunos casos, se realiza actividades de refuerzo cuando se ha evidenciado alguna dificultad.

POST – ACTIVITY: En la última etapa de la clase, se socializan las actividades realizadas, se desarrollan como grupo para facilitar la auto-revisión y finalmente se realiza evaluación del proceso de aprendizaje a través de pruebas que incluyan 2 o más habilidades comunicativas. Por último, los estudiantes evidencian el desarrollo de las competencias básicas propuestas para la lección, a partir de la presentación de su tarea final, el cual puede incluir presentaciones grupales, diálogos, descripciones orales o textos escritos que promueven la comunicación en el aula.

Acción de Evaluación: Por su parte, el momento de evaluación va dirigido a recolectar información acerca del avance de los estudiantes en cuanto al nivel de desempeño en las diferentes habilidades y al alcance los objetivos de propuestos para cada actividad. Para ello, se utiliza la planilla de registro de notas y los datos obtenidos se usan para evidenciar el impacto de las actividades planteadas.

En esta acción constitutiva se abordan las habilidades comunicativas y su desarrollo para el alcance de cada una de las funciones que se están estudiando. La evaluación se enfoca

en el uso apropiado de la gramática para expresar ideas en el idioma extranjero. Sin embargo, no se evidencia un proceso de retroalimentación organizada, los criterios de evaluación no son de conocimiento general y tal como se puede analizar en esta descripción, los procesos de evaluación van dirigidos a medir el nivel de cumplimiento de la actividad mas no en evidenciar el alcance o desarrollo de ciertas comprensiones. La información se recolecta y se observa, pero no se analiza en términos de proponer acciones de mejora contundentes. (ver Figura 8).

Figura 8. *Acciones de evaluación*

REALIZAR	FECHA DE EVALUACIÓN
Seleccionar 10 verbos en inglés y escribir en frente de ellos la forma en tercera persona del presente simple. 8.0	Jue ma 10
De los verbos anteriores seleccionar 5 y hacer oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en primera persona y con un sujeto de la tercera persona. 10.0	L
Realizar el taller de presente simple anexo a este plan. 8.9	
Consultar sobre el uso y las formas del pasad	

Fuente: elaboración propia.

Este proceso de evaluación incluye, de acuerdo con lo establecido desde el SIEE, la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. A la luz de estas ideas, la evaluación se procura formativa y sumativa. En este sentido, se ha identificado como oportunidad de mejoramiento aquellas estrategias de evaluación que se deben diseñar e implementar en el aula que permitan no solo evidenciar sino medir el nivel de mejoramiento en la adquisición, comprensión y uso de vocabulario en el idioma extranjero como elemento fundamental para lograr el progreso en los niveles de desempeño en la competencia comunicativa del inglés.

Figura 9. Instrumento de evaluación

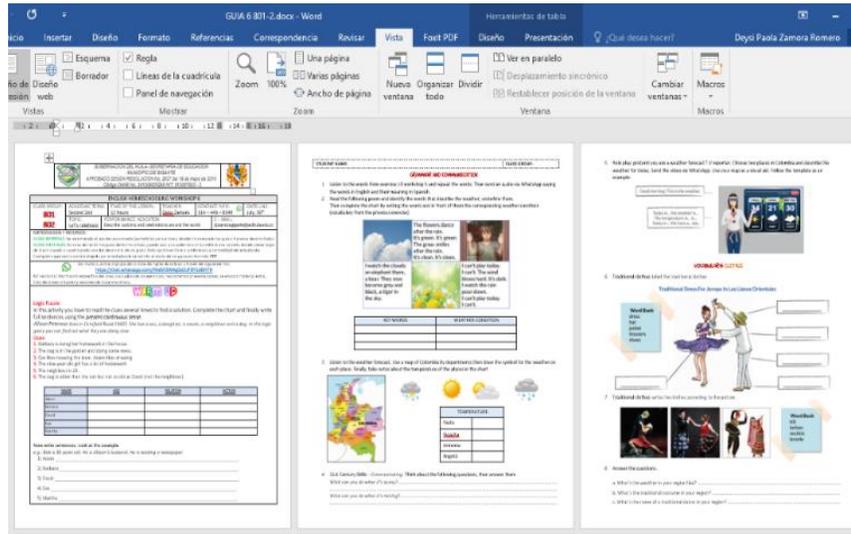
ENTREGA CODIGO	ESTUDIANTE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
1	ARCOS CRUZ YUDY MARCELA	0,0	3,0	7,5	10,0	0,0	7,5	3,0	4,0	5,8	31,0	1,0	3,5	1,5	0,0	13,0	1,0	0,0	5,0	4,8	2,0	0,0	3,0												
2	ARTUNDUAGA PEÑA KAREN LISETH	3,8	4,0	5,0	9,0	1,0	2,0	2,0	3,0	5,8	25,0	1,0	3,2	0,0	0,0	6,0	0,8	0,0	6,0	4,0	1,8	6,0	3,0												
3	BAUTISTA UNSE MAIRA CAROLINA												1,0																						
4	CAMPOS MORA YSENIYA	3,8	8,0	10,0	7,0	0,0	6,5	2,5	3,0	5,0	25,0	4,5	3,8	1,8	0,0	3,0	1,0	0,0	6,0	10,0	3,8	0,0	12,0												
5	CUEENCA MORENO YSENIYA	3,8	4,0	9,0	10,0	0,0	0,5	2,2	3,0	0,8	26,0	0,0	3,4	2,0	0,0	4,0	1,0	0,0	4,0	4,0	3,8	0,0	0,0												
6	GALINDO RODRIGUEZ ANGELICA	0,0	0,0	9,8	11,0	0,8	8,0	3,0	4,8	6,8	35,0	7,0	4,8	1,2	0,0	9,8	1,0	0,0	5,0	4,8	4,0	0,0	0,0												
7	HERNANDEZ TOVAR JOHAN SEBASTIAN	3,0	0,8	10,0	11,0	0,0	7,0	3,0	5,0	0,0	35,0	7,0	3,9	2,0	0,0	15,0	0,8	0,0	3,0	9,0	1,8	2,0	8,0												
8	HERNANDEZ TOVAR KAROL MICHELL	3,0	0,8	10,0	11,0	0,0	7,0	2,0	3,0	0,0	35,0	7,0	3,9	2,0	0,0	15,0	0,8	0,0	3,0	10,0	1,8	2,0	8,0												
9	JIMENEZ VELEZ RAFAEL ANDRES												1,0																						
10	LIBERATO GUTIERREZ EDIN SAMUEL												1,0																						
11	MARIN APRAEZ JUAN DE JESUS	0,0	4,0	10,0	18,0	0,8	10,5	3,0	3,0	4,8	82,0	7,0	4,8	2,0	0,0	6,0	0,8	0,0	4,0	10,0	1,8	0,0	5,0												
12	OLAYA MARTINEZ OSCAR JULIAN	0,0	8,0	10,8	11,8	0,8	9,8	3,0	3,8	7,8	35,0	7,0	4,8	1,5	0,0	9,8	1,0	0,0	5,0	5,8	4,0	0,0	5,0												
13	PANIA UNIC KARLA PAOLA	0,0	8,0	10,0	12,0	0,8	8,0	3,0	5,0	1,8	34,0	7,0	5,2																						
14	QUEVEDO YAGUARRA NICOL	0,0	8,0	10,0	14,0	0,8	10,4	3,0	3,8	3,8	35,0	7,0	4,0	2,0	0,0	3,0	1,0	0,0	5,0	5,0	3,5	3,0	11,0												
15	RONDON QUINTERO JUAN DAVID	0,0	6,0	8,8	9,0	0,0	7,0	1,5	5,0	6,8	28,0	0,0	3,4	1,0	0,0	2,0	0,0	0,0	3,0	0,0	1,5	0,0	0,0												
16	SANCHEZ ANACONA YULY MILDRED	3,8	4,0	8,0	10,0	0,0	6,0	2,2	3,0	0,8	25,0	0,0	3,2																						
17	SANCHEZ RAMOS SANTIANO	0,0	6,0	10,0	13,0	0,0	9,5	3,0	5,0	7,8	33,0	0,0	8,8	1,8	0,0	5,8	1,0	0,0	6,0	7,8	4,0	10,8	11,0												

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, debido a la contingencia generada por el virus del COVID – 19, se inició un proceso de trabajo en casa que consecuentemente exigió un cambio en las prácticas de enseñanza. Teniendo en cuenta las características del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y las herramientas de trabajo disponibles en el medio, se realizaron los ajustes pertinentes tanto a los planes de estudio, como al sistema de evaluación institucional.

El diseño de las guías de aprendizaje se estructura proponiendo actividades cuyo objetivo principal es el desarrollo de las competencias afectivas, cognitivas y expresivas, las cuales, de acuerdo con los principios de la pedagogía conceptual, son al mismo tiempo las tres dimensiones del ser humano para alcanzar el aprendizaje. De Zubiría, citado en (Vega, Garcia, & Guerra 2019) define éste modelo como un modelo pedagógico “formativo, no educativo” que asume como metas “formar en competencias humanas intrapersonales e interpersonales por sobre los conocimientos específicos y canalizar el talento y la creatividad de todos los niños y jóvenes” (p.3).

Figura 10. Ejemplo guía de aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

Capítulo 4. Formulación del problema de investigación

Derivado de los ejercicios de observación, reflexión y análisis consignados en los capítulos previos, se logra identificar como oportunidad de mejora la transformación gradual en las prácticas de la docente y su influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes la cual, presenta un rezago que se puede observar, por ejemplo, en los resultados obtenidos en las evaluaciones externas cuyos promedios de desempeño son evidencia del impacto que han tenido las estrategias de enseñanza implementadas a lo largo de todo el proceso de formación de los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo.

En la siguiente tabla (elaborada desde el grupo de gestión académica de la cual hace parte la docente investigadora), se puede observar los datos de los resultados obtenidos en las pruebas SABER 11 durante los últimos 7 años en todas las áreas de conocimiento evaluadas por el ICFES (Ver tabla 2):

Tabla 2. *ICFES histórico Cachaya*

Año en que se vincula la docente investigadora a la I.E. Durante los años 2018 y 2019 tiene a su cargo el área de inglés en el grado 11

→

AÑO	Lectura crítica	Matemáticas	Sociales y ciudadanas	Ciencias naturales	Inglés	Puntaje Global
2014	56	54	56	55	49	273
2015	52	53	53	57	47	266
2016	56	51	52	54	50	265
2017	56	50	52	53	47	261
2018	51	52	49	50	48	251
2019	55	60	51	57	54	278
2020	50	50	45	47	43	238
2021	55	54	49	53	46	261
Promedios	53,8	53,0	50,8	53,2	48,0	262

Fuente: elaboración propia basado en actas de Gestión Académica I.E Nicolás Manrique

Lo anterior lleva a la docente investigadora a observar de manera reflexiva la información registrada y, a analizar la estrecha relación de estos resultados con las prácticas de enseñanza implementadas en el aula, en pro del desarrollo de las competencias declaradas por el MEN para el área de inglés en los diferentes documentos macro-curriculares.

Para efectos del presente estudio es imperativo observar no solo la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma extranjero, sino también analizar los resultados obtenidos en pruebas externas que pueden dar un punto de partida para identificar aquellos aspectos de la competencia comunicativa que se deben fortalecer. Para el área de inglés el ICFES evalúa la competencia comunicativa (en cuanto a lectura y uso del idioma) de los estudiantes. Para ello, usa como referencia los niveles de desempeño declarados en el Marco Común Europeo (A1, A2, B1, B2, C1, C2) y los adapta de acuerdo al contexto nacional en 5 niveles así: A-, A1, A2, B1 y B+.

De acuerdo con el ICFES se incluye un nivel inferior denominado A-, dado a que “en Colombia existe población que se encuentra por debajo del primer nivel del MCER (A1) el cual, corresponde a aquellos desempeños mínimos que involucran el manejo de vocabulario y estructuras gramaticales básicas” Así mismo, dentro de los niveles de evaluación se incluye “un nivel superior al B1 para aquellos estudiantes que superan lo evaluado en este nivel, denominado B+”.

En este sentido, de acuerdo con los niveles de desempeño mencionados y los resultados obtenidos, la institución se ha mantenido en los niveles A- y A1 durante los últimos 7 años. Es decir, que los estudiantes aún no superan los desempeños mínimos de competencia establecidos por el MEN para cada nivel.

Tabla 3. Niveles de desempeños

GRUPOS DE GRADOS	NIVELES MCE	
Décimo a Undécimo Octavo a Noveno	B1	B 1.2 Pre intermedio 2 B 1.1 Pre intermedio 1
Sexto a Séptimo Cuarto a Quinto	A2	A 2.2 Básico 2 A 2.1 Básico 1
Primero a Tercero	A1	A1 Principiante

Fuente: Tomado de Guía N° 22 E.B.C Lenguas Extranjeras: inglés

Al llegar al grado sexto, por ejemplo, se manifiesta un marcado nivel bajo en el reconocimiento de palabras, expresiones básicas o instrucciones orales y escritas que, como consecuencia, impiden una comprensión general de lo que los estudiantes leen o escuchan. Esta situación se refleja en el temor de los estudiantes al hablar o participar de las actividades implementadas en el aula, lo que desemboca en una escasa motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y se manifiesta en los resultados de las evaluaciones diagnósticas y periódicas que se llevan a cabo en el aula en diferentes momentos del proceso de enseñanza, los cuales, dan razón de un déficit en el nivel de desempeño en la competencia comunicativa. Esta situación ralentiza el proceso de desarrollo de competencias establecidas para cada grado y cada nivel de acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias para el área de inglés.

Harley (s.f.) menciona que “sin suficiente lenguaje, el disfrute de la escuela y el éxito posterior del niño, está seriamente limitado”. Para la autora, el lenguaje es ese medio que permite explorar el mundo y libera el potencial humano para aprender y crecer como persona. Por tanto, en la escuela, el lenguaje juega un papel muy importante sobre la autoestima y el comportamiento del estudiante, lo cual, impacta directamente en los logros a lo largo la vida académica.

Por lo anterior, la docente investigadora decide abordar como objeto de estudio su propia práctica de enseñanza como oportunidad para superar de forma progresiva el rezago que ha caracterizado al área. Es así como se focaliza el presente estudio en la transformación de la práctica de enseñanza en cuanto a la planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes a partir de estrategias que permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de vocabulario como base para el mejoramiento del nivel de desempeño en la competencia comunicativa del idioma extranjero de los estudiantes de la Institución Educativa Nicolás Manrique.

Surge entonces la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo transformar la práctica de enseñanza para fortalecer la competencia comunicativa en la lengua extranjera de los estudiantes de la I.E. Nicolás Manrique partir del aprendizaje de vocabulario? Así mismo, desde este interrogante surgen otras inquietudes que alimentan la pregunta central: ¿Cuáles son los factores que contribuyen a un mejor aprendizaje de vocabulario en la lengua extranjera? ¿Qué estrategias de aula se pueden diseñar e implementar para mejorar el aprendizaje de vocabulario en la lengua extranjera? ¿Cuál es la influencia del conocimiento lexical en el mejoramiento de los niveles de desempeño y el desarrollo de las habilidades comunicativas?

Para poder dar respuesta a estos interrogantes, se debe considerar la implementación de varias sesiones de intervención en el aula que permitan observar y evaluar de forma objetiva los resultados de las estrategias de enseñanza de vocabulario diseñadas. En este sentido, se tendrá en cuenta durante el proceso de toma de decisiones aquellos los elementos del contexto donde se desarrolla el presente estudio. De igual forma, se contará con la colaboración de los docentes

que fungirán como pares observadores y con la participación de los estudiantes del nivel de bachillerato de la I.E Nicolás Manrique.

A la luz de estas ideas se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Analizar las transformaciones en la práctica de enseñanza del inglés de la docente investigadora a partir de la metodología Lesson Study para el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes desde el aprendizaje de vocabulario.

Objetivos específicos

- Reconocer a partir de la metodología Lesson Study las principales características de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora en cada una de sus acciones constitutivas.
- Diseñar estrategias de enseñanza de vocabulario pertinentes y coherentes, derivadas de la práctica reflexiva de la docente investigadora, enfocadas al mejoramiento de la práctica y al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.
- Evaluar los cambios evidenciados en la práctica de enseñanza de la docente investigadora y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Capítulo 5. Descripción de la investigación

En el siguiente apartado se describe la ruta metodológica seguida por la docente para llevar a cabo la presente investigación; la cual, parte del análisis deliberado y riguroso de la práctica de enseñanza como objeto de estudio declarado con el objetivo de comprenderla y transformarla. Teniendo en cuenta las dificultades descritas en el apartado anterior y los interrogantes surgidos a partir de las reflexiones sobre la propia práctica, el presente estudio se enmarca bajo los siguientes principios:

Paradigma

Los paradigmas sirven de fundamento a los estudios dado que se convierten en lo que denominan Alvarado y García (2008) ese corpus de “creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia”, es decir, que los paradigmas son modelos que nos indican cuáles son las reglas a seguir para la construcción de comprensiones y significados. El presente, al ser un estudio de carácter reflexivo, se fundamenta en el **paradigma socio – crítico** el cuál, de acuerdo con Alvarado y García (2008), considera:

Los intereses, necesidades y transformaciones sucesivas de la teoría y la práctica a partir de los cuales se construye el conocimiento. Su intención es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción reflexión de los integrantes de la comunidad (p.189).

Los ciclos de reflexión que se desarrollarán favorecerán ese trabajo comunitario en búsqueda de transformaciones en el contexto de la práctica de enseñanza. Así mismo, dichos

ciclos servirán a la docente investigadora como un espacio continuo de autorreflexión que contribuirá a identificar de manera crítica las acciones de mejora ante situaciones particulares.

Es imperativo reconocer algunos de los preceptos de este paradigma. Popkewits (1998), citado en Alvarado y García (2008) señala los siguientes:

- Conocer y comprender la realidad como praxis
- Unir teoría y práctica integrando conocimiento, acción y valores
- Orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano
- Proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones (p.190).

Enfoque

Este estudio se enmarca en el **enfoque cualitativo** puesto que busca transformar la realidad de quienes participan en el mismo. Al respecto, Hernández -Sampieri, Fernández y Baptista (2014) señalan que la investigación cualitativa es entendida como una perspectiva interpretativa la cual, se centra en la comprensión de las acciones e intenciones de los seres humanos. Así mismo, mencionan que el enfoque cualitativo no tiene una secuencia lineal, sino que, a veces es necesario regresar y revisar etapas previas, por tanto, “se pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos”. (p. 7). Bajo este enfoque, la práctica de enseñanza como actividad intencionada, y sus acciones constitutivas se convierten en objeto de análisis que permitirá a la docente investigadora describir los cambios evidenciados a lo largo del estudio.

Alcance

En todo estudio, es necesario reconocer los objetivos, la ruta de investigación y por supuesto su alcance. Por lo tanto, de acuerdo con las características del presente estudio se declara un **alcance descriptivo** dado que, tal como indican Hernández – Sampieri, et al. (2014), el propósito central de la docente investigadora consiste en detallar y especificar propiedades y características importantes de los fenómenos los cuales son sometidos a un previo análisis. En ese orden de ideas, los ciclos reflexivos de la *Lesson Study*, (explicados más adelante) así como el uso de los instrumentos de recolección de datos, permiten obtener información detallada sobre cada uno de los momentos del proceso de enseñanza, el cual, debe ser observado y sometido un riguroso análisis que permita construir una narrativa descriptiva robusta donde se evidencien nuevas cuestiones que teoricen la propia práctica.

Diseño de investigación

La investigación en curso se desarrolla teniendo en cuenta los principios de la **investigación - acción**. Al respecto, Elliott, J. (1990) señala que la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos en el entorno de una disciplina del saber. En este sentido, el objetivo de la investigación acción de acuerdo con Kemmis, C. (1984) citado en Latorre, A. (2005) es comprender y transformar la realidad a partir de la reflexión sobre las acciones dentro de la misma situación estudiada. Para este autor, la investigación acción es vista como proceso cíclico complementario entre la acción y la reflexión y se convierte en un instrumento de cambio social y de conocimiento educativo sobre la realidad estudiada otorgando niveles de autonomía y poder a quienes la ponen en práctica. Implica además todas aquellas actividades que realizan los

docentes en el aula que tienen como factor común el diseño de estrategias que posteriormente son implementadas, sometidas a observación, reflexionadas y transformadas con fines específicos tales como:

- El desarrollo curricular
- Su autodesarrollo profesional
- La mejora de los programas educativos
- Los sistemas de planificación o la política de desarrollo. (Latorre, 2005 p.17)

En coherencia con lo mencionado, la presente investigación se centra en la indagación colaborativa sobre la propia práctica de enseñanza en cada una de sus acciones constitutivas buscando transformarla y mejorarla a través de “ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2005), para contribuir al fortalecimiento en los niveles de desempeño en la lengua extranjera de los estudiantes de la I.E Nicolás Manrique. Para ello, la docente deberá diseñar una serie de estrategias metodológicas para la enseñanza de vocabulario con el fin de asegurar el desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas a partir del mejoramiento en la competencia léxica.

Metodología de la investigación

La propuesta que se adopta y mediante la que se concretiza el diseño investigativo, recibe el nombre de **Lesson Study**. Desde esta metodología de investigación participativa y colaborativa se busca comprender, explicar y mejorar las prácticas de enseñanza. Al respecto Pérez y Soto (2011), la describen como un proceso de desarrollo profesional docente el cual se centra en el estudio colaborativo de lecciones diseñadas, implementadas, observadas y analizadas desde el punto de vista de su influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Desde su estructura se evidencia por qué se trata de investigación-acción:

Estructura general de la Lesson Study: Se trata de una propuesta colaborativa en tanto que parte de preguntas referidas a cómo enseñar, cómo optimizar y mejorar tanto el aprendizaje como el desarrollo de los estudiantes. Esta propuesta metodológica busca mejorar el aprendizaje porque responde a preguntas sobre las metodologías, los contenidos específicos, las necesidades de los estudiantes, la optimización de procesos de pensamiento y operaciones intelectuales en los estudiantes, en situaciones concretas y a través de lecciones concretas.

Su aplicación inició en Japón, pero se ha ido extendiendo alrededor del mundo (Ruiz, 2013) en la medida que se han formado y han venido interactuando diferentes grupos de trabajo interesados en dar a conocer los resultados de sus experiencias. Dicha metodología se compone de siete fases o etapas. Para el caso del presente estudio y atendiendo al principio de realidad, se adapta las fases de la Lesson Study obteniendo como resultado:

La **primera fase**, que consiste en “definir el problema que motivará y orientará el trabajo del grupo de estudio de la lección” (Pérez y Soto, 2011, p. 2). Se trata de establecer un norte previo hacia el cual dirigir la práctica con el fin de que no se pierda la conexión que debe haber entre práctica cotidiana y fines educativos a mediano y largo plazo.

La **segunda fase** es el diseño cooperativo de una lección experimental. Esto se hace con base en los propósitos preestablecidos de la fase uno. Sin embargo, no se trata solamente del diseño de una lección, sino que debe entrar en juego el trabajo de un equipo docente que cuente con las necesidades educativas contextuales de los estudiantes. Los profesores deciden “la planificación de la clase teniendo en cuenta los objetivos que se han marcado con el alumnado para esta lección, y el punto de partida, y las necesidades de cada uno de los alumnos representantes del grupo” (Ruiz, 2013, p. 24). El objetivo de esta fase no debe ser simplemente la

mejora de la lección, sino dar cuenta de los procesos, estilos y estrategias de resolución, aprendizaje y ejecución de los estudiantes. En palabras de Pérez y Soto (2011):

El principal foco de la investigación no es lo que los estudiantes aprenden sino cómo aprenden, cómo es de significativo el material y los recursos utilizados, qué dificultades han encontrado, cómo responden a las preguntas y se hacen preguntas, cómo cambian sus pensamientos, y cómo se promueven procesos de comunicación con las herramientas disponibles (p. 3).

Esto evidencia que Lesson Study pertenece a esas didácticas activas centradas en el estudiante, no en la exposición de los docentes. De esta forma toma distancia de la educación tradicional y se acerca más al tipo de investigación acción que Elliot, J. (1990) propone. También vale la pena resaltar el carácter experimental de la lección propuesta, con el fin de dinamizar experiencias innovadoras.

La fase **tres** de esta metodología consiste en aplicar la lección y observarla. Un docente la lleva a cabo mientras hay otros encargados de tomar nota. La **cuarta** fase es una discusión entre los docentes acerca de la experiencia. En ella, el centro de la discusión no son los docentes que llevan a cabo la lección, sino “la lección en sí misma, formando un grupo autocrítico que analiza la experiencia que han desarrollado de forma conjunta” (Pérez y Soto, 2011, p. 3). Así pues, el objetivo de un pilotaje es mejorar el instrumento, el dispositivo, en este caso, la experiencia, la lección.

La **quinta** fase consiste en el ajuste de la lección a través de la discusión grupal de fase cuatro. Acá se reacomoda la lección con respecto a los propósitos establecidos. La **sexta** fase consiste en aplicar la lección ajustada en otro grupo. Puede decirse que es aplicarla en otro

contexto, como una especie de segundo pilotaje. Cabe mencionar aquí que, dadas las características del contexto de enseñanza donde se desarrolla el presente estudio, ésta fase no se puede implementar.

La **séptima** fase es una evaluación, reflexión y extracción de conclusiones. Sin embargo, como se trata no solo de una metodología didáctica, sino además investigativa, se deben tener en cuenta los procesos seguidos en la lección:

Los objetivos de la investigación; los retos, problemas y conceptos que se van a investigar, los métodos de recogida de datos y una explicación del análisis de esos datos y de las conclusiones obtenidas especialmente con respecto al aprendizaje de los estudiantes y los métodos utilizados para provocarlo (Pérez y Soto, 2011, p. 3).

Diseño y ejecución: Con base en los preceptos metodológicos fundamentados en la Lesson Study, la docente investigadora de la Institución Educativa Nicolás Manrique lleva a cabo el diseño de una serie de acciones con el propósito de que los estudiantes logren mejorar su nivel de desempeño en la lengua extranjera.

Las sesiones de acción en el aula están planeadas a partir de la implementación de dos ciclos preliminares más cuatro ciclos de aula, cada uno de los cuales está compuesto por los pasos o las fases anteriormente descritas. Se llevará a cabo con los estudiantes del ciclo de bachillerato de la I.E Nicolás Manrique a lo largo del segundo semestre del 2021 y el primer semestre del 2022. Se analizará el impacto de dichas planeaciones en un total de aproximadamente 60 estudiantes entre 12 y 16 años habitantes de la zona rural del municipio de Gigante - Huila.

Estructura formal de los ciclos: En el estudio y búsqueda de transformaciones en la práctica de enseñanza, la Lesson Study se constituye en aquella herramienta que permite la comprensión y el consecuente mejoramiento de la misma.

De acuerdo con lo propuesto desde el seminario de Metodología de la Investigación Pedagógica, los ciclos formales de planeación se componen por un nombre, un foco, un propósito general, unos resultados previstos de aprendizaje y la planeación de la investigación. El nombre está definido por el eje temático que tratará. El foco es una especificación concreta del eje temático. El propósito general muestra las enseñanzas y las competencias que se desarrollarán por medio de la lección. Los resultados previstos de aprendizaje se plantean desde las dimensiones del conocimiento, el propósito, el método y la comunicación. La planeación describe cómo se usan los instrumentos de recolección de datos para registrar la experiencia. A partir de ese registro se llevan a cabo las fases de revisión, adecuación y re-estructuración de los ciclos, así como también es el insumo de análisis y socialización de la experiencia ante el grupo de trabajo para su evaluación y la generación de reflexiones finales.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de datos dentro del estudio en curso resulta fundamental para obtener información, la cual, en palabras de Hernández – Sampieri, et al. (2014) se recolecta en ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así poder responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. En este sentido es el investigador quien, mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). (p. 397). Los procedimientos para la recolección de información proyectados en el presente estudio

comprenden el uso de las técnicas e instrumentos que servirán como insumo para analizar el impacto de las prácticas implementadas, ya que permiten representar la realidad que se pretende investigar.

Técnicas: El uso de técnicas de recolección de datos en la investigación cualitativa está orientado hacia la comprensión e interpretación de los fenómenos que se estudian en su ambiente natural. Para efectos de la presente investigación en la tabla 4 el lector podrá encontrar una lista de las técnicas de recolección de datos consideradas (Ver tabla 4)

Tabla 4. *Técnicas de Recolección de Datos*

Técnica	Descripción
Observación participante	La docente investigadora participa y registra los acontecimientos que observa. “La observación participante resulta más apropiada cuando los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad social” (Latorre, A 2005). “Allí El investigador mantiene experiencias directas con los participantes y el ambiente.” (Hernández – Sampieri et al. 2014)
Análisis documental	El análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que consiste en analizar documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación. (Latorre, 2005). Al respecto Hernández –Sampieri, et al señalan que esta técnica permite al investigador estudiar el lenguaje escrito y gráfico de los participantes, además, pueden ser consultados en cualquier momento y ser analizados cuantas veces sea preciso.
Trabajo colaborativo (Discusión grupal)	La docente realiza un trabajo colaborativo en el marco de la metodología de la L.S, a través de la cual se construyen comprensiones sobre la práctica de enseñanza. El grupo de trabajo realiza sus encuentros a partir de un esquema organizado de tareas. De acuerdo con Cisterna, F. (2007) “el desarrollo de un proyecto de investigación-acción en los aspectos sustanciales se ordena bajo los parámetros de la planificación mediante el trabajo colaborativo en equipo, con la finalidad de optimizar la calidad de los procesos pedagógicos a partir de la mejoría de las prácticas de quienes los realizan”

Narrativas de ciclo	Jarpa, Hass y Collao (2017) citados Ajagan, L. y Sáenz, G. (2020) en señalan que la escritura para la reflexión pedagógica constituye una valiosa experiencia narrativa en la formación profesional de los docentes. Esta forma de escritura se convierte en un recurso que permite modelar distintos tipos y niveles de reflexión sobre el quehacer pedagógico, para que el docente reconozca su ejercicio
----------------------------	---

Fuente: Elaboración propia (2021)

Instrumentos: Los instrumentos facilitan el registro de datos de forma sistemática y organizada. Es importante seleccionar aquellos instrumentos acordes al contexto en el que se desarrolla el estudio y a las necesidades del investigador para el alcance de los objetivos planteados. En palabras de Cuevas, (2009) citado en Hernández - Sampieri, et al. (2014), “la selección de las herramientas de investigación de un proyecto en particular depende del planteamiento del estudio, los objetivos específicos de análisis, el nivel de intervención del investigador, los recursos disponibles, el tiempo y el estilo” (p.397). En la siguiente tabla se detallan los instrumentos de recolección de información considerados en el presente estudio. (Ver tabla 5)

Tabla 5. *Instrumentos de Recolección de Datos*

Instrumento	Descripción
Diario de campo	“A través de un diario de campo, la docente investigadora dispone de las narraciones producidas en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones entre las personas participantes” (Latorre, A 2005)
Registro fotográfico	De las actividades realizadas por los estudiantes tanto las individuales como las grupales, así como de las diferentes situaciones que se viven en el aula. De acuerdo con Latorre, A. (2005) las fotografías se consideran documentos, artefactos o pruebas de la conducta humana; en el contexto de educación pueden funcionar como ventanas al mundo de la escuela.

Lista de chequeo	Las listas de chequeo se utilizarán para documentar evidencias recogidas al aplicar la técnica de observación directa en ambiente natural de trabajo, simulación de situaciones y valoración de productos Hincapié en SENA 2002). En el presente estudio se utilizará también para verificar el cumplimiento de ciertos criterios en cada una de las acciones constitutivas de la P.E
Escalera de realimentación	La realimentación se realiza utilizando como herramienta la escalera propuesta por Wilson, D (2001) “la cual los docentes utilizan, tanto para planear como para reflexionar acerca de sus valoraciones.” Este proceso consta de cuatro momentos a saber: aclarar, valorar, expresar inquietudes, sugerir.
Matriz de L.S	En este instrumento se registran de manera organizada las fases de planeación, implementación, evaluación y reflexión; además, permite una lectura horizontal integral de las descripciones y reflexiones allí realizadas.
Escalas de valoración	Estas pueden ser numéricas, estimativas o descriptivas. Es un instrumento que permite el registro ordenado de datos los cuales según explica Casanova, M. (1997) “es una valoración graduada de cada objetivo lo que supone una mayor matización y riqueza de conocimiento de la situación evaluada” En esta categoría se incluye en este estudio la rúbrica, la cual, según Cano, E. (2015) “se asimila a una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje una escala, en cada casilla de la rúbrica se describe qué tipo de ejecución sería merecedora de ese grado de la escala”. Para efectos del presente estudio, se usa este instrumento como herramienta para recolectar información sobre los desempeños de los estudiantes a lo largo de los ciclos de implementación de Lesson Study.

Fuente: elaboración propia.

Categorías de análisis

Las categorías aquí declaradas están orientadas a dar respuesta a la pregunta de investigación y permiten interpretar, analizar y describir la práctica de enseñanza de la que es objeto el presente estudio. De acuerdo con Latorre (2005) las categorías deben ser relevantes con relación al estudio y adecuadas al propio contenido analizado (pertinencia). El mismo autor

menciona que la categorización permite hacer una clasificación conceptual de las unidades de análisis y hace referencia a las diferentes “situaciones, contextos, actividades, comportamientos, opiniones, perspectivas, procesos, etc.” (p.86).

Hernández - Sampieri, et al. (2014) al respecto señalan que las categorías de análisis son “conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o los descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación y deben guardar relación estrecha con los datos”. (p.426). Al momento de categorizar es importante definir cuáles son las unidades de análisis que vienen predeterminadas (a apriorísticas) y cuales son aquellas que emergen a lo largo de la acción investigativa (emergentes o a posteriori). Este proceso de categorización es una acción fundamental que, siguiendo a Latorre (2005), significa hacer que la información sea manejable y comprensible.

En el marco de la investigación cualitativa, las categorías apriorísticas “constituyen los tópicos concretos sobre los que se realiza la recolección de información en el trabajo de campo” Cisterna (2007). En el presente estudio, las categorías de análisis apriorísticas que aportan a la construcción de conocimiento de la docente investigadora corresponden a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza a saber (Ver tabla 6).

Tabla 6. *Categorías de investigación*

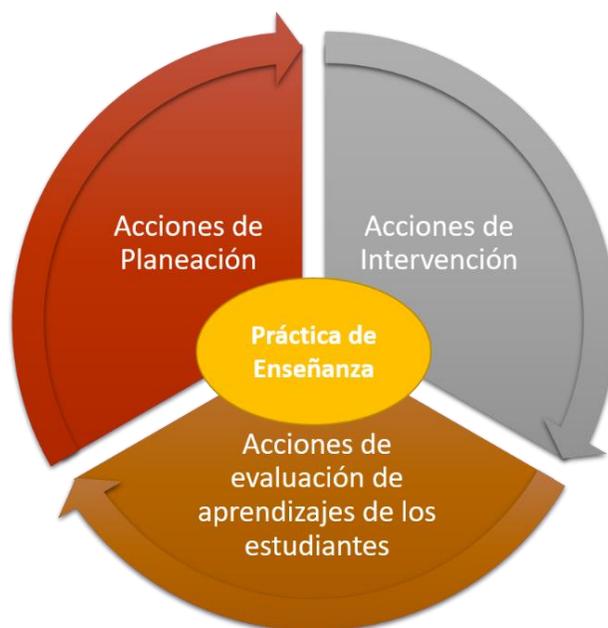
MATRIZ DE CONSISTENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS					
Ámbito u objeto de estudio	Problema de investigación	Formulación pregunta de investigación	Objetivo General	Objetivo Específico	Categorías
Educativo Práctica de enseñanza	Estudio de la transformación de la práctica de enseñanza de una docente de inglés orientada al fortalecimiento de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, a partir del aprendizaje de vocabulario	¿Cómo transformar la práctica de enseñanza de una docente de inglés para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera a partir del aprendizaje de vocabulario?	Analizar las transformaciones en la práctica de enseñanza del inglés de la docente investigadora a partir de la metodología Lesson Study para el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes desde el aprendizaje de vocabulario.	1. Reconocer a partir de la metodología Lesson Study las principales características de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora en cada una de sus acciones constitutivas.	PLANEACIÓN
				2. Diseñar estrategias de enseñanza de vocabulario pertinentes y coherentes, derivadas de la práctica reflexiva de la docente investigadora, enfocadas al mejoramiento de la práctica y al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.	IMPLEMENTACIÓN
				3. Evaluar los cambios evidenciados en la práctica de enseñanza de la docente investigadora y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes.	EVALUACIÓN

Fuente: Sugerida desde la maestría

Categorías apriorísticas declaradas

Como se puede observar en la tabla y de acuerdo con lo mencionado anteriormente, las categorías apriorísticas que enmarcan el presente estudio están relacionadas con las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza:

Figura 11. *Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza*



Fuente: Alba, Atehortúa y Maturana (2020)

La relación lógica que debe existir entre las categorías y los planteamientos iniciales de la investigación debe ser apoyada por un riguroso ejercicio de argumentación teórica como punto de partida para el subsecuente trabajo de investigación. Al respecto, Cisterna (2007) explica:

Las categorías y subcategorías deben ser conceptualizadas, es decir, hay que explicar cómo se entienden al interior de la investigación. [...] al definir conceptualmente cada categoría y sub-categoría estamos definiendo con ello el enmarcamiento teórico que guía

y orienta la investigación, evitando además caer en situaciones de incoherencia al momento de analizar la información recogida en el trabajo de campo. Para definir estas categorías y sub-categorías debemos apoyarnos en las referencias bibliográficas que conforman nuestro marco teórico (p.76).

Planeación: entendida como la acción anticipatoria a partir de la cual la docente toma decisiones frente al diseño y organización de estrategias de enseñanza y de evaluación que se llevan a cabo en el aula para el alcance de unos resultados que evidencien las comprensiones de los estudiantes. Así mismo, prevé posibles situaciones que se puedan presentar durante el desarrollo de la clase.

Esta implica un proceso complejo caracterizado por ser riguroso, estructurado, pertinente, coherente y secuencial donde el docente debe identificar previamente las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y los recursos disponibles en el medio. Es, además, el resultado de la reflexión donde el docente se indaga sobre el qué, el cómo y el para qué enseñar el saber que se enseña.

Por su parte, Feldman (2001) la define como planificación y considera que ésta es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica y direccionar la acción de enseñanza, la cual tiene como objetivo “enriquecer, analizar y mejorar la tarea de enseñanza; debe servir para repensar la propia acción en términos prácticos” (p. 15).

Implementación: esta acción hace referencia a la ejecución de las estrategias diseñadas durante la planeación que suceden en un contexto de aula singular y complejo. Implica la implementación de ajustes a la planeación en la acción, por tanto, requiere que el profesional sea competente para observar, analizar, documentar, evaluar e interpretar lo que sucede en el

aula, las interacciones que allí se dan y plantee posibles acciones de mejora ante las situaciones emergentes. Según Feldman (2010):

El dominio de la gestión de la clase es particularmente importante en cualquier nivel de enseñanza y en cualquier área o asignatura la gestión de la clase forma parte del manejo del ambiente y de los recursos disponibles entre los cuales el tiempo siempre es crítico, para que la actividad educativa sea posible (p.34).

Evaluación: La evaluación se diseña respondiendo a interrogantes reflexivos sobre qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar y quién evalúa. Esta acción permite a la docente investigadora obtener información recolectada a través de instrumentos diseñados para tal fin, con el objetivo de analizar los resultados, reflexionar, emitir juicios y proponer acciones de mejora para transformar la práctica de enseñanza y lograr el alcance de los resultados de aprendizaje propuestos. Feldman (2001) señala que la acción de enseñanza incluye la evaluación y brinda retroalimentación informativa a docentes y estudiantes para operar sobre los procesos de enseñanza y sobre las actividades de aprendizaje. Por su parte, Casanova (1997) en su libro *Manual de Evaluación Educativa*, esboza una definición inicial que va desarrollando a lo largo del texto, donde indica que la evaluación consiste en:

Un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad, educativa mejorándola progresivamente (p.60).

Análisis de Datos

A partir de los datos obtenidos en los diversos instrumentos, la docente investigadora realiza un proceso de análisis y cruce de datos empleando la triangulación como método práctico que, de acuerdo con Cisterna (2007a) se realiza una vez ha concluido el proceso de recolección de información y se define como:

El cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación, ya sea mediante la recopilación de información en el trabajo de campo o mediante la revisión bibliográfica, a fin de constituir el corpus representativo de los resultados de la investigación. (Cisterna, 2005b).

Este análisis reflexivo debe hacerse de conformidad a los objetivos del presente estudio ya que estos definen la ruta de investigación y la relación entre las categorías y los instrumentos pertinentes para la búsqueda de una mayor comprensión del objeto de estudio.

Capítulo 6. Ciclos de reflexión

En este capítulo la docente investigadora realiza un proceso descriptivo y reflexivo en torno los diferentes ciclos de reflexión realizados. En coherencia con el carácter cíclico de la investigación – acción (Latorre, 2005), este proceso se desarrolla precisamente a partir de ciclos de reflexión en el marco de la metodología de la Lesson Study; la cual, permite a la docente observar, analizar y reflexionar en torno a su práctica de enseñanza, con el objetivo de transformarla para generar aprendizajes en los estudiantes (Pérez y Soto, 2011).

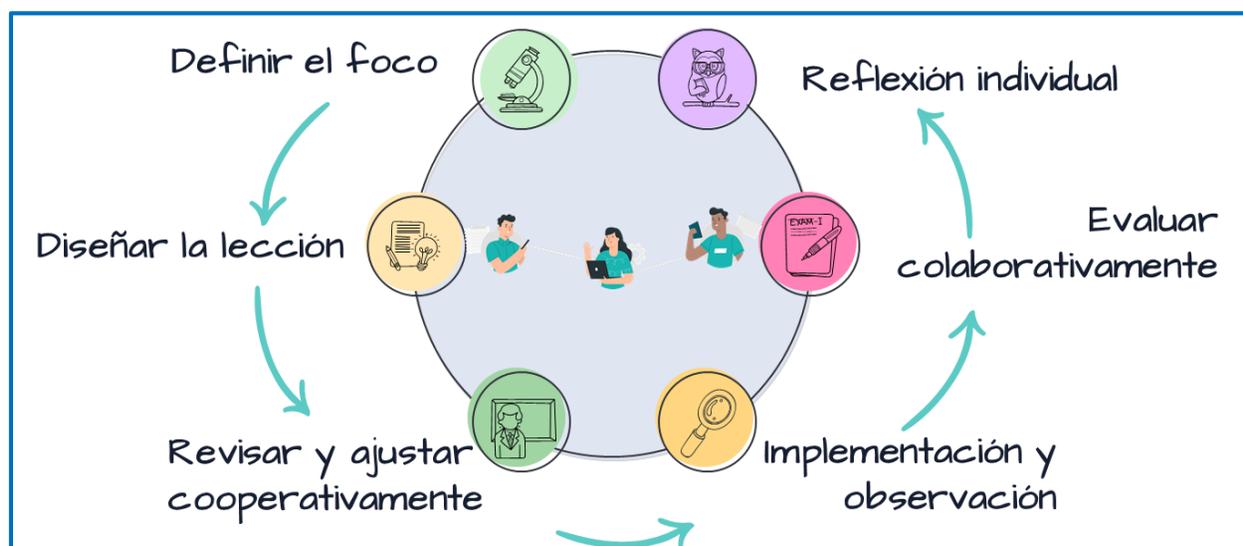
Esta metodología se centra en el desarrollo profesional e intelectual de los docentes al “incrementar su conocimiento pedagógico en diferentes escenarios” (Cheung y Wong, 2014 citado en Hevia Artime) dado que ofrece a los docentes la posibilidad de estudiar la práctica de enseñanza de forma colaborativa para comprenderla y perfeccionarla. La reflexión se convierte aquí en un proceso continuo que, en palabras de Medina (2018) tiene en cuenta la experiencia, la práctica, la teoría y el contexto para poder hacer un juicio razonado y reflexivo que contribuye a la toma fundamentada de decisiones y al desarrollo profesional y humano del docente que la ejerce en el sentido que concede libertad y oportunidad de emancipación.

Dada la complejidad y singularidad del contexto, como factores que influyen en la puesta en marcha de los ciclos de reflexión, y en coherencia con el diseño de investigación, se presentan a continuación los aspectos más importantes surgidos a lo largo de la implementación de dos ciclos preliminares de reflexión más cuatro ciclos en el formato P.I.E.R (planear, implementar, evaluar, reflexionar) propuesto por Alba, Atehortúa y Maturana (2020) y el cual es planteado desde el seminario de Metodología de la Investigación Pedagógica.

Para el abordaje descriptivo de cada ciclo se toma como referencia la “pentada de narración del ciclo”, estructura sugerida desde el taller de investigación pedagógica III como ruta desde la cual se organiza la narrativa del proceso de observación, análisis y reflexión colaborativa de la Lesson Study y que permite además trazar la guía para el análisis de los datos. Esta pentada se compone por las siguientes partes: aspectos formales, descripción general del ciclo, evaluación del ciclo, reflexión sobre el ciclo desarrollado y proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión.

Los ciclos de planeación son abarcados desde el área de inglés con algunos grados del nivel de bachillerato que están a cargo de la docente investigadora. Este proceso se representa en la siguiente imagen (Ver figura 6).

Figura 12. Metodología de trabajo colaborativo: Lesson Study (L.S)



Fuente: Adaptación de las fases de L.S

Ciclos de Reflexión - Ciclo Preliminar

Este ciclo surge en el marco del seminario de Metodología de la Investigación I realizado en primer semestre. Allí se propone como ejercicio de reflexión preliminar el reconocimiento inicial de la propia práctica de enseñanza a partir de unas preguntas generadoras. Para hacer efectiva la acción reflexiva a la que se hace alusión en este ciclo, la docente debe ubicarse desde su propio saber y experiencia y responder a una serie de preguntas que luego sirvieron de sustento para la elaboración del texto del capítulo 1 del presente estudio; el cual, al finalizar este ejercicio de investigación, valdría la pena volver a observar para analizar las transformaciones generadas en el discurso pedagógico. (Ver anexo 1)

Ciclos de Reflexión - Ciclo 0

En este ciclo se tiene en cuenta el ejercicio realizado en el marco del seminario de Metodología de la investigación I. Este ciclo permitió a la docente investigadora generar una apropiación metodológica de la Lesson Study como herramienta investigativa en el estudio y la transformación de las propias prácticas de enseñanza.

En adición a lo anterior, este ejercicio de aproximación metodológica facilitó el reconocimiento de las diferentes etapas de la Lesson Study y permitió a los docentes participantes dimensionar la rigurosidad de la planeación en el contexto de la metodología mencionada; lo cual, contribuyó significativamente a la reflexión en torno al mejoramiento del conocimiento práctico. (Ver anexo 2)

Ciclos de Reflexión - Ciclo 1

El presente ciclo se desarrolla con los estudiantes del grado octavo y para ello se tienen en cuenta las fases señaladas desde la metodología de la Lesson Study propuestas por Pérez y Soto (2011). Empezar esta acción demanda por parte de la docente investigadora analizar inicialmente las oportunidades y las condicionantes existentes que influyen en la puesta en marcha de esta práctica innovadora.

En este sentido, siendo coherentes con el contexto en el que se enmarcan las prácticas de enseñanza, es imperativo realizar una adaptación a las fases de la Lesson Study, como resultado, no se implementa la fase seis, la cual implica desarrollar la lección ajustada en otro grupo. Lo anterior, en razón a la distribución horaria para el área de inglés, ya que se han limitado los encuentros en el aula con cada uno de los grados.

Este ciclo se convierte en una oportunidad de aproximación práctica a la metodología de la Lesson Study y proporciona a los docentes colaboradores y a la docente investigadora un corpus de elementos teóricos y prácticos que implican la realización de algunos cambios en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, así como la deconstrucción de algunos conceptos y prejuicios adquiridos. Este es el punto de partida a partir del cual la docente lleva al aula lo explorado en los ciclos de reflexión anteriores. Por tanto, la tarea que sobreviene incluye dedicar esfuerzos investigativos que permitan mejorar la calidad de los espacios de aprendizaje diseñados para los estudiantes, a partir de transformaciones sustanciales en las prácticas de enseñanza.

En este sentido, la docente investigadora orienta este primer ciclo de planeación hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas a partir de la comprensión y aprendizaje de

vocabulario básico inmerso en un contexto comunicativo que favorezca la activación de diversos procesos cognitivos y psicosociales. Por tanto, los espacios de aprendizaje diseñados para este primer ciclo están pensados para que la interacción del estudiante con el idioma fluya de una forma natural, pero al mismo tiempo controlada y dirigida hacia la consecución de unos objetivos específicos, entre los cuales se incluye el desarrollo del lenguaje y su influencia en el desarrollo del ser.

– **Aspectos Formales**

Tabla 7. *Aspectos formales ciclo 1*

Ciclo 1	
Grado: octavo	Área: inglés
Nombre	EL AULA DE CLASE, UN LABORATORIO DE PRÁCTICA
Foco	Experimentación
Propósito general	Mejorar las habilidades de producción textual oral y escrita usando para ello los campos semánticos aprendidos en situaciones comunicativas significativas.
Resultados Previstos de Aprendizaje	<p>1. RPA DE CONOCIMIENTO: El estudiante reconoce el vocabulario necesario para hacer descripciones sobre el clima y la ropa apropiada para cada estado del clima.</p> <p>2. RPA DE PROPÓSITO: El estudiante comprende la importancia del uso correcto del vocabulario para realizar descripciones sobre el clima y la ropa.</p> <p>3. RPA DE MÉTODO: El estudiante utiliza los recursos lingüísticos y pragmáticos del idioma extranjero para realizar descripciones sobre el clima y la ropa de forma oral y escrita</p> <p>4. RPA DE COMUNICACIÓN: El estudiante realiza descripciones orales y escritas sobre la ropa que utiliza una persona de acuerdo con el clima.</p>
Planeación de la Investigación	La recolección de evidencias durante este primer ciclo se dará a partir de fotografías de las actividades realizadas por los estudiantes y el uso de un formato de diario de campo como instrumento de observación por parte de otro docente.

Fuente: estructura propuesta desde la maestría.

– **Descripción general del ciclo**

Acciones de Planeación: Para este primer ciclo, la docente decide utilizar la planeación prevista con anterioridad para el grado octavo y realiza algunos ajustes necesarios en miras de adaptar lo planeado al formato de planeación PIER sugerido desde la maestría y diseñado por el docente Gerson Maturana. Allí cada docente realiza sus adaptaciones de acuerdo con las necesidades particulares. (Ver anexo 3).

Este primer ciclo experimental, se proyecta con el objetivo de usar el vocabulario en contextos de habla significativos que al mismo tiempo favorezcan la práctica y desarrollo de la habilidad de producción oral y escrita. Teniendo en cuenta este propósito central, la docente realiza un riguroso ejercicio de identificación, análisis y descenso de aquellas declaraciones en los niveles macro y meso curriculares que le permitirían guiar sus acciones de enseñanza en relación coherente con los aprendizajes proyectados.

Dentro de este proceso de planeación la docente investigadora considera importante determinar de forma anticipatoria el tiempo como una de las fuerzas culturales que influyen en las decisiones de planeación y en las acciones de implementación (Ritchart, 2014). Así mismo, se diseñan y organizan las actividades de forma secuencial como sistema de apoyo o andamiaje "scaffolding" (Bruner, 1975) para facilitar el proceso de aprendizaje y permitir a los estudiantes ir construyendo sus comprensiones de forma gradual. La planeación se estructura en momentos bien definidos que corresponden a una secuencialidad definida de acuerdo con las fases propuestas desde el marco de la Enseñanza para la Comprensión (Blythe, 1998)

Por ello, cada estrategia de enseñanza diseñada responde a un propósito comunicativo y de aprendizaje específico, los cuales se procuran en coherencia con el propósito general y con los resultados previstos declarados en este ciclo de LS.

Acciones de Implementación: esta fase inicia con una sesión de trabajo en casa dónde los estudiantes realizan una serie de actividades de investigación guiada. Para ello recurren a algunos recursos web sugeridos por la docente a través de los cuales los estudiantes tendrán la oportunidad de practicar usando el juego como estrategia de aprendizaje. Así mismo, se busca permitir a los estudiantes un espacio en casa dónde, dado su propio ritmo de aprendizaje, pueda estudiar lo relacionado con aspectos gramaticales que se deben tener en cuenta respecto a las categorías de las palabras que se están estudiando en la lección (adjetivos, verbos, sustantivos y su uso apropiado para realizar descripciones).

Finalmente, como resultado de los ejercicios de práctica y de consulta, los estudiantes seleccionan su “outfit” favorito y realizan una fotografía etiquetada o en su defecto un dibujo señalando las prendas que forman parte de este atuendo. Para ello debieron usar la gramática y vocabulario estudiados en lecciones previas.

Luego en el aula, la primera sesión de clase inicia con un repaso a partir del uso de unas diapositivas proyectadas con la intención de fomentar la participación del grupo, aclarar dudas sobre lo estudiado y practicar la habilidad del habla a partir de descripciones cortas y sencillas. En estas diapositivas los estudiantes inicialmente observaron unas imágenes para seguir la instrucción: *Choose the right item for the weather*, luego observaron varias imágenes de un mismo personaje usando diferentes “outfits”. Con cada imagen se debían responder a las preguntas: *What is Seren wearing? Which weather is Seren ready for?*

Durante el ejercicio se deben corregir algunos aspectos relacionados con la pronunciación, así mismo se van haciendo algunas precisiones sobre la gramática. Inicialmente, se permitió a los estudiantes participar de manera espontánea, pero a medida que iba avanzado el ejercicio, se iba solicitando a algunos estudiantes al azar resolver alguna de las preguntas antes mencionadas.

El desarrollo de habilidades está sujeto al nivel de exposición al idioma y la práctica del mismo. Por lo anterior, se establecen en el aula espacios de experimentación y práctica continua donde el inglés debe ser usado como medio para responder preguntas o comunicar ideas. Luego, para determinar el nivel de comprensión alcanzado se recurre a la lectura como medio de aprendizaje y de evaluación ya que el estudiante debe responder a una serie de preguntas de información específica, donde es imperativo el conocimiento del vocabulario estudiado a lo largo del ciclo y de las lecciones anteriores. Es de resaltar que en esta actividad los estudiantes demandan más tiempo del que se tenía planeado. Durante este tiempo, la docente va llamando a los estudiantes para revisar la lista o la imagen etiquetada de su “outfit” y sugerir posibles correcciones.

Para continuar con la lección, fue necesario implementar en una nueva sesión de clase. Allí los estudiantes usan su lista con las correcciones pertinentes y forman parejas para intercambiar dichas listas. Luego, apoyados en una estructura de texto presentado por la docente, cada estudiante escribió un texto descriptivo corto y sencillo, donde se presenta de forma escrita a la otra persona. A lo largo del ejercicio, los estudiantes se acercan a la docente para recibir retroalimentación sobre sus textos. Finalmente, en parejas, los estudiantes ensayan su presentación escuchando y haciendo sugerencias a su compañero. Los estudiantes demuestran

una buena disposición hacia la actividad y se evidencia el aprovechamiento del espacio para la práctica. Varios estudiantes se acercaron a la docente para solicitar ser escuchados y así aclarar algunas dudas sobre pronunciación. Es en este tipo de espacios donde el aula se convierte en un laboratorio de experimentación con el idioma.

Finalmente, se realiza la última sesión de implementación la cual inicia con la socialización de los criterios bajo los cuales se va a evaluar el producto final que los estudiantes van a presentar (descripción oral de un compañero, información básica, cualidades, gustos y hobbies, la ropa que está vistiendo, y en qué tipo de clima se puede vestir). Para esta sesión los estudiantes van vestidos con la ropa que forma parte de su “outfit” favorito. Cabe mencionar que, la relación de vocabulario con el objeto tangible (*realia*), causa en los estudiantes una aproximación significativa al aprendizaje del idioma. Se establece el cronograma de presentaciones y se organiza el espacio del aula en mesa redonda para las presentaciones orales. La evaluación y la retroalimentación fue inmediata, para ello también participaron algunos compañeros con sus aportes. Para finalizar la implementación de esta lección la docente decide hacer un cambio en la acción y realizar una actividad en donde los estudiantes escucharon tres textos cortos y extrajeron de ellos información específica. En la segunda parte de este ejercicio, escucharon una predicción del clima y a partir de esta respondieron a tres preguntas cortas y sencillas con la intención de desarrollar la comunicación como habilidad del siglo XXI. Estos resultados se registraron en lista de chequeo.

Acciones de Evaluación: En cuanto al proceso de evaluación de los aprendizajes, la docente se apoya en la lista de chequeo como instrumento donde registra el cumplimiento y el nivel de desempeño en cada una de las actividades implementadas a lo largo de las sesiones. Así

mismo, se aprovecha el uso de este recurso para establecer unos criterios de valoración en una rúbrica de la presentación oral realizada por los estudiantes como parte del proyecto final de la unidad. Allí se indicaron los aspectos positivos y los aquellos de mejora en cada una de las presentaciones (Ver anexo 4).

– **Trabajo Colaborativo**

Los docentes investigadores realizan una sesión previa de intercambio de ideas para determinar el foco a partir del cual se iniciaría el primer ciclo de *LS*. En esta conversación es necesario reconocer cómo se realiza el proceso de planeación, que niveles de desempeño demuestran sus estudiantes y cuáles son esas necesidades que se deben atender acorde a los planes curriculares de cada área.

El diálogo se orienta hacia la identificación de un foco común a partir del cual, se toman las decisiones, se realizan los ajustes y los cambios pertinentes de acuerdo con las fases de la *LS*. En ese orden de ideas, como resultado del intercambio de experiencias y saberes, los docentes seleccionan el foco: **EXPERIMENTACIÓN** argumentando que, tanto para los estudiantes como para los docentes investigadores, se aproximaba un trabajo experimental donde ambos actores se enfrentarían a situaciones de aprendizaje nuevas a partir de las cuales deberían poner sus conocimientos en práctica.

Sin embargo, inicialmente se tiene una confusión al respecto de la planeación del foco y se opta luego por declarar el foco de acuerdo con el área, teniendo en cuenta que las acciones de planeación deberían ir orientadas hacia el foco común elegido (no declarado) en un inicio. Las planeaciones se revisan de forma colaborativa a partir de una lista de chequeo y una escala de

valoración como insumos que le permiten a cada docente realizar ajustes y cambios a su planeación y sus objetivos declarados.

A lo largo del proceso de planeación, implementación y evaluación de este ciclo de *LS*, los miembros del grupo sostuvieron conversaciones informales continuas para determinar el avance en el desarrollo de la lección planeada. Como instrumento de observación el grupo decide implementar un diario de campo sugerido desde la maestría, donde se registran anotaciones de acuerdo con los criterios establecidos en dicho documento; así mismo, se usó la lista de chequeo mencionada en el párrafo anterior para verificar el cumplimiento de criterios en las acciones de implementación y evaluación, para ello se recurre a la revisión del formato PIER y de las evidencias recolectadas por cada docente con el propósito de brindar realimentación y realizar propuestas de mejora para el nuevo ciclo con el objetivo de fortalecer la práctica de enseñanza. Como resultado de las observaciones colaborativas obtiene la siguiente información:

- Lista de chequeo de coevaluación de las acciones constitutivas: (Ver anexo 5)
- Diario de campo (Ver anexo 6)
- Escalera de realimentación: (Ver tabla 8)

Tabla 8. *Escalera de realimentación ciclo 1*

Aclaración	Valoración
¿Cómo se evidenciará que los estudiantes realizaron un proceso de aprendizaje en casa?	- Se evidencia la revisión de los elementos del macro y el meso – currículo
¿Qué hacer en caso de que haya estudiantes que manifiesten no haber tenido acceso a las actividades prácticas en casa?	- Se tiene en cuenta el nivel de los estudiantes - Es una planeación pensada en ofrecer a los estudiantes la

	oportunidad de experimentar con el idioma
Preocupaciones	Sugerencias
El tiempo para la implementación de la planeación	Diseñar una planeación que se ajuste a más pocas sesiones de implementación

Fuente: tomado de Wilson, D. (s.f)

– **Evaluación ciclo**

Tabla 9. *Fortalezas y oportunidades ciclo 1*

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.	Fortalezas	Oportunidades de mejora.
Acciones de planeación	Aula invertida	Planeación de trabajo en equipo
Acciones de implementación	Planeación del tiempo	Recolección de evidencias
Acciones de evaluación de los aprendizajes	Retroalimentación inmediata	Coevaluación formal

Fuente: sugerida desde la maestría

– **Reflexión sobre el ciclo**

Latorre (2005) indica que “la reflexión constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación-acción y ocurre a lo largo de un estudio” (p.82). En este sentido, las comprensiones derivadas del análisis reflexivo se constituyen en el insumo para la transformación de la práctica de enseñanza y aporta en consecuencia, al desarrollo profesional docente. En la práctica de enseñanza estudiada se describe la implementación de recursos

disponibles en el contexto inmediato de los estudiantes con el objetivo de desarrollar comprensiones y favorecer la puesta en práctica de los elementos lingüísticos necesarios para la comunicación escrita y oral. Las estrategias de enseñanza diseñadas responden a diversos postulados metodológicos en cuanto la enseñanza de una lengua extranjera. Se puede identificar, por ejemplo, principios correspondientes a enfoque como:

- *Flipped Learning* o *Aula Invertida*, en donde la instrucción directa se da fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje personalizado (Observatorio de Innovación Educativa, 2014).
- *Realia*: es un concepto amplio que implica el uso de materiales auténticos o de objetos que sirven para establecer procesos de comunicación reales. Al respecto (Richards, y Rodgers, 2016) señalan que en la Enseñanza Comunicativa del Lenguaje se ha defendido el uso de materiales “auténticos”, “de la vida” en el salón de clases. Igualmente, explican que se pueden usar diferentes tipos de objetos para apoyar ejercicios comunicativos.
- *Communicative Approach*: el enfoque comunicativo se basa en el desarrollo de funciones comunicativas que un determinado estudiante o grupo de estudiantes necesitan saber, por ejemplo: disculparse, describir, invitar, prometer. y enfatiza en el uso de determinadas formas gramaticales para expresar estas funciones adecuadamente. (Canale y Swain, 1980).

En este primer ciclo se orientan las acciones de planeación de modo tal que se favorezca el desarrollo de las habilidades de *writing* y *speaking* a partir del uso de vocabulario dentro de un contexto particular. Es así como se logra identificar, por un lado, un bajo nivel de desempeño en

algunos de los estudiantes y por otro, una escasa disposición por parte de algunos compañeros a asumir un rol de oyentes activos.

Al observar esta condición, la docente investigadora se interroga sobre las posibles causas asociadas al poco interés en algunos pocos estudiantes en presentar a su compañero o en escuchar a quien presenta. Es así como concluye que esta situación pudo surgir como resultado del poco aprovechamiento de los espacios de clase en donde pudieran recibir la asesoría y acompañamiento de la docente para resolver sus inquietudes. Sin embargo, estos hallazgos llevan a la docente investigadora a centrar su atención en el proceso de enseñanza y cómo este influye en las actuaciones y aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, se reconoce, que la imagen de la docente evaluando el proceso y el hecho de tener que hablar en una lengua extranjera en frente de los compañeros, puede causar en algunos estudiantes temor al error.

Luego de esta reflexión la docente realiza consulta sobre estrategias que favorezcan las interacciones entre los estudiantes de una forma que se reduzcan los niveles de inseguridad o tensión al hablar, escuchar y retroalimentar a sus compañeros. En ese orden de ideas la docente recurre a la literatura referente a las estructuras de aprendizaje cooperativo planteadas por Kagan (2003), como una forma de configurar las interacciones en el aula en relación con cualquier contenido de aprendizaje. Este tipo de espacios de aprendizaje permite a los estudiantes de forma implícita co - evaluar y realimentar a sus compañeros sin la presión del grupo o de la figura del docente mejorando así las interacciones que se dan en el aula.

Estos análisis empiezan a configurar la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora a partir de la reflexión sobre la acción.

– **Análisis de Datos**

Tabla 10. *Análisis de datos ciclo 1*

Objeto de estudio	Categorías a priori de Análisis	Categorías emergentes en el ciclo, aquellos aspectos, argumentos, variables que se observan como potentes en el ciclo.
Práctica de enseñanza.	Acciones de planeación	Planeación estructurada Coherencia y pertinencia Declaración de RPA en las diferentes dimensiones
	Acciones de Implementación	Estrategias de enseñanza de vocabulario Interacciones en el aula Habilidades comunicativas
	Acciones de evaluación	Retroalimentación

Fuente: sugerida desde la maestría

– **Proyecciones para el siguiente ciclo**

Los ajustes al siguiente ciclo para mejorar la práctica de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes incluyen la planeación e implementación de:

- Estructuras de trabajo cooperativo que permitan el desarrollo de las habilidades comunicativas
- Espacios de coevaluación implícitos en las actividades que desarrollan los estudiantes
- Adecuación de los tiempos para el desarrollo de cada actividad

Ciclos de Reflexión - Ciclo 2

El reconocimiento de las prácticas de enseñanza como una oportunidad para mejorar las condiciones en las cuales los estudiantes aprenden un idioma extranjero y desarrollan las

habilidades comunicativas, se convierte en el espacio dentro del cual la docente construye su conocimiento pedagógico, y procura el mejoramiento de sus acciones en el aula. Es así como, para el diseño colaborativo de este ciclo, se tuvo en cuenta la necesidad de implementar cambios en las acciones de enseñanza para optimizarla.

Resultado de las reflexiones surgidas en el ciclo anterior, este segundo ciclo, se procura con un nivel de rigurosidad mayor al momento de la selección del foco, la planeación de las estrategias de enseñanza y el diseño de los momentos de evaluación de los aprendizajes. La revisión documental rigurosa y reflexiva puede asegurar un mayor nivel de coherencia y pertinencia en las declaraciones explicitadas en el ciclo el cual se desarrolla con los estudiantes del grado octavo en el área de inglés.

– **Aspectos Formales**

Tabla 11. *Aspectos formales ciclo 2*

Ciclo 2	
Grado: octavo	Área: inglés
Nombre	DESCRIBING FAMOUS PICTURES
Foco	Interpretación (Art and Design)
Propósito general	Desarrollar estrategias de aprendizaje de vocabulario para comprender y elaborar descripciones sobre obras de arte y los sentimientos asociados a éstas.

Resultados Previstos de Aprendizaje	<p>1. RPA DE CONOCIMIENTO: El estudiante logra identificar el vocabulario para describir obras de arte y las emociones que éstas producen.</p> <p>2. RPA DE PROPÓSITO: El estudiante comprende la importancia del uso correcto del vocabulario y sus campos semánticos para expresar ideas en el idioma extranjero.</p> <p>3. RPA MÉTODO: El estudiante realiza relaciones de significado -significante apropiadamente sobre los campos semánticos necesarios para describir obras de arte (colores, elementos, lugares, acciones) y las emociones que éstas producen.</p> <p>4. RPA COMUNICACIÓN: El estudiante utiliza el vocabulario aprendido para describir de forma escrita y oral obras de arte y las emociones que éstas comunican.</p>
Planeación de la Investigación	La recolección de evidencias durante este segundo ciclo se dio a partir de la toma de fotografías y videos cortos en la fase de implementación, así como el uso de la lista de chequeo como instrumento de evaluación y las notas de la docente en un diario de campo.

Fuente: estructura propuesta desde la maestría

– Descripción general del ciclo

Acciones de Planeación: Este segundo ciclo de reflexión inicia con la revisión de los aspectos a mejorar surgidos en el anterior ciclo. Es así como se determina en primera instancia el foco de la lección y se seleccionan los componentes curriculares que lo argumentan. Para esta segunda planeación se realiza un proceso más riguroso de descenso de competencias a resultados previstos de aprendizaje y de éstos a propósitos específicos que se desarrollan en cada actividad. (Ver anexo 7)

Dentro de las actividades se tiene en cuenta aquellas que favorezcan la interacción entre estudiantes y faciliten el proceso de tutoría entre pares con el objetivo de enriquecer y hacer más significativos los aprendizajes, así como superar las dificultades presentadas en el ciclo anterior.

De igual forma, se incluye dentro de las estrategias de evaluación el uso de algunas estructuras de aprendizaje cooperativo propuestas por Kagan (2003) las cuales tienen como objetivo desarrollar:

- La interdependencia positiva
- Responsabilidad individual
- Participación igualitaria
- Interacción simultánea

El diseño e implementación de estrategias de enseñanza para este ciclo han estado pensadas desde la perspectiva del desarrollo secuencial de las habilidades comunicativas. En ese orden de ideas, la docente recurre a los postulados de Guerrini (2012) quien señala que en el aula de clase se deben generar espacios que inicialmente activen habilidades de pensamiento básicas, las cuales, servirán de apoyo a nuevas estructuras de pensamiento más complejos, garantizando así la comprensión a partir de una amplia gama de destrezas cognitivas.

Al respecto, Krashen (1982) indica que “el orden de dificultad equivale al orden de adquisición”, lo cual implica que, a lo largo de este estudio, la docente investigadora centrará sus acciones de enseñanza en el diseño, implementación y evaluación de diversas estrategias de enseñanza de vocabulario que favorezcan la exposición gradual al idioma y que se conviertan en escenarios de aprendizaje donde se facilite el avance hacia comprensiones sobre el significado, forma y uso adecuado de los diferentes campos semánticos en variados contextos comunicativos.

Acciones de Implementación: la introducción al tema COLOURS AND EMOTIONS empieza con dos preguntas orientadoras sencillas sobre el color favorito y los sentimientos que este despierta en cada estudiante. Luego, se mostraron algunas diapositivas con el objetivo de

brindar a los estudiantes un sustento teórico sencillo acerca del color y su clasificación en cálidos y fríos.

Para ello, los estudiantes tomaron apuntes y realizaron algunos ejercicios que se proponían en las mismas diapositivas con la intención de fomentar la participación general del grupo. Este tipo de actividades donde la docente explica, favorecen en cierta medida el desarrollo de las habilidades de comprensión oral –*listening* - (pues la explicación se da en inglés con apoyo en la parte visual – diapositivas-) y de producción oral –*speaking*- (pues promueve intervenciones de los estudiantes a partir de preguntas sencillas a lo largo de la explicación).

En ese orden de ideas, la docente explicó la relación en el uso de ciertos colores en las obras de arte ejemplificando esta teoría a través de algunas imágenes de obras famosas. En plenaria, se identificaban los elementos, los colores y los tipos de colores observados en cada una. Luego, la docente decide hacer un cambio en la acción y cerrar la sesión con el juego del “ahorcado” como *icebreaker* para cambiar la rutina de la clase y ayudar a los estudiantes a recordar mejor las palabras vistas y sus usos dentro de un contexto comunicativo determinado (describir pinturas). Para finalizar la sesión y evaluar el nivel de apropiación de conceptos, así como visibilizar el pensamiento de los estudiantes estos elaboran un mapa mental donde registrarán sus comprensiones sobre la teoría del color.

En una nueva sesión de clases la docente inicia seleccionando algunas palabras vistas y realiza una nueva ronda del juego del ahorcado donde se retoma el vocabulario visto en la sesión anterior a partir de pistas que permitirán adivinar las palabras con el objetivo de activar sus conocimientos previos. Aquí, de nuevo se realiza un cambio de acuerdo con lo planeado: luego del juego de introducción a la clase, la docente presenta una diapositiva con los colores y los

sentimientos asociados a estos. Con esta información, los estudiantes deben resolver un crucigrama a partir de la lectura de unas pistas (oraciones) que se deben completar con los adjetivos vistos en la diapositiva anterior.

Posteriormente, la docente realiza una actividad de “autoevaluación” de vocabulario a partir de una variación de la estructura de aprendizaje cooperativo *Stir the Class* (Kagan, 2003), la cual, brinda la oportunidad de interactuar con otros y de compartir nuevas ideas. Aquí el estudiante recibe una rejilla con palabras en inglés acerca de los campos semánticos estudiados. Se asigna un tiempo de 10 minutos para observar las palabras y llenar la mayor cantidad de espacios posibles (con la palabra en español). Luego, en 5 minutos, los estudiantes tienen un espacio para ponerse de pie e interrogar en inglés a algún compañero por una palabra desconocida, el otro compañero también tiene derecho a preguntar en inglés por el significado de otra palabra.

Terminado el tiempo establecido, los estudiantes retornan a sus puestos para finalmente en plenaria, y con la rejilla proyectada en el tablero, hacer un sondeo general de cuántas y cuáles palabras lograron reconocer y cuales son definitivamente aquellas palabras que no reconocen. Estas palabras, que aún permanecen desconocidas, son explicadas mediante ejemplos, pistas o mímicas por la docente. En seguida, el grado se divide en 2 equipos los cuales deben pasar al tablero en un tiempo de 2 minutos y escribir uno por uno la mayor cantidad de palabras que puedan de forma correcta. El ganador fue el equipo “*Las Babies*” con un total de 28 palabras escritas.

Luego, se realiza un corto juego de BINGO que permitirá a los estudiantes la relación de la palabra escrita con su pronunciación. En este juego, los estudiantes primero seleccionaron

algunas de las palabras de la rejilla y las dispusieron en orden aleatorio en una nueva. A continuación, la docente menciona en voz alta varias palabras y a medida que las va pronunciando, los estudiantes las van marcando con una equis en su tabla las palabras que escuchan. De este juego, se hicieron tres rondas (en L, en cruz y pleno) que duraron cada una aproximadamente de 5 a 7 minutos máximo. Terminada la actividad, de acuerdo con lo planeado, se debería implementar una sesión de evaluación de los aprendizajes desarrollados a través de la página web *plickers*. Sin embargo, por cuestiones de conectividad en la I.E no fue posible llevarla a cabo.

Por último, esta sesión de intervención cierra con dos preguntas de análisis que deben contestar los estudiantes acerca de dos obras de arte (“Seaside” y “On the Erie Canal”). Para tal efecto, la docente presenta las imágenes de las obras y luego solicita a los estudiantes observarlas, tomar un tiempo para pensar y analizar cada obra en cuanto a los colores usados y su clasificación, los sentimientos asociados a esos colores y los elementos que se observan en las obras (personas, lugares, acciones, clima, ropa). Luego, en la guía de aprendizaje respondieron a dos preguntas sencillas: “*What colours can you see: warm or cool?*” y “*How do they make you feel?*”.

Más adelante durante la tercera sesión de implementación, la docente propone las actividades en secuencia gradual para lograr alcance de las competencias declaradas y la práctica de las habilidades comunicativas:

Reading: ejercicio de asociación entre tres textos descriptivos sobre obras de arte con su correspondiente imagen.

Listening: dictado dónde se usa el vocabulario y la gramática que se ha estudiado en la lección. El texto oral es tomado del libro de trabajo de inglés ACCESS 2A. El ejercicio de *listening* con todos los pasos planeados debió repetirse tres veces.

La sesión cierra con los estudiantes leyendo una descripción de una obra y luego haciendo un dibujo representando la misma. Inicialmente se les solicita hacer una lectura superficial para identificar aquellas palabras que impiden la comprensión global de cada oración que compone el texto. Luego, estas palabras se socializan a partir de las preguntas: *How many words you don't know?*- *Which words you don't know?*. Las palabras se escriben en el tablero, luego entre todos se determina cual es el significado de las mismas. En la actividad del dibujo se invierte el resto de la clase pues se pudo notar que en su gran mayoría disfrutaban de actividades relajantes como dibujar y colorear.

La cuarta sesión inicia con los estudiantes observando dos imágenes de obras de arte. En plenaria se determinan y etiquetan los elementos, colores, lugares y acciones que se ven en cada una. Luego, los estudiantes escucharon un texto oral en el que se describe una de las obras presentadas. Con esta información ellos deciden cuál es la obra que se describe en el audio y la seleccionan. Finalmente, respondieron en sus guías a la pregunta: “*Why does the painter use warm colours?*” así, se logra evidenciar que los estudiantes son capaces de extraer información específica de un texto.

En el segundo momento de la clase, se empieza a construir el proyecto final de síntesis. Esta actividad inicia con la formación de parejas o grupos de 3 estudiantes quienes deben ir alrededor del salón observando varias obras de arte dispuestas por la docente en los escritorios para elegir aquella que más les gustara. Una vez ubicados con su obra, inician un etiquetado de

los elementos, las acciones y los colores que componen la obra arte. Para ello se apoyan en el diccionario y por supuesto en sus conocimientos previos, así como en su conocimiento general del mundo para la interpretación de la obra. Con el vocabulario resultante, los estudiantes debieron realizar un esquema mental donde organizaron la siguiente información: nombre de la obra, artista, lugar en el que ocurren las acciones, elementos de la obra, colores, clases de colores, acciones que ocurren en la obra. Dicho esquema sería el recurso inicial para la escritura del texto). Así finaliza esta sesión.

La quinta sesión debe ser aplazada pues no se pudo llevar a cabo el día que estaba programada por capacitación para los estudiantes.

En un nuevo encuentro los estudiantes continúan trabajando en su ejercicio de *pre – writing*. A medida que van elaborando sus productos iniciales, la docente va monitoreando su avance y haciendo retroalimentación a cada grupo. Luego, con la información del esquema mental realizado y tomando como base los textos descriptivos ya vistos en sesiones anteriores, los estudiantes elaboran un primer borrador del texto el cual es revisado por la docente para sus respectivas correcciones. Finalmente, los estudiantes elaboran la versión final de su texto para su revisión. Este se convierte en el insumo para la presentación oral donde se describe la obra de arte seleccionada.

Debido a los tiempos institucionales destinados para nivelaciones, reuniones, capacitaciones de programas de la alcaldía, visitas externas y demás compromisos, la última parte de este ciclo (*speaking assessment*) no se logra implementar.

Acciones de Evaluación: El proceso de evaluación de éste segundo ciclo incluye el uso de técnicas como la observación y la implementación de instrumentos de recolección de

información que comprenden el diario de campo y una lista de chequeo (Ver Anexo 8) donde la docente registra el cumplimiento y el avance en los pasos para la construcción del proyecto final. Del mismo modo la rúbrica (Ver anexo 9) le permite a la docente obtener información pertinente sobre los desempeños evidenciados por los estudiantes a lo largo de las sesiones en cuanto a la construcción de comprensiones y el desarrollo de habilidades.

– **Trabajo colaborativo**

Los docentes realizan una sesión previa de planeación. Para ello, se fija como meta la identificación de un foco común que oriente la toma de decisiones para la planeación. Es así como se concluye que este siguiente ciclo debe generar espacios para la: INTERPRETACIÓN. En este sentido, no solo los estudiantes sino también los docentes participantes, se aproximarían al conocimiento de una forma de planeación desde la cual, se debería evidenciar las comprensiones construidas hasta el momento. Cabe mencionar aquí, que la selección de un foco común para áreas y niveles distintos constituye un reto para los docentes y aún en este ciclo no se declaraba de forma explícita.

Para este segundo ciclo, los docentes ven la necesidad de trabajar colaborativamente bajo un cronograma organizado de trabajo. Es así como se inicia haciendo revisión de las planeaciones en el formato PIER usando para ello la lista de chequeo y la escala de valoración usadas en el ciclo anterior. Estas valoraciones le permiten a cada docente observar, reflexionar y realizar cambios en sus planeaciones. Así mismo, se mantiene comunicación continua para compartir el avance en la implementación y evaluación de cada ciclo. En consecuencia, se presentan los siguientes resultados:

- Lista de chequeo coevaluación de las acciones constitutivas ciclo 2: (Ver anexo 10)

- Sugerencias en formato PIER (Ver anexo 7)
- Lista de chequeo autoevaluación de las acciones constitutivas ciclo 2: (Ver anexo 11)
- Diario de campo (Ver anexo 12)
- Escalera de realimentación: (Ver tabla 12)

Tabla 12. *Escalera de realimentación ciclo 2*

Aclaración	Valoración
¿Cómo se evidenciará los avances individuales de los estudiantes?	- Se tiene en cuenta las proyecciones realizadas en el ciclo anterior
¿Cómo asegurar la evaluación usando medios tecnológicos si falla la conectividad en la institución?	- Se aproxima al estudiante al desarrollo de las habilidades comunicativas
Preocupaciones	Sugerencias
Se diseñan estrategias que pueden demandar más tiempo del proyectado.	De nuevo se sugiere una planeación que se ajuste a menos sesiones de implementación

Fuente: Tomado de Wilson, D. (s.f)

– Evaluación ciclo

La evaluación colaborativa arroja como resultado el siguiente análisis de fortalezas y oportunidades de mejora.

Tabla 13. *Fortalezas y oportunidades ciclo 2*

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.	Fortalezas	Oportunidades de mejora.
Acciones de planeación	Análisis de resultados de aprendizajes esperados	Extensión de la planeación
Acciones de implementación	Oportunidad de desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas	Manejo de tiempos acorde al POA
Acciones de evaluación de los aprendizajes	Evaluación continua	Socialización de criterios de evaluación de textos escritos.

Fuente: elaboración propia.

– **Reflexión sobre el ciclo**

Dado que el objetivo es transformar las prácticas de enseñanza de la docente investigadora en pro de facilitar en los estudiantes el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, todos los esfuerzos de enseñanza de vocabulario deben ir dirigidos al uso del mismo en contextos comunicativos donde se ponga en juego las habilidades receptivas y de producción.

Lo anterior supone entonces, que la docente investigadora debe asumir un compromiso con el saber que enseña, y debe destinar tiempo a la identificación de aquellos aspectos de su personalidad que influyen en sus actuaciones y su impacto en las actitudes y aprendizajes de los estudiantes. De ese modo, también es importante el aprovechamiento de los espacios de construcción de conocimiento pedagógico que proporciona la investigación acción para aproximarse a la lectura de textos profesionales que le permitan interpretar su práctica de

enseñanza y transformarla. En palabras de Perrenoud (2007), la transformación de la práctica “exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, nos expone a la mirada de otros, nos invita a cuestionarnos todo y puede ir acompañado de una crisis o de un cambio de identidad” (p. 117).

A la luz de estas ideas, la docente empieza a evidenciar cambios en su percepción sobre el compromiso y el rigor que implica el análisis permanente de sus actuaciones en el aula. La observación se convierte en una oportunidad para interpretar lo que sucede en el momento de la enseñanza e identificar qué se debe mejorar en cada nueva sesión de implementación. Como resultado de ese constante ejercicio reflexivo, la docente planea un ciclo que incluye una fase de implementación más amplia, dado que, a mayor exposición al idioma se logra asegurar un mejor nivel de desarrollo en la competencia comunicativa.

Los resultados obtenidos en los ciclos desarrollados y las reflexiones surgidas a partir de ellos, despiertan en la docente una constante inquietud sobre la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario inmersos dentro de un contexto comunicativo que permita la activación de diversos procesos cognitivos reflejados en la comprensión y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Diversos estudios han resaltado la importancia de la adquisición de un alto nivel lexical para el aprendizaje de una lengua extranjera y su relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Al respecto, Laufer (1994), citado en Alcaráz - Marmol (2020), “distingue entre los llamados factores intraléxicos y los extraléxicos” que influyen en el aprendizaje de vocabulario. Los primeros, están relacionados con el vocabulario en sí (longitud de la palabra, categoría gramatical y la frecuencia con la que una palabra aparece a lo largo del

proceso de aprendizaje de una lengua extranjera). En cuanto a los factores extraléxicos se mencionan las condiciones biológicas, cognitivas e incluso emocionales del aprendiz.

Así mismo, a lo largo del diseño de estrategias de enseñanza la docente comprende la necesidad de planear actividades teniendo en cuenta el enfoque comunicativo. De acuerdo con Richards y Rodgers (2016) bajo este enfoque se percibe la lengua como “un sistema para la expresión de significado”, cuya función es “la interacción y la comunicación” y sus componentes “no son meramente características de tipo gramatical y estructural, sino categorías de significado funcional y comunicativos como se dan en el discurso” (p.161).

En ese orden de ideas surge la pregunta ¿Cómo garantizar en el aula un espacio de practica que le permita al estudiante desarrollar sus habilidades comunicativas en el idioma extranjero a partir del vocabulario aprendido? Es así como en función de las necesidades de los estudiantes y en concordancia con el enfoque comunicativo, se evidencia en este ciclo la planeación actividades comunicativas desde las cuales los estudiantes puedan aproximarse al idioma extranjero de una forma más natural y significativa.

Una actividad comunicativa es “una actividad de aprendizaje concebida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses [...] Este tipo de actividad didáctica y de aprendizaje es propia de determinados modelos didácticos en los que se da prioridad a la comunicación, como, p. ej., el enfoque comunicativo o el enfoque por tareas.” (Richards y Rodgers, 2016, p.162).

Para el presente estudio, a lo largo de este ciclo, puede notarse el énfasis en actividades relacionadas con el juego como una oportunidad de promover el uso significativo del

lenguaje el cual puede utilizarse para practicar las habilidades comunicativas en cualquiera de las etapas de la clase (Wright, et al 1979).

Por tanto, para la planeación e implementación de este ciclo la docente investigadora acude al uso de vocabulario ya reconocido dentro de una situación comunicativa nueva, lo que permite a los estudiantes comprender los textos orales y escritos con cierta facilidad. En este caso, se parte de un campo semántico aprendido por los estudiantes en niveles previos y se propone el uso de nuevas palabras y expresiones en contextos comunicativos diseñados y orientados por la docente.

Esta estrategia es explicada por Krashen, S. (1982) en su hipótesis del input comprensible, en la que señala que, todo aquello que el estudiante comprende sobre una lengua (input: i) y su capacidad de recurrir a diversos recursos para utilizar ese conocimiento previo, le permite al estudiante avanzar hasta la construcción de nuevas comprensiones (input $+ 1 = i + 1$). Cuando al estudiante se le presentan situaciones por encima del nivel de desempeño ($i + 2$) sin tener en cuenta sus conocimientos previos, el proceso de aprendizaje secuencial se detendría. (Krashen 1982, p. 21- 22).

Por tanto, en el contexto comunicativo diseñado, se recurre a nuevo vocabulario, expresiones y estructuras en campos semánticos ya reconocidos por los estudiantes que vienen a formar parte de lo que se denominaría el input $+ 1$. Esto permite un acercamiento gradual al idioma teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes, lo que asegura un mayor nivel de alcance en los resultados de aprendizaje planteados para este segundo ciclo.

Uno de los avances más significativos a lo largo de este ciclo, está relacionado con las interacciones en el aula mediadas por actividades de trabajo cooperativo. En este sentido, es

importante que el diseño de actividades, tal como señalan Scott y Yetreberg (1993), permitan al estudiante el uso de los sentidos y el movimiento para que la adquisición de la lengua extranjera pueda darse en situaciones más naturales y variadas y que impliquen el uso y desarrollo de las habilidades comunicativas. Es así como en la planeación se incluyen y se adaptan estrategias basadas en estructuras de aprendizaje cooperativo propuestas por Spencer Kagan con el objetivo de promover y mejorar las interacciones en el aula, así como reducir factores de tensión al momento de comunicarse en un idioma extranjero.

A través de estas actividades se fomentaron espacios que favorecieron el desarrollo de habilidades como el *speaking* (participaciones orales cortas) y el *writing* (producciones de corta y mediana extensión); así mismo, permitieron que los estudiantes realizaran sus aportes o intervenciones con mayor seguridad y fluidez. A pesar de que las instrucciones en algunas ocasiones ameritaban aclaraciones para lograr los objetivos propuestos para cada actividad, los estudiantes respondieron a la propuesta de forma asertiva, pues éstas favorecían la interacción entre estudiantes y de los estudiantes con el contenido.

Uno de los elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo es la evaluación grupal la cual, según Johnson, Johnson, y Holubec (1999) “tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces.” Esto se evidencia a partir de la observación directa a los grupos de trabajo y sus intercambios durante cada actividad propuesta por la docente.

Finalmente, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se dio a lo largo de las sesiones de implementación y estaban sujetas a cada uno de los momentos planeados. Dado los tiempos institucionales, algunas de las actividades relacionadas con la presentación del

proyecto final no se pudieron llevar a cabo. En este sentido la habilidad de *speaking* solo pudo verse manifestada en las participaciones de los estudiantes durante las diferentes actividades que así lo permitían. Sin embargo, estas participaciones, junto con los aportes escritos de los estudiantes, se convierten en el recurso que le permite a la docente analizar el nivel de alcance de los RPA proyectados.

– **Análisis de Datos**

Tabla 14. *Análisis de datos ciclo 2*

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Categorías emergentes en el ciclo, aquellos aspectos, argumentos, variables que se observan como potentes en el ciclo.
Práctica de enseñanza.	Acciones de planeación	Planeación de RPA Organización de la enseñanza
	Acciones de implementación	Estrategias de enseñanza de vocabulario Interacciones en el aula Desarrollo de habilidades comunicativas
	Acciones de evaluación	Evaluación continua Lista de chequeo

Fuente: elaboración propia.

– **Proyecciones para el siguiente ciclo**

- Tener en cuenta elementos del meso - currículo como el POA
- Diseñar resultados previstos de aprendizaje que permitan su alcance en sesiones de intervención más corta
- Tener un plan de respaldo para aquellas actividades que implican el uso del internet en el aula

- Diseñar estrategias de enseñanza que permitan el aprendizaje significativo del vocabulario y su práctica a partir de las diferentes habilidades comunicativas.

Ciclos de Reflexión - Ciclo 3

Este ciclo se proyecta como una forma complementaria del anterior en cuanto a la implementación de todas las fases planeadas y se llevará a cabo con los estudiantes del grado noveno en el área de inglés. Siguiendo el postulado de Pérez y Soto sobre la Lesson Study como un “modelo a largo plazo de perfeccionamiento continuo” y dadas las condiciones de implementación en el ciclo anterior; el presente ciclo de reflexión se constituye en lo que la docente decide denominar como ciclo “intermedio” en razón a que, en su proceso de toma de decisiones sobre la pertinencia o no del ciclo anterior, decide de forma personal llevar a cabo este ciclo adicional. A lo largo de todas las fases el trabajo colaborativo es voluntario por parte de los compañeros de Lesson Study atendiendo a la solicitud formal de la docente de recibir acompañamiento y evaluación del mismo.

Para este, la docente realiza un análisis de aquellas declaraciones macro-curriculares sobre las competencias esperadas en el área de inglés para el grado noveno, establecidas por el MEN. Así mismo, de acuerdo con los ajustes razonables elaborados en el plan de estudios institucional y teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes del grado noveno, se inicia la planeación de la lección a implementar. En ese orden de ideas, se determina que el foco de la lección, al ser este un ciclo intermedio, debe dirigirse hacia la transformación del aula como un laboratorio donde se facilita el aprendizaje del idioma; por tanto, siguiendo la línea de los focos seleccionados en los ciclos anteriores, luego de un diálogo de experiencias y saberes con los

docentes, se establece la INMERSIÓN como parte central del proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

En este sentido, la docente propone los RPA y diseña estrategias para que el estudiante interactúe con el saber y descubra por sí mismo, cómo funciona y cómo se usa el idioma extranjero para expresar sus ideas. Para ello, la activación de conocimientos previos, la gradualidad desde un input comprensible, así como la enseñanza planeada desde un enfoque comunicativo le permitirán a la docente establecer las condiciones para que se generen comprensiones y se alcancen los resultados previstos de aprendizaje. Un ambiente de inmersión en el idioma, en palabras de Richards y Rodgers (2016), incluye metas tales como:

- (1) desarrollar un alta nivel de competencia en el idioma extranjero;
- (2) desarrollar actitudes positivas hacia los que hablan la lengua extranjera y hacia sus culturas;
- (3) desarrollar habilidades en el idioma inglés acordes con las expectativas para la edad y las habilidades de un estudiante (p.206).

Más adelante, en el mismo texto haciendo referencia al aprendizaje por tareas los autores referenciados mencionan que para lograr el aprendizaje del idioma es necesario crear ambientes de inmersión donde se exponga a los estudiantes no solamente ante un input comprensible sino también en tareas que requieran negociación de significados y participación en situaciones comunicativas significativas. Por tanto, las acciones de enseñanza estarán orientadas a promover en el aula espacios de inmersión que permita a los estudiantes descubrir e interactuar con el idioma.

– Aspectos Formales

Tabla 15. Aspectos generales ciclo 3

Ciclo 3	
Grado: noveno	Área: inglés
Nombre	Expressing conditions and results
Foco	Inmersión
Propósito general	Reconocer los aspectos lingüísticos, pragmáticos y socioculturales en diversas situaciones comunicativas presentadas en el aula.
Resultados Previstos de Aprendizaje	<p>1. RPA DE CONOCIMIENTO: El estudiante logra identificar aspectos lingüísticos y pragmáticos necesarios para expresar condiciones reales de futuro de forma coherente.</p> <p>2. RPA DE PROPÓSITO: El estudiante reconoce la importancia de la participación y la práctica activa en procesos de inmersión para el aprendizaje del idioma extranjero.</p> <p>3. RPA MÉTODO: El estudiante participa en los diferentes espacios de interacción con el idioma para fortalecer sus comprensiones.</p> <p>4. RPA COMUNICACIÓN: El estudiante expresa consecuencias sobre condiciones dadas en diferentes contextos comunicativos</p>
Planeación de la Investigación	La recolección de evidencias durante este tercer ciclo se dio a partir de la toma de fotografías en la fase de implementación sobre los trabajos de los estudiantes, así como el uso de la lista de chequeo con escala numérica como instrumento de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

– Descripción general del ciclo

Acciones de Planeación: De acuerdo con el foco elegido, se analiza en los niveles macro y meso curriculares aquellas declaraciones que soportan la toma de decisiones de la docente. A partir de allí, se realiza un ejercicio de descenso a resultados previstos de aprendizaje que se procuran coherentes y pertinentes con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Cabe mencionar, que en este ejercicio de redacción de RPA, aunque ya existe un conocimiento

previo sobre cómo se estructuran, aún permanece la inquietud sobre si son congruentes tanto en forma como en fondo. Por otro lado, con el objetivo de elaborar una planeación organizada, rigurosa y coherente en cuanto a la declaración de todos los elementos que forman parte de una planeación profesional, ésta se estructura, luego de algunas adaptaciones de estilo, en el formato PIER sugerido desde la maestría y elaborado por el profesor Dr. Gerson Maturana (Ver anexo 13).

El proceso de diseño y adaptación de estrategias de enseñanza y evaluación están pensadas a partir de fundamentos teóricos que justifican la didáctica del saber que se enseña. En este sentido, el enfoque comunicativo para la enseñanza del idioma extranjero, así como las estructuras de aprendizaje cooperativo, proporcionan herramientas conceptuales que permiten a la docente elaborar una planeación que tiene en cuenta la interacción de los estudiantes con el saber y el desarrollo de habilidades comunicativas en espacios de inmersión en el idioma a partir del aprendizaje de vocabulario.

Dichas estrategias, así como el diseño de los materiales de apoyo didáctico, se procuran respondiendo a principios de creatividad, flexibilidad y adaptabilidad acorde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Canale (1983) recuerda que los idiomas no sistemas estáticos (estructuras, palabras) sino que, por el contrario, desde el punto de vista de la competencia pragmática son un “sistema de actos comunicativos” por lo tanto, el diseño y uso de materiales en el aula de clases, debe favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

De acuerdo con Richards y Rodgers (2016) citando a Gardner (1993), Armstrong (1994) y Campbell (1997), entre otros, mencionan que el trabajo cooperativo en el aula de clases

favorece el aprendizaje entre pares desde la perspectiva de las inteligencias múltiples; así mismo, fomenta la toma de decisiones apoyadas en los aportes de los compañeros; promueve la participación a través de actividades como la lluvia de ideas y las discusiones grupales. En ese sentido, luego de las comprensiones logradas a lo largo de la maestría, se podría añadir que suscita la visibilización del pensamiento a partir de la implementación de rutinas de pensamiento donde la participación de los estudiantes para la construcción individual, es fundamental.

Acciones de Implementación: Se llevan a cabo varias sesiones de implementación en razón a los tiempos de actividades deportivas, artísticas e institucionales que se dan en el contexto de enseñanza donde se lleva cabo la presente investigación. Dentro de esas sesiones se implementan estrategias que tienen como propósito conducir al estudiante hacia el descubrimiento y la comprensión del idioma como sistema a través del cual puede comunicar sus ideas.

Inicialmente, como introducción a la lección la docente propone una actividad basada en el enfoque de respuesta física total (TPR por sus siglas en inglés), donde a partir de una reconocida canción (inicialmente en español y luego su versión en inglés), que expresa condiciones para seguir instrucciones, se activan conocimientos previos sobre vocabulario básico, se promueve la práctica de la habilidad de escucha (*listening*) y se ejemplifica el uso de condiciones para obtener un resultado. La docente solicita a los estudiantes analizar la forma en que se expresan condiciones en inglés y su comparación con la misma forma que se presenta en la canción en español.

Se comparte en grupo las percepciones de los estudiantes. Es así como la docente logra identificar, que los estudiantes reconocen las estructuras gramaticales presentes en cada frase de

la canción y que logran distinguir el uso del *if* como conjunción que expresa condición y no como afirmación. Luego, la docente decide presentar como ejemplo dos oraciones que expresan condiciones reales sobre la vida escolar y pide a los estudiantes, determinar la similitud en la estructura de estas oraciones con la canción. Allí se aclararon las dudas de aquellos estudiantes que aun manifestaban alguna dificultad en la comprensión del tema.

Finalmente, para afianzar sus comprensiones y promover el uso comunicativo del idioma, la docente entrega a cada estudiante unos trozos de papel donde están escritas condiciones y resultados en mitades diferentes. Con la estructura *Mix – Pair – Share* (Kagan, 2003) los estudiantes deben buscar la pareja que complemente con sentido completo la mitad de su oración. Cada pareja que se forma queda con una condición diferente. Por último, la docente entrega una ficha en donde las parejas hacen un análisis de la oración a partir de varias preguntas orientadoras.

Como resultado de las observaciones realizadas en la sesión anterior y dada la buena respuesta de los estudiantes ante actividades que involucran el movimiento para seguir instrucciones, la docente realiza un ajuste a la planeación e inicia la nueva sesión mostrando una serie de tarjetas con condiciones e instrucciones que los estudiantes deben ejecutar al leerlas o escucharlas. Esta actividad permitió en la acción ir realizando preguntas para determinar el nivel de comprensión de las instrucciones escritas. Luego, se implementa la actividad planeada (CHAIN OF CONDITIONS), en la cual, cada pareja de trabajo organizó unos prompts dados por la docente en un sobre con unas instrucciones de trabajo. En parejas, los estudiantes dividieron los prompts entre condiciones y resultados y finalmente escribieron oraciones

completas de forma tal que se evidenciara la dependencia de cada una con la anterior para formar una cadena de condiciones coherente.

Luego, a partir de una presentación en diapositivas tomadas y adaptadas del portal [twinkl.com](https://www.twinkl.com), la docente presenta un escenario en el que un joven y su padre hablan sobre situaciones muy probables en el futuro en relación con un viaje que quiere hacer el joven. Los estudiantes deben responder a las preguntas que hace el padre tratando de imaginar que harían ellos ante cada situación que plantea el padre. Finalmente, de acuerdo con las respuestas, el grupo se decide si el joven puede ir o no al viaje.

En esta parte de la clase, los estudiantes preguntan constantemente a la docente sobre las palabras a usar para expresar sus ideas. La docente decide entonces, que al momento de plantear cada pregunta del padre ellos tendrán un *Think Time* para pensar y escribir sus respuestas y luego compartirlas con la clase. De esta forma se asegura que todos los estudiantes, aunque no participen de forma oral, están interactuando con el idioma.

Terminada la actividad de introducción de la sesión, la docente presenta a través de unas diapositivas una serie de imágenes relacionadas con objetos vinculados a creencias o supersticiones. A partir de estas, los estudiantes realizan la rutina de pensamiento: *SEE, THINK, WONDER*, la cual, de acuerdo con el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard (2019) tiene como finalidad estimular la curiosidad y preparar a los estudiantes para realizar ejercicios de indagación; esta rutina ayuda a los estudiantes a ser cuidadosos en las observaciones e interpretaciones mientras trabajan individualmente antes de compartir con los demás.

Una vez conocidas las respuestas generales del grupo, la docente entrega a los estudiantes 6 situaciones condicionales y les pide que seleccionen aquellas que expresan

supersticiones. Luego de un tiempo, se recogen las percepciones generales del grupo y se habla sobre las supersticiones que hacen parte de la cultura y las costumbres locales o nacionales y cómo estas están relacionadas con los objetos observados. Finalmente, se presentan una serie de supersticiones comunes que los estudiantes clasificaron en una tabla de acuerdo con, si son consideradas de buena o mala suerte.

Debido a que la planeación incluye diversas estrategias con una relación de complejidad gradual, es necesario implementar una nueva sesión donde los estudiantes inician haciendo un sencillo ejercicio de relación de imágenes con situaciones condicionales de superstición. Luego, realizan una lectura sobre las supersticiones más comunes y su significado. A partir de esta, los estudiantes responden una serie de preguntas sencillas de comprensión lectora.

Para demostrar los diferentes contextos comunicativos en los que se usan las condiciones, la docente continua la clase hablando de la amistad. En esta parte de la clase hace preguntas, escribe en el tablero palabras claves con las que luego los estudiantes, van pasando y van señalando a medida que son mencionadas en las ideas expresadas por la docente o por otros compañeros. Éstas palabras, se preparan de manera intencional dado que hacen parte de la letra de la canción *COUNT ON ME* de Bruno Mars, la cual habla sobre la incondicionalidad de la amistad.

Richards y Rodgers (2016) señalan que, “un papel central del maestro es seleccionar, adaptar y/o crear tareas en sí mismas y luego formarlas en una secuencia de instrucción en de acuerdo con las necesidades, los intereses y el nivel de habilidad del idioma del estudiante” (s.p.). En este sentido la docente desarrolla las estrategias de desarrollo de la habilidad de escucha a partir de tareas secuenciales que inician en el *pre-listening*, donde los estudiantes

resuelven una serie de actividades diseñadas por la docente, las cuales hacen parte de la letra de la canción mencionada. Estas sirven de preparación para el momento de escucha activa (*while – listening*) donde debieron resolver dos ejercicios que permitió la práctica de esta habilidad. Finalmente, después de la escucha, la docente entrega la letra de la canción con algunos espacios que ellos deben completar de acuerdo con lo visto en la actividad anterior, luego tendrán la oportunidad de corregir escuchando la canción. La sesión finaliza con los estudiantes cantando la canción.

Acciones de Evaluación: Los instrumentos de evaluación seleccionados para la implementación de esta lección, facilitaron a la docente la ejecución de una evaluación continua y sistemática. En este sentido, la evaluación deja de estar supeditada a momentos o actividades específicas y se transforma en un proceso que brinda información constante sobre el desarrollo de comprensiones en los estudiantes, así como sus actitudes y su motivación hacia el aprendizaje del idioma. Lo anterior permite a la docente, tomar decisiones en la acción y realizar los ajustes pertinentes a la planeación en pro del desarrollo de las competencias propuestas y el alcance de los resultados previstos declarados.

Los instrumentos diseñados e implementados para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes se relacionan a continuación:

Lista de chequeo con escala numérica (Ver anexo 14)

– **Trabajo colaborativo**

Aunque no se encontraba planeado en el cronograma de trabajo del grupo de investigación, en este ciclo la docente de manera autónoma y deliberada decide realizar una nueva planeación y para ello recibe la colaboración de sus compañeros de Lesson Study. Es así

como orientan a la docente en la selección del foco y le sugieren establecer el foco del ciclo anterior el cual la docente percibía como inconcluso.

Sin embargo, en diálogos posteriores con asesora y compañeros de Lesson Study, se logra comprender que, aunque las estrategias de evaluación de los aprendizajes no lograron llevarse a cabo en su totalidad, el ciclo de reflexión si se ejecutó, por tanto, debe considerarse dentro de la presente investigación. Producto de la disposición de los compañeros para realizar acompañamiento colaborativo, se establecen los instrumentos de evaluación para la posterior observación y análisis posterior del proceso llevado a cabo por la docente. En consecuencia, se obtiene la siguiente información:

- Lista de chequeo de las acciones constitutivas ciclo 3: (Ver anexo 15)
- Sugerencias en formato PIER por parte de los docentes colaboradores (Ver anexo 13)
- Lista de chequeo de autoevaluación del ciclo 3: (Ver anexo 16)
- Diario de campo (Ver anexo 17)
- Escalera de realimentación: (Ver tabla 16)

Tabla 16. *Escalera de realimentación ciclo 3*

Aclaración	Valoración
¿Los estudiantes van a realizar algún trabajo al final de la unidad para demostrar sus comprensiones y evidenciar el desarrollo de alguna de las habilidades comunicativas?	<ul style="list-style-type: none"> - El uso de una actividad dinámica al inicio de cada clase que está relacionada con la competencia que están desarrollando. - La implementación de una canción en inglés relacionada con el tema planteado por la docente. - Presentación de contextos diversos para conocer más vocabulario
Preocupaciones	Sugerencias
Nuevamente se evidencia una unidad de planeación extensa.	Proponer un contexto en donde los estudiantes puedan interactuar a partir de un dialogo en inglés.

Fuente: Tomado de Wilson, D. (s.f)

– **Evaluación ciclo**

La evaluación colaborativa arroja como resultado el siguiente análisis de fortalezas y oportunidades de mejora:

Tabla 17. *Fortalezas y oportunidades ciclo 3*

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.	Fortalezas	Oportunidades de mejora.
Acciones de planeación	Enfoque comunicativo en la planeación de estrategias	Incluir estrategias que promuevan la habilidad de producción oral a nivel conversacional.
Acciones de implementación	Decisiones en la acción para beneficiar el aprendizaje en los estudiantes	Registro de evidencias sobre lo que sucede en el aula de clases

Acciones de evaluación de los aprendizajes	Diseño de instrumentos variados	Implementación de coevaluación
--	---------------------------------	--------------------------------

Fuente: sugerida desde la maestría

– **Reflexión sobre el ciclo**

La práctica reflexiva va encaminada al desarrollo profesional y humano y es entendida como un proceso complejo caracterizado por ser intencional, la cual tiene como propósito la transformación de la propia práctica, para ello debe seguir ciertos pasos y demanda cierto tiempo para volverse explícita. En palabras de Medina (2018) la práctica reflexiva es:

Un proceso continuo y sistemático de reflexión de la praxis tomando en cuenta la experiencia, la práctica, la teoría y contexto para poder hacer un juicio razonado y reflexivo que ayude a la toma fundamentada de decisiones y al desarrollo del docente que la ejerce (p.4).

Este proceso de reflexión permite a la docente enriquecer la comprensión sobre sus propias prácticas de enseñanza, lo cual impacta directamente en la toma de decisiones al momento de iniciar una ruta de planeación, en el trabajo colaborativo, en misma gestión de clase y en la recolección de información sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. En este escenario de prácticas reflexionadas prima como meta, el contribuir al desarrollo de aprendizajes y comprensiones en los estudiantes, y favorecer la construcción del estatus profesional de la docente.

La planeación se transforma y se convierte en el resultado de un análisis riguroso que incluye, por un lado, el rastreo documental de declaraciones en los diferentes niveles de concreción curricular, así como el análisis de aprendizajes esperados. La ruta metodológica

(pasos/pautas) varía de acuerdo con la experticia de la docente o al marco teórico bajo el cual desarrolla su práctica. En el ejercicio de una verdadera práctica pedagógica, la evaluación a partir del uso de herramientas teóricas y metodológicas se empieza a establecer como una acción que favorece el análisis reflexivo sobre la coherencia y pertinencia de lo planeado a partir de las necesidades del contexto.

En ese orden de ideas, se logra evidenciar una tendencia al uso de lista de chequeo como instrumento de recolección de información, la cual, se ha convertido a lo largo de los ciclos planeados en la herramienta elegida por la docente por su facilidad de manejo y su versatilidad, ya que le permite no solo verificar el cumplimiento en el desarrollo de las actividades, sino que también facilita el planteamiento de criterios bajo los cuales se valoran los desempeños de los estudiantes.

– **Análisis de Datos**

Tabla 18. *Análisis de datos ciclo 3*

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Categorías emergentes en el ciclo, aquellos aspectos, argumentos, variables que se observan como potentes en el ciclo.
Práctica de enseñanza.	Acciones de planeación	Organización de la enseñanza Diseño y adaptación de material y recursos para el aprendizaje
	Acciones de implementación	Estrategias de enseñanza de vocabulario Diseño y adaptación de material y recursos para el aprendizaje
	Acciones de evaluación	Evaluación continua Instrumentos de evaluación

Fuente: sugerida desde la maestría

- **Proyecciones para el siguiente ciclo**
- Diseñar estrategias de enseñanza que faciliten el desarrollo de habilidades comunicativas que incluyan el *speaking*, ya sea conversacional o en monólogo.
- Tener en cuenta el trabajo cooperativo para promover la coevaluación en el aula.
- Continuar en el proceso de fortalecimiento epistemológico sobre la enseñanza del inglés como idioma extranjero para robustecer la toma de decisiones profesionales.
- Considerar la implementación enriquecida de la lista de chequeo para favorecer la evaluación continua.

Ciclos de Reflexión - Ciclo 4

De acuerdo con las orientaciones y principios pedagógicos establecidos por el MEN (2016) para el grado décimo, en este nivel se deben diseñar e implementar estrategias que promuevan el desarrollo de niveles de desempeño más avanzados en la lengua extranjera. Para ello se propone en el documento mencionado, la resolución de problemas como enfoque metodológico centrado en el estudiante y en su capacidad de recurrir a sus conocimientos previos y sus conocimientos del mundo, para desarrollar destrezas y buscar soluciones, usando la lengua extranjera como instrumento mediador que les permita alcanzar los resultados de aprendizaje esperados.

Teniendo en cuenta el nivel de desempeño de los estudiantes y la escasa disposición hacia la lectura, el presente ciclo se centra en el planteamiento de un enigma que se debe resolver a partir de una serie de pistas, las cuales, al descifrarlas se reúnen y permiten encontrar la solución a una pregunta inicial. Cada pista pone a prueba el conocimiento lexical y la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes.

La docente investigadora proyecta este ciclo de planeación como un paso inicial para promover la práctica continua de la lectura en este grado y el consecuente desarrollo de la habilidad de comprensión lectora; cualidades estas que les permitirá a los estudiantes convertirse en lectores autónomos. Por lo anterior, se recurre a la implementación de una serie de actividades graduales y variadas que favorezcan el uso de los conocimientos previos de los estudiantes para construir a partir de ellas comprensiones significativas.

– **Aspectos Formales**

Tabla 19. Aspectos generales ciclo 4

Ciclo 4	
Grado: décimo	Área: inglés
Nombre	Resolviendo misterios (The mystery of the missing tiara)
Foco	Resolución de problemas
Propósito general	Desarrollar estrategias de comprensión lectora adecuadas al propósito y al tipo de texto para identificar información general y específica en textos cortos y sencillos.
Resultados Previstos de Aprendizaje	<p>1. RPA DE CONOCIMIENTO: El estudiante logra identificar vocabulario clave que le permite comprender textos cortos donde se plantean situaciones problémicas sencillas.</p> <p>2. RPA DE PROPÓSITO: El estudiante valora la importancia del reconocimiento lexical y el uso de la gramática del pasado simple y el pasado continuo con el fin de comprender ideas centrales en textos cortos y sencillos.</p> <p>3. RPA MÉTODO: El estudiante usa sus habilidades de comprensión lectora para resolver diversos problemas que lo lleven a la resolución de un caso central.</p> <p>4. RPA COMUNICACIÓN: El estudiante utiliza el vocabulario y la gramática aprendida para expresar de forma escrita sus ideas y sus respuestas a diferentes problemas planteados.</p>

Planeación de la Investigación	La recolección de evidencias durante este tercer ciclo se dio a partir de la toma de fotografías en la fase de implementación, registro fotográfico de los trabajos de los estudiantes, así como el uso de la lista de chequeo como instrumento de evaluación.
--------------------------------	--

Fuente: estructura propuesta desde la maestría

– **Descripción general del ciclo**

Acciones de Planeación: La planeación del presente ciclo se estructura bajo el formato PIER sugerido desde la maestría (Ver anexo 18). De acuerdo con el foco elegido, la docente investigadora inicia con una revisión documental de las declaraciones macro y meso curriculares que sustenten las acciones de planeación y otorguen cualidades de coherencia y pertinencia a la misma. El reconocimiento de estas demandas orienta a la docente para la formulación de resultados previstos de aprendizaje que vayan acorde con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y que procuren la comprensión y el desarrollo de las habilidades comunicativas en el idioma extranjero.

A partir de estas declaraciones, la docente realiza un ejercicio creativo de diseño de estrategias de enseñanza con propósitos bien definidos y orientados hacia el desarrollo de los aprendizajes esperados. Para ello, es indispensable en este punto de la investigación que el diseño de las estrategias de enseñanza y evaluación estén pensadas desde fundamentos teóricos que fortalezcan la práctica de enseñanza en cada una de sus acciones constitutivas, y respondan a principios de creatividad, flexibilidad y adaptabilidad acorde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Durante este proceso, la docente consulta diferentes referentes bibliográficos, recursos, materiales disponibles en el medio que se puedan adaptar a los propósitos del presente ciclo y que permitan el alcance de los resultados de aprendizaje declarados.

Finalmente, una parte importante de la planeación consiste en la selección, diseño y/o adaptación del material para facilitar la presentación y el desarrollo de las actividades planeadas. Morales (2012) indica que “estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes” al respecto Guerrero (2009) aclara que “un material no tiene valor en sí mismo, sino en la medida en que se adecuen a los objetivos, contenidos y actividades que estamos planteando”. En ese orden de ideas, la docente diseña y también decide adaptar de otros recursos encontrados una serie de material teniendo en cuenta que cumpla las características mencionadas por Guerrero (2009):

- Facilidad de uso.
- Uso individual o colectivo.
- Adaptación a diversos contextos
- Permitir la modificación de los contenidos a tratar
- Promover el uso de otros materiales (fichas, diccionarios...)
- Proporcionar información.
- Capacidad de motivación. (p. 2)

Para el desarrollo de los propósitos planeados, se toma un texto corto del portal web: <https://twinkl.co.uk>, el cual, presenta el contexto de un misterio que el estudiante debe resolver a partir de una serie de problemas que éste debe solucionar. La lectura se orienta desde las rutinas de pensamiento *3,2,1 BRIDGE* y *BEFORE I THOUGHT, NOW I THINK*. De igual manera, se considera pertinente la inclusión de la estructura de aprendizaje cooperativo *CONTINUOUS ROUND-TABLE* para determinar los conocimientos previos de los estudiantes y favorecer la aproximación hacia nuevas formas de vocabulario que les permita una comprensión más amplia

de los textos a trabajar. Cada una de las estrategias planteadas, permite recolectar información inmediata de las comprensiones de los estudiantes. Para organizar los datos, la docente diseña una lista de chequeo como instrumento de evaluación.

Acciones de Implementación: La primera sesión de implementación inicia con las rutinas de saludo, llamado a lista, presentación de los RPA (*Class Objectives*) y de las actividades que se van a desarrollar (*Today's Agenda*).

Luego, la docente da las instrucciones para el desarrollo de la estrategia *CONTINUOUS ROUND-TABLE*: formación de parejas y disposición del aula de acuerdo con lo señalado, se estipula inicialmente un tiempo de cinco minutos (que debió ser aumentado a cinco minutos más), se orienta el uso de solo un lápiz en la mesa y una sola hoja de vocabulario proporcionada por la docente (descripción en formato PIER). En el tiempo establecido por turnos, los estudiantes van escribiendo una palabra a la vez, para ello tendrán que revisar que la palabra anterior, escrita por el compañero, corresponda a la traducción correcta en español.

Terminado el tiempo establecido, se procede a intercambiar hojas con otras parejas al azar para contabilizar y revisar las palabras con orientación general de la docente; esto permite identificar cuáles son aquellas palabras que se dificultan para la mayoría de los estudiantes. Los resultados se registran en la lista de chequeo. Finalmente, las hojas retornan a cada pareja y haciendo un breve ejercicio de retrospectión y memoria deberán completar las palabras faltantes usando como último recurso el diccionario bilingüe.

Como ejercicio de *Pre – Reading*, se evalúa el nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes y su capacidad de realizar predicciones sobre el tema de la lectura. A partir de la rutina 3,2,1 *BRIDGE* se visibiliza el pensamiento de los estudiantes y sirve de insumo para la

implementación de la rutina *BEFORE I THOUGHT - NOW I THINK*, con una leve adaptación *BEFORE THE READING I THOUGHT – DURING THE READING I THINK – NOW I THINK*.

La última parte de esta rutina se realiza al final del ejercicio lector.

La sesión finaliza con las instrucciones para la elaboración de una portada para la lectura. En este caso, fue necesario disponer del tiempo de la clase de artística para que los estudiantes diseñen y elaboren sus productos. Para ello contaron con el acompañamiento del docente del área y se realizó valoración transversal del trabajo realizado por los estudiantes.

En una nueva sesión, la cual inicia con las rutinas acostumbradas, la docente presenta la primera actividad de *while – reading*. Allí tienen la oportunidad de conocer la lista de los invitados a la boda de Harry y Meghan. Con esta información los estudiantes deben elaborar un organizador gráfico para representar las relaciones entre los personajes de la historia. De acuerdo con lo planeado, con esta información los estudiantes deben elaborar un plano de la ubicación de los invitados en la capilla. Esta actividad nuevamente se realiza en la clase de artística para ser valorada de manera transversal.

La planeación e implementación de estrategias de enseñanza basadas en “arts and crafts” como actividad comunicativa permite, por un lado, generar un ambiente de aula donde se reducen las tensiones académicas y por otro, fortalecer el aprendizaje de vocabulario en los estudiantes atendiendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la falta de acompañamiento por parte de la docente durante el proceso no permite aprovechar el recurso para observar las interacciones de los estudiantes durante el desarrollo de la actividad. Cabe mencionar, que dicha situación responde a los cambios generados en la asignación académica.

La docente hace entrega de la lectura donde se plantea el contexto del misterio que se debe resolver (la desaparición de la tiara de la princesa Meghan). Allí se plantea un primer reto a partir de 2 preguntas sencillas: *Can you solve the mystery?* y *What do you think is going to happen in the story?* Esta última pregunta se responde como parte de la rutina *DURING THE READING I THINK*. Se solicita a los estudiantes hacer un primer acercamiento a la lectura en un tiempo determinado para reconocer su significado global, tratando de identificar aquellas palabras que se presentan como obstáculo para la comprensión general del texto. La docente recoge las opiniones de los estudiantes para explicar el uso y la forma del vocabulario desconocido.

Finalmente, se presentan cuatro situaciones problemas que al solucionarlas dan como resultado las pistas para resolver el misterio planteado en la lectura inicial. La sesión termina con la solución de la última parte de la rutina *NOW I THINK* donde se evidencia las comprensiones de los estudiantes y cómo cambió su pensamiento.

Dado los tiempos usados en el desarrollo de las actividades planteadas, se hace necesario implementar una nueva sesión en donde se hace una lectura grupal a partir de unas diapositivas, donde se narran detalles de la historia de la boda de Harry y Meghan. Durante la lectura se hace énfasis en las estructuras gramaticales estudiadas en clases anteriores.

Por último, se lleva a cabo una actividad de cierre en donde los estudiantes por un lado a partir de la organización de grupos de aprendizaje cooperativo presentan de forma oral los planos elaborados por ellos y reciben realimentación y coevaluación en su grupo de exposición. Finalmente, se lleva a cabo una evaluación final que tiene como objetivo adicional aproximar a los estudiantes a uno de los tipos de preguntas que aparecen en la prueba SABER – ICFES en el

área de inglés (completar textos – partes 4 y 7), las cuales evalúan la competencia lingüística de los estudiantes (Guía de orientación SABER 11, 2022). En este caso, deben completar un texto donde se narra la historia de la boda de Harry y Meghan y, adicionalmente, deben responder a unas preguntas de comprensión lectora a nivel literal e inferencial.

Cabe mencionar aquí que la recolección de evidencias audiovisuales se dificulta a lo largo de toda la investigación puesto que los estudiantes se muestran incómodos ante la toma de fotografías o de videos, lo cual se refleja en la inseguridad en sus participaciones.

Acciones de Evaluación: La evaluación se implementa de forma continua y sistemática y está sujeta al desarrollo de cada una de las estrategias de enseñanza planeadas. Lo anterior entendido desde las palabras de Moreno (2016) cuando señala que “se pueden obtener beneficios significativos si convertimos el actual proceso cotidiano de evaluación en el aula en un instrumento más poderoso para el aprendizaje” (p.49)

Para la recolección de la información se usó una lista de chequeo (Ver anexo 19) donde se iban registrando los desempeños de los estudiantes. La observación se convierte en este ciclo en una práctica esencial que permite a la docente acceder a información importante sobre el comportamiento y las actitudes del estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, ya que prepara a la docente para actuar y comunicarse con los estudiantes de forma asertiva y constructiva. Así mismo se implementó durante el trabajo cooperativo el uso de una ficha de coevaluación (Ver anexo 20). Finalmente, la docente diseña una rúbrica de evaluación basada en los niveles de desempeño propuestos por el ICFES para valorar las respuestas de los estudiantes en la actividad de comprensión lectora. (Ver anexo 21)

– **Trabajo Colaborativo:**

De acuerdo con el cronograma de encuentros colaborativos, se realizan sesiones de diálogo sobre las reflexiones alcanzadas y el trabajo a realizar. Es así como se definen el foco del presente ciclo (RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS) y se establecen los instrumentos de evaluación para el análisis de las acciones llevadas a cabo por los docentes.

El trabajo colaborativo es fundamental en la presente investigación, toda vez que el dialogo de saberes que se fomenta a partir de la metodología de Lesson Study favorece la transformación en las prácticas de enseñanza de la docente investigadora. Es así como se revisan y ajustan las planeaciones, se evalúan las evidencias y se establece la evaluación a través de los instrumentos que se mencionan a continuación. Esta información posteriormente servirá de sustento para la reflexión final del ciclo.

En consecuencia, se presentan los siguientes resultados:

- Lista de chequeo coevaluación de las acciones constitutivas ciclo 4: (Ver anexo 22)
- Sugerencias en formato PIER por parte de los docentes colaboradores (Ver anexo 18)
- Lista de chequeo autoevaluación de las acciones constitutivas ciclo 4: (Ver anexo 23)
- Diario de campo (Ver anexo 24)
- Escalera de realimentación: (Ver tabla 20)

Tabla 20. *Escalera de realimentación ciclo 4*

Aclaración	Valoración
¿En qué momento de planeación se concibe la solicitud por parte de la maestra de los materiales con los que deben elaborar sus trabajos de artística?	<ul style="list-style-type: none"> - Las estrategias planteadas son variadas e incluyen transversalidad con áreas como matemáticas y artística. - Las actividades son interesantes y abarcan el desarrollo de la competencia lectora.
Preocupaciones	Sugerencias
No se implementa autoevaluación ni coevaluación.	Especificar en el formato de planeación la fuente desde donde descarga los recursos que va a usar en clase.

Fuente: Tomado de Wilson, D (s.f)

– Evaluación ciclo

La evaluación colaborativa arroja como resultado el siguiente análisis de fortalezas y oportunidades de mejora:

Tabla 21. *Fortalezas y oportunidades ciclo 4*

Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.	Fortalezas	Oportunidades de mejora.
Acciones de planeación	Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora.	Incluir actividades que integren las habilidades comunicativas de escucha y habla.
Acciones de implementación	Actividades organizadas y delimitadas por un tiempo de ejecución.	Recolección de evidencias a través de videos de lo que hacen los estudiantes.
Acciones de evaluación de los aprendizajes	Evaluación continua.	Implementación de auto y co-evaluación

Fuente: sugerida desde la maestría

– **Reflexión sobre el ciclo**

La enseñanza y el aprendizaje de vocabulario es un proceso fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua extranjera. Aunque al respecto, son variados los mitos que establecen que la enseñanza de vocabulario no requiere mayor intencionalidad reflexiva e investigativa, Folse (2004) explica los mitos que existen alrededor de lo que significa el vocabulario y su relación en el aprendizaje de un idioma extranjero, entre los cuales cabe mencionar:

- (a) el vocabulario no es tan importante como la gramática u otras áreas
- (b) el uso de listas de palabras para aprender vocabulario, son improductivas
- (c) se debe desalentar el uso de traducciones
- (d) el mejor diccionario para estudiantes de una lengua extranjera es el monolingüe.

Aquí Folse (2004), da un respaldo metodológico y epistemológico para sustentar la importancia del desarrollo de la competencia lexical para garantizar el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, de acuerdo con Larrotta (1999), es importante tener claro que no todas las estrategias impactan de la misma forma a todos los estudiantes, dado que son diversos los factores que afectan su efectividad. Entonces, ¿Cómo asegurar el aprendizaje de vocabulario para facilitar el desarrollo de las habilidades comunicativas? ¿Cómo debe estructurarse una estrategia de enseñanza focalizada en el vocabulario para garantizar una comprensión real en todos los estudiantes?

La enseñanza y aprendizaje de vocabulario es un proceso complejo en sí mismo. En el ambiente escolar dadas las circunstancias del contexto y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, solo es posible apuntar al avance en el alcance de los RPA propuestos, a partir del

diseño de estrategias de enseñanza variadas, desde las cuales se promuevan en el aula espacios de práctica, en cuanto al uso del vocabulario visto dentro de un contexto comunicativo específico, y la promoción de oportunidades de aclaración y refuerzo que en varias ocasiones implican el uso de tiempo adicional al planeado.

La estructuración de la clase por momentos bien definidos, los cuales están sujetos al tiempo, a los objetivos establecidos y a las situaciones particulares del aula; facilitan la articulación de lo planeado y optimizan la observación y el análisis para la toma de decisiones y ajustes en la acción (García, Medina, y Zamora, 2022) con la intención de asegurar los aprendizajes de los estudiantes y el acceso igualitario a los espacios de aprendizaje diseñados por la docente. En este sentido Jackson (s.f.) explica cómo a través de actos reflexivos (reflexión en la acción) “es posible explicitar y poner en claro las suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen en toda acción práctica, así como el impacto que tiene o puede tener su desarrollo” (p. 13)

El cambio en la concepción de la evaluación como oportunidad de aprendizaje, permite a la docente disponer de información inmediata a partir de la observación de los comportamientos sociales y los ejercicios cognitivos de los estudiantes. Las estrategias de evaluación de los aprendizajes se entienden desde la perspectiva de las mismas estrategias de enseñanza, ya que se transforman en una dinámica continua que sucede durante toda la clase. La evaluación, definida por López –Pastor (2003) como la recolección “sistemática de información” para la toma de decisiones (p.3) es la acción constitutiva de la práctica de enseñanza que se ha establecido como una oportunidad de mejoramiento para cada uno de los integrantes del grupo de Lesson Study.

Por tanto, a lo largo de los ciclos de reflexión dentro del marco de la investigación que se lleva a cabo, la evaluación ha sido sujeto de procesos de transformación continua. Dicha acción pasa de ser un ejercicio ingenuo de valoración de evidencias, a un proceso mucho más complejo, sistemático, organizado, continuo que facilita a la docente no solo información sobre el alcance de los objetivos de aprendizaje planeados, sino que también proporciona un amplio panorama sobre los aspectos de la práctica docente que se deben ajustar en procura de generar aprendizajes en los estudiantes y construcción de saber pedagógico en la docente investigadora.

La aproximación a la teoría de la evaluación lleva a la docente a reflexionar sobre sus nociones iniciales acerca de ésta. Retomando los planteamientos de Cano (2008) la docente deconstruye las nociones previas de lo que significa evaluar y comprende entonces la importancia de este proceso en la enseñanza y el aprendizaje. La autora explica que el verdadero sentido didáctico de la evaluación: “se halla en la encrucijada”, dado que ésta es a la vez “efecto y causa de los aprendizajes” y por tanto debería centrarse más en las “habilidades cognitivas de orden superior” en lugar de enfocarse en recordar y repetir información. Esto implica que la evaluación tampoco puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que, por el contrario, es importante diseñar medios, técnicas e instrumentos variados que permitan dar razón del proceso de los estudiantes. (pp. 9 - 10)

– **Análisis de Datos**

Tabla 22. *Análisis de datos ciclo 4*

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Categorías emergentes en el ciclo, aquellos aspectos, argumentos, variables que se observan como potentes en el ciclo.
Práctica de enseñanza.	Acciones de planeación	Diseño y adaptación de materiales para el aprendizaje

	Acciones de implementación	Estrategias de enseñanza Visibilización del pensamiento Desarrollo de habilidades comunicativas
	Acciones de evaluación	Evaluación continua Transversalidad

Fuente: sugerida desde la maestría

- **Proyecciones para el siguiente ciclo**
- Continuar la planeación estructurada que favorezca el análisis y la reflexión sobre esta acción constitutiva.
- Diseñar e implementar estrategias variadas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje en los estudiantes.
- Observar y evaluar el impacto de las estrategias de aula implementadas con el objetivo de valorar su pertinencia de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes.
- Apoyarse en el diseño y uso de instrumentos de evaluación que faciliten el análisis continuo de los desempeños, actitudes y aptitudes de los estudiantes con el objetivo de transformar y mejorar las prácticas profesionales.

Capítulo 7. Hallazgos e interpretación de los datos

En el siguiente apartado, la docente investigadora describe en detalle las transformaciones introducidas en la práctica de enseñanza derivadas de los seis ciclos de reflexión implementados.

El análisis de los principales hallazgos se presenta de forma cronológica y se aborda desde cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza estudiada, las cuales se consideran como las categorías apriorísticas del presente estudio y sus correspondientes subcategorías como propiedades de las primeras. Este sistema de categorías constituye el esquema organizador de los conceptos presentes en la información analizada, la cual, se reconstruye para describir una realidad reconocible (Latorre, 2005).

El enfoque cualitativo de la presente investigación se concibe como una práctica que permite entender e interpretar la realidad y el significado de las acciones de los seres humanos. Bajo este enfoque “la reflexión es el puente que vincula al investigador y a los participantes” (Mertens, 2005 citado en Sampieri, 2014). En ese sentido, los datos recolectados a lo largo de la investigación son variados y brindan información sobre el fenómeno estudiado. Por tanto, el análisis e interpretación de tales datos es un elemento esencial para el estudio, comprensión y mejoramiento de la propia práctica de enseñanza.

El proceso de análisis de datos llevado a cabo en el presente estudio se describe a continuación:

- 1. Subcategorías emergentes por ciclo:** En el anexo 25 se presenta una compilación de las categorías emergentes en cada ciclo de reflexión. Para ello se recurre en la pentada de narración de los ciclos (capítulo 6) al aparte de “análisis de datos” donde se consignan las categorías emergentes en cada ciclo como aquellos aspectos, argumentos y variables que se observan como potentes en cada uno de ellos.
- 2. Principales hallazgos por ciclo:** Luego, se realiza un análisis de los resultados de los instrumentos implementados en la investigación para identificar aquellos hallazgos principales relacionados con las subcategorías declaradas en el paso anterior en cada ciclo y por cada acción constitutiva de la práctica de enseñanza. Estos permitirán tener una visión general razonada sobre cómo se van consolidando las categorías emergentes a lo largo del estudio. (Ver anexo 26)
- 3. Categorización de datos:** Teniendo en cuenta los hallazgos identificados en cada ciclo, la docente revisa y realiza un proceso de categorización de los datos por colores (Ver anexo 27) lo cual, permite hacer una reducción de los mismos y una declaración de categorías emergentes reunidas en expresiones más generales que se documentan en el siguiente apartado.

Categorías emergentes

En atención a los hallazgos observados y organizados de forma cronológica, se identifican aquellos aspectos recurrentes que se establecen como categorías emergentes y se documentan en el presente apartado. Al respecto, Cisterna (2007) explica que las categorías denotan un tópico en sí mismo y que por su parte, las subcategorías detallan dicho tópico en micro-aspectos así “al establecer subcategorías podemos entrar en mayores detalles, abriremos a

una mayor exhaustividad en cuanto a los elementos concretos que visibilizan la categoría”
(p.71).

Así mismo, este autor indica que las categorías emergentes nacen desde el propio trabajo de campo y es el investigador quien debe identificar aquellos “conceptos sensibilizadores” que surgen a lo largo de su estudio (p.69).

Como resultado del proceso de análisis descrito en el apartado anterior, en la siguiente tabla se presentan los datos generales del estudio y su relación con las categorías que emergen dentro de cada ciclo y cada acción constitutiva:

Tabla 23. *Categorías Apriorísticas y Subcategorías Derivadas de los Principales Hallazgos en los Ciclos de Reflexión*

MATRIZ DE CATEGORÍAS EMERGENTES						
Ámbito u objeto de estudio	Problema de investigación	Formulación pregunta de investigación	Objetivo General	Objetivo Específico	Categorías	Subcategorías
Educativo Práctica de enseñanza	Estudio de la transformación de la práctica de enseñanza de una docente de inglés orientada al fortalecimiento de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, a partir del aprendizaje de vocabulario	¿Cómo transformar las prácticas de enseñanza de una docente de inglés para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera a partir del aprendizaje de vocabulario?	Analizar las transformaciones en la práctica de enseñanza del inglés de la docente investigadora a partir de la metodología Lesson Study para el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes desde el aprendizaje de vocabulario	1. Reconocer a partir de la metodología Lesson Study las principales características de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora en cada una de sus acciones constitutivas.	PLANEACIÓN	Planeación estructurada y coherente de la enseñanza
						Proceso de descenso de competencias a RPA
						Selección y adaptación de recursos didácticos
				2. Diseñar estrategias de enseñanza de vocabulario pertinentes y coherentes, derivadas de la práctica reflexiva de la docente investigadora, enfocadas al mejoramiento de la práctica y al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.	IMPLEMENTACIÓN	Estrategias de enseñanza
				Gestión de clase		
				Desarrollo de habilidades comunicativas		
				3. Evaluar los cambios evidenciados en la práctica de enseñanza de la docente investigadora y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes. En el aprendizaje de los estudiantes.	EVALUACIÓN	Evaluación continua
						Instrumentos de evaluación

Fuente: sugerida desde la maestría

Análisis de datos

La observación de los datos obtenidos y su organización bajo subcategorías de análisis facilitan la comprensión del objeto de estudio declarado. La información recolectada por medio de los diferentes instrumentos empleados en esta investigación se analiza a partir de la técnica de la triangulación, la cual, según Latorre (2003) consiste en un “control cruzado de personas, instrumentos, documentos o la combinación de ellos” (p.33).

De este modo, se genera una revisión de los hallazgos a partir del diálogo con autores que aportan a la transformación de la práctica de la docente investigadora. En palabras de Cisterna, F. (2007) “las categorías y subcategorías deben ser conceptualizadas, es decir, hay que explicar cómo se entienden al interior de la investigación” y deben guardar relación lógica temática con los planteamientos iniciales de la investigación como la formulación del problema y los objetivos generales y específicos.

Análisis e Interpretación de Subcategorías en la Acción de Planeación:

Como resultado del ejercicio de triangulación de los datos, emergen las subcategorías: *planeación estructurada y coherente de la enseñanza, proceso de descenso de competencias a RPA y selección y adaptación de recursos didácticos*, las cuales se analizan e interpretan a continuación:

– Planeación Estructurada y Coherente de la Enseñanza:

Esta subcategoría hace referencia a las transformaciones evidenciadas a lo largo de la investigación, relacionadas con la estructuración sistemática y coherente de la planeación como ejercicio que guía las acciones de la docente en el aula. Díaz – Barriga y Hernández (1998),

señalan que la planeación sirve para tres fines: facilita la ejecución de la tarea, incrementa la probabilidad de dar cumplimiento exitoso a la tarea de aprendizaje y genera un producto o una ejecución de calidad. (p.247). Esta planeación se enriquece cuando se hace de forma colaborativa, ya que permite mejorar la práctica toda vez que la revisión crítica de las lecciones diseñadas, a la luz del saber de otros docentes y de la epistemología del saber que se enseña, fomenta la construcción de comprensiones y de conocimiento pedagógico.

En la siguiente tabla se hace un recorrido cronológico por ciclos de los hallazgos más significativos y la evolución de esta subcategoría.

Tabla 24. *Análisis la subcategoría: Planeación estructurada y coherente de la enseñanza*

Categoría apriorística: planeación	
Subcategoría: planeación estructurada y coherente de la enseñanza	
Ciclo	Análisis
Preliminar	<ul style="list-style-type: none"> - Se puede observar la forma en que la docente describe su forma de planeación, la cual consistía en la lista de una serie de actividades relacionadas con un tema determinado. - Aunque la diversidad de actividades pueda traer oportunidad de práctica, no aparece de forma explícita el propósito de la actividad planeada, tampoco se evidencia una relación de pertinencia y coherencia en los diferentes niveles de concreción curricular. - No se hace uso de un formato que permitiera estructurar de forma organizada los elementos que deben estar presentes en la planeación.
Ciclo 0	<ul style="list-style-type: none"> - Se estructura la planeación bajo un formato adaptado por la docente donde se registran varios elementos de la planeación que son importantes al momento de anticipar las acciones en el aula. - Se priorizan el desarrollo de una serie de funciones comunicativas que de acuerdo con el tiempo proyectado y las estrategias planeadas no se lograrían desarrollar.

-
- Ciclo 1**
- Se decide utilizar como formato de planeación estructurada la rejilla de apropiación de Lesson Study (PIER) sugerida desde la maestría y diseñada por el profesor Gerson Maturana.
 - La docente investigadora decide realizar algunas adaptaciones al formato de planeación utilizando para ello el mismo programa de office.
 - No existe evidencia de los cambios iniciales pues los cambios se realizaban siempre sobre el mismo documento
 - La estructura del formato exige la revisión rigurosa de las declaraciones en los niveles del macro y el meso currículo.
-
- Ciclo 2**
- La docente decide registrar su planeación en el formato sugerido desde el seminario de metodología de la investigación, que es una adaptación en Word del formato PIER
 - Los registros en este formato no están completos dada la dificultad en el manejo y posterior lectura para análisis de la rejilla.
 - Se registran los elementos de la planeación que la dotan de sentido y congruencia.
-
- Ciclo 3**
- La docente vuelve a registrar su planeación en el formato PIER inicial que se encuentra elaborado en Excel.
 - Se evidencian algunas adaptaciones de diseño (colores, tipo de letra) y de contenido teniendo en cuenta las modificaciones que aparecen en el formato de Word mencionado en el hallazgo del ciclo anterior.
 - Se encuentran registrados de forma organizada y secuencial los elementos de la planeación dotándola de criterios de coherencia y pertinencia.
 - Se evidencia una mejor comprensión sobre el sentido, la forma de uso y la estructura del formato de planeación con las adaptaciones realizadas, la docente decide, en el marco de la cualidad de flexibilidad que caracteriza a la investigación acción, regresar a las planeaciones de los ciclos 1 y 2 para realizarle los cambios en diseño que facilitan, según el criterio de la docente y de sus compañeros de trabajo colaborativo, la lectura y la identificación visual de los elementos de la planeación.
-
- Ciclo 4**
- Se registra la planeación en el formato PIER con las modificaciones realizadas.
 - Dentro de las nuevas características se incluye un contador de tiempo que totaliza al final la duración aproximada (proyectada) de la lección.
 - Se encuentran declaradas de forma organizada de los elementos relacionados de forma secuencial, coherente y pertinente
-

De acuerdo con lo registrado en la tabla anterior, se logra observar las transformaciones y mejoras en cuanto a las comprensiones sobre la importancia y el uso de un formato de planeación organizado, que permita consignar de forma sistemática y anticipada tanto las declaraciones surgidas a partir de una revisión rigurosa y reflexiva, como el diseño secuencial de las estrategias con un propósito definido, orientado al alcance de los resultados que se han propuesto para cada lección.

Al ser entendida la práctica de enseñanza como un proceso complejo en la cual intervienen múltiples factores, es imperativo que la docente desarrolle una serie de competencias que la capaciten para tomar decisiones encaminadas a lograr que los estudiantes aprendan. En ese orden de ideas, transformar y fortalecer la práctica de enseñanza desde la acción constitutiva de la planeación, representa para la docente un reto reflexivo continuo, caracterizado por la rigurosidad y desde el cual, se realiza toda una serie de acciones anticipatorias que incluyen: rastreo de declaraciones en los diferentes niveles de concreción curricular, identificación de las necesidades de aprendizaje de acuerdo al contexto en el que se desarrolla la práctica, declaración de resultados de aprendizaje coherentes y pertinentes, así como el diseño de estrategias de enseñanza y de evaluación.

En este sentido, la Lesson Study enriquece la acción de planeación en cuanto favorece la estructuración organizada y colaborativa de las lecciones a partir de la discusión, el análisis y la reflexión. Para ello, es fundamental reconocer la importancia del uso de un formato de registro articulado, que sirva de insumo para observar, analizar y comprender los elementos que forman parte de la planeación y que responden a las preguntas del qué, cómo, cuándo y para qué enseñar.

El uso progresivo del formato de planeación en sus diferentes versiones se convierte en la oportunidad de conocer el funcionamiento del mismo. Por tanto, es de resaltar que, de acuerdo con el gradual aumento en el nivel de comprensión y apropiación del formato que finalmente decide usar, la docente realiza algunas adaptaciones propias para permitirse una lectura que, de acuerdo con su criterio personal, facilita visualmente el entendimiento del formato. Así mismo, incluye algunas otras características que considera pertinentes tener en cuenta al momento de describir su práctica.

Según la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (2009) siguiendo los planteamientos del Feldman (2001), se consideran tres fundamentos de la planeación:

- La enseñanza es una actividad intencional: tiene propósitos y es necesario asegurar su cumplimiento
- La enseñanza se desarrolla en situaciones de restricción (de tiempos, de recursos). El planeamiento permite balancear intenciones y restricciones
- La enseñanza se desarrolla en contextos complejos, lo que implica considerar multiplicidad de variables intervinientes. Si bien resulta imposible prever qué pasará con cada una de las variables, a mayor previsión mayor capacidad de atender otros sucesos imprevistos (p.19).

En el mismo documento, en referencia al registro escrito de la planeación, menciona que éste tiene como fundamentos: “comunicar las intenciones, construir la memoria didáctica de la institución, brindar orientaciones, posibilitar articulaciones entre áreas, ciclos, niveles, tomar la planificación como objeto de reflexión y evaluación de la propia práctica” (p.21). En este sentido una planeación estructurada y coherente se caracteriza por ser flexible, pues no se limita al

registro de un documento escrito, sino que se convierte en recurso fundamental para la observación, el análisis y la reflexión continua sobre la propia práctica de enseñanza. Una estructuración coherente de la planeación se convierte en un proceso creativo, sistemático, cognitivo y reflexivo a través del cual la docente desarrolla la capacidad de identificar, analizar, organizar, relacionar y comprender todos los elementos que deben estar presentes en una planeación profesional.

– **Proceso de descenso de Competencias a Resultados Previstos de Aprendizaje**

Los Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA) se entienden como unidades de aprendizaje concreto que contribuyen al desarrollo de las competencias planteadas en los niveles macro y meso curriculares, lo que en consecuencia los convierte en una herramienta que orienta las acciones de enseñanza.

En congruencia con la subcategoría anterior, la declaración explícita de RPA otorga coherencia a la planeación dado que se convierten en el punto de referencia para el diseño de estrategias de enseñanza y evaluación con propósitos orientados al alcance de los RPA propuestos. Así lo señala el Consejo Nacional de Acreditación en un documento actualizado y publicado por el Ministerio de Educación Nacional en mayo del 2022:

Los resultados de Aprendizaje se miden permanentemente en cada asignatura o actividad académica a través de las estrategias que el profesor proponga para el desarrollo y la evaluación de los aprendizajes, y también pueden ser valorados en momentos clave del Plan de Estudios de acuerdo con lo establecido institucionalmente.

(p. 7)

En la siguiente tabla se muestra como emerge esta subcategoría a través de cada uno de los ciclos de reflexión.

Tabla 25. *Análisis de la subcategoría: Proceso de Descenso de Competencias a Resultados Previstos de Aprendizaje*

Categoría apriorística: planeación	
Subcategoría: Proceso de descenso de competencias a resultados previstos de aprendizaje	
Ciclo	Análisis
Preliminar	<ul style="list-style-type: none"> - No se relaciona por parte de la docente conocimiento sobre este elemento pues no se hace explícito en las narrativas. - Se evidencia el planteamiento esporádico de objetivos para la clase o la lección, sin embargo, no existe una referencia que explique la rigurosidad del ejercicio
Ciclo 0	<ul style="list-style-type: none"> - Aún no existe apropiación teórica ni metodológica para la formulación de RPA por tanto no se declaran en este ciclo - Se declara en el ciclo las competencias, pero no se realiza un ejercicio de análisis de resultados de aprendizaje.
Ciclo 1	<ul style="list-style-type: none"> - El formato de planeación usado permite a la docente relacionar los elementos que son necesarios para una planeación profesional. - De acuerdo con lo evidenciado en las narrativas la redacción de los RPA presenta para la docente cierta dificultad.
Ciclo 2	<ul style="list-style-type: none"> - En los ciclos 2 y 3 se evidencia una declaración de los RPA de forma organizada dentro del formato de planeación elegido. - Se evidencia un esfuerzo por lograr una relación de coherencia y pertinencia entre los RPA y las declaraciones en los niveles macro y meso curriculares.
Ciclo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Los RPA se declaran teniendo en cuenta las cuatro dimensiones del conocimiento.
Ciclo 4	<ul style="list-style-type: none"> - Los RPA se estructuran de forma más clara y siguiendo los principios de coherencia y pertinencia. - Se da a conocer los RPA a los estudiantes al inicio de la lección, lo cual permite a los estudiantes conocer lo que se espera que cada uno desarrolle a lo largo de la lección. - Los RPA se convierten en el referente desde el cual la docente y los estudiantes pueden evaluar el desarrollo de la lección.

Fuente: elaboración propia.

Los Resultados Previstos de Aprendizaje se entienden como aquellas declaraciones explícitas centradas en el estudiante y lo que se espera que éste conozca, comprenda y esté en

capacidad de hacer, desarrollar o desempeñar. Al respecto Tuning Europa define los resultados de aprendizaje como:

Formulaciones de lo que estudiante debe conocer, entender o ser capaz de demostrar una vez concluido el proceso de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje deben estar acompañados de criterios de evaluación adecuados que pueden ser empleados para juzgar si se han conseguido los resultados previstos (p 93).

Los hallazgos analizados a lo largo de los ciclos de la Lesson Study permiten evidenciar cambios graduales que impactan la práctica de enseñanza de la docente investigadora y por tanto influyen en la forma en que los estudiantes se aproximan a la construcción de saberes. Para ello, los RPA son construidos teniendo en cuenta al estudiante como centro del proceso de enseñanza, lo que implica que el diseño de estrategias de enseñanza y evaluación se deben establecer a partir de propósitos definidos que guardan una relación lógica de coherencia y pertinencia con las necesidades de aprendizaje expresadas en los RPA. Los RPA se convierten para la docente en una herramienta que, de acuerdo con ANECA (s.f.):

- Ayudan al profesor a orientar su docencia hacia el logro de determinados objetivos que se han hecho explícitos en términos de conocimientos y competencias
- Permiten al estudiante saber de antemano los retos a los que se va a enfrentar y cómo se va a evaluar el aprendizaje logrado.
- Aumentan la coherencia del modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante ya que establece un vínculo entre actividades formativas, metodologías de evaluación y resultados (p.16).

La planeación profesional incluye una toma de decisiones soportadas desde los diversos referentes que se encuentran relacionados en los marcos macro y meso curriculares. Esto permite a la docente establecer unos RPA coherentes y pertinentes que además de procurar una redacción clara de acuerdo con las diferentes dimensiones del conocimiento, han de ser socializados y comprendidos por los estudiantes. Este esfuerzo profesional ha significado para la docente investigadora un reto recurrente en cada ciclo puesto que se evidencia en sus reflexiones, la necesidad de mejorar el proceso de formulación de resultados de aprendizaje como unidad básica de la planeación.

Dicho proceso implica la selección, priorización y descenso de las competencias a RPA, y robustece la acción de la planeación transformándola y dotándola de dinamismo y coherencia. La articulación lógica de estos elementos permite a la docente avanzar hacia el logro de una concreción curricular resultado de un ejercicio reflexivo continuo.

– **Selección y Adaptación de Recursos Didácticos**

La selección y/o diseño, adaptación y uso de los recursos adecuados para la enseñanza, se constituye en una actividad propia de la acción de la planeación, desde la cual, la docente toma decisiones deliberadas sobre la pertinencia de los recursos y materiales que faciliten la interacción de los estudiantes con el saber y promuevan la práctica y el desarrollo de habilidades y logro de ciertos aprendizajes. En la siguiente tabla se muestran los principales hallazgos en esta subcategoría en cada uno de los ciclos de reflexión.

Tabla 26. Análisis de la subcategoría: Selección y Adaptación de Recursos Didácticos

Categoría apriorística: planeación	
Subcategoría: selección y adaptación de recursos didácticos	
Ciclo	Análisis
Preliminar	- Se menciona el uso de los materiales como recursos didácticos que forman parte de las estrategias de enseñanza de la docente.
Ciclo 0	- Se hacen explícitos los materiales como recurso para apoyar la acción de enseñanza en cada uno de los momentos de la clase planeada.
Ciclo 1	- Se tiene en cuenta el uso de materiales cotidianos, reales que están al alcance de los estudiantes con la intención de generar un aprendizaje significativo del vocabulario focalizado en la lección.
Ciclo 2	- Teniendo en cuenta las características del contexto se diseña el uso de materiales que permitan la participación grupal de los estudiantes para fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas de <i>listening</i> y <i>speaking</i>
Ciclo 3	- Se seleccionan y adaptan al contexto los materiales que apoyan la acción de enseñanza. Sin embargo, en las narraciones se resalta que, de acuerdo con el nivel de los estudiantes, se hubiese podido aprovechar de formas más dinámicas la implementación de los mismos en el aula de clase.
Ciclo 4	- Con el objetivo de desarrollar habilidades comunicativas relacionadas con la lectura y la escritura, el material diseñado es adaptado al nivel de los estudiantes. - Se procura el uso material de lectura de corta extensión, dinámicos y dirigidos a un mismo objetivo, con propósitos puntuales que permitan a la docente determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Aunque en la literatura sobre el tema se encuentran diferentes términos para referirse a aquellos elementos de apoyo didáctico, se acude en esta investigación a las palabras de Morales (2012) quien explica que el material didáctico es entendido como:

El conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos pueden ser tanto físicos como virtuales y asumen como condición,

despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido (p.10).

Así mismo, se debe mencionar que estos recursos deben cumplir con unas características y unas funciones determinadas. Acerca de este tema, De la Torre (2010) manifiesta que “los recursos no son meros auxiliares al servicio del mensaje formativo, sino que ellos mismos se constituyen muchas veces en vehículos de formación” (p. 93). Al respecto, Guerrero (2009), señala que “el material didáctico es cualquier elemento que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas.”

A la luz de estas ideas, se entiende entonces como recurso didáctico todos aquellos materiales usados en el aula para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Su pertinencia depende del análisis exhaustivo que realiza la docente sobre el contexto, los recursos disponibles en el medio y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, se comprende la planeación de estos materiales como recursos que deben facilitar la práctica de las habilidades a desarrollar en cada lección de acuerdo con los RPA propuestos.

A lo largo de los ciclos de reflexión la docente investigadora empieza a reconocer la importancia de planear de forma anticipada el uso de recursos que logren motivar en los estudiantes, la práctica de cada una de las habilidades comunicativas y que, en consecuencia, generen aprendizajes significativos. Al respecto Díaz-Barriga (2002) señala que:

Si los materiales de enseñanza no tienen un significado lógico potencial para el alumno se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado. Aquí [...] nuevamente el

profesor puede potenciar dichos materiales de aprendizaje para acercar a los alumnos a aprendizajes más significativos (p. 42).

En este sentido, aunque en el aula se utilizan muchos elementos, solamente serán valiosos aquellos que, siendo comunes o innovadores, son pensados con el objetivo de propiciar diferentes formas de interacción en el aula, la participación y el aprendizaje en los estudiantes. Sacar el máximo provecho a los recursos disponibles en el medio y convertirlos en oportunidades de aprendizaje, favorece en el aula de inglés, la adquisición y uso de vocabulario que permita mejorar gradualmente los niveles de comprensión y desempeño en la competencia comunicativa de la lengua extranjera.

Por su parte, Morales (2002) indica que los recursos que se usan en el aula se deben caracterizar por: “proporcionar información, cumplir un objetivo, guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, factibilizar la comunicación entre docentes y estudiantes, contextualizar a los estudiantes, acercar las ideas a los sentidos y motivar a los estudiantes” (pp.2-13). Así mismo estos recursos didácticos deben atender a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con su edad, nivel de desempeño en la competencia comunicativa en la lengua extranjera y sus conocimientos previos.

Entonces, la planeación de los materiales didácticos a lo largo de los ciclos de reflexión deja de ser una acción mecánica donde se selecciona, se adapta y/o diseña material sin tener en cuenta la potencialidad de estos recursos para promover el aprendizaje y las interacciones en el aula. Derivado del análisis de las narrativas de la docente, se logra evidenciar que dicho proceso se limitaba al diseño de un material que, de alguna forma, permitiera la práctica gramatical principalmente, y que reuniera diversos ejercicios tomados de diferentes fuentes donde

adicionalmente, se incluyeran algunas actividades relacionadas con la práctica de las habilidades comunicativas. Sin embargo, no se reconocía la importancia y la rigurosidad que este proceso amerita como oportunidad para despertar el interés en los estudiantes y provocar experiencias de aprendizaje más significativas.

Como resultado del ejercicio reflexivo, la docente empieza a entender que los recursos didácticos deben ser planeados con un propósito que guarde relación de coherencia con los objetivos centrales de la lección; de lo contrario, dichos materiales continuarán siendo simple “artefacto” que no genera ningún impacto en los estudiantes. No se trata solamente de diseñar y/o seleccionar y adaptar un buen material, sino que se convierte en un reto profesional el convertir estos recursos en oportunidades reales de aprendizaje y de evaluación, sobre todo en un contexto educativo donde normalmente los materiales de aprendizaje, en palabras de Díaz – Barriga (2002), responden a la tradicional disposición cognitiva hacia el aprendizaje repetitivo.

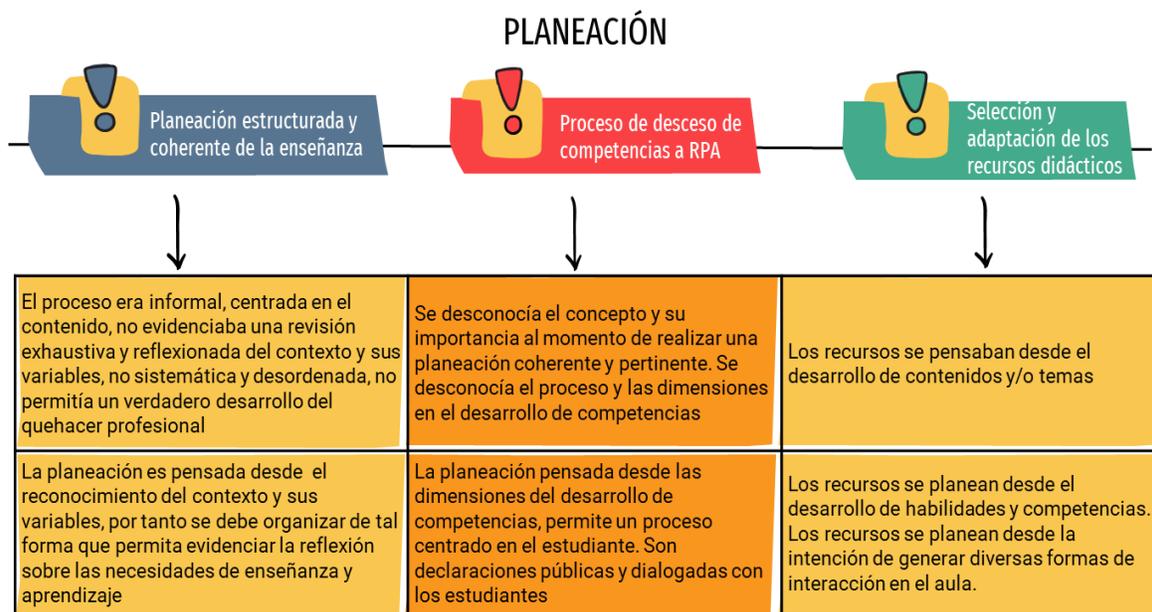
El reconocimiento del contexto, las competencias y los RPA declarados para cada lección, son elementos de la planeación que deben orientar el proceso de diseño y/o selección de recursos idóneos, los cuales, según De la Torre (2010) tienen unos efectos cognitivos (dependiendo de su naturaleza) a largo plazo, ya que van más allá del apoyo mediacional.

En el marco de la enseñanza del inglés como idioma extranjero, el diseño de material didáctico se convierte en la oportunidad para promover el aprendizaje del idioma y facilita la consecuente evaluación continua del proceso llevado a cabo por el estudiante. La facilidad de acceso, gradualidad, secuencialidad y pertinencia del material didáctico permite la construcción de un ambiente de aprendizaje donde se desarrollen competencias organizativas y comunicativas,

las cuales aportan a la participación de los estudiantes, las interacciones propias del contexto educativo y el aprendizaje del idioma extranjero.

En siguiente figura se representa la evolución de la subcategoría:

Figura 13. *Evolución de la subcategoría de planeación*



Análisis e Interpretación de Subcategorías en la Acción de Implementación:

Los aspectos más recurrentes y los de mayor incidencia en esta categoría permiten identificar como categorías emergentes: *estrategias de enseñanza, gestión de clase, y desarrollo de habilidades comunicativas.*

– Estrategias de Enseñanza

A lo largo de la Maestría en Pedagogía, se establecen espacios de reflexión y de aproximación teórica a los fundamentos que son necesarios para construir el conocimiento pedagógico. Es así como en el seminario de Énfasis de Investigación IV, se reconoce la noción

de estrategias de enseñanza como: “un proceso constituido por sistemas de acciones y decisiones pedagógicas reflexionadas, para alcanzar un propósito claro y determinado, que implica un compromiso con el aprendizaje desde el ejercicio de la práctica de enseñanza” Angulo, Carreño y Morales 2020. Por tanto, la puesta en escena de estrategias de enseñanza se considera parte fundamental en las acciones de implementación y su formulación se deriva de los resultados de aprendizaje declarados. Este proceso se organiza a partir de la pregunta: “¿Cómo voy a lograr que mis estudiantes aprendan?”

Junto con el dominio del saber que se enseña, la docente debe ser competente para planear, esquematizar y comunicar eficazmente su saber para lograr el aprendizaje en los estudiantes. En este orden de ideas, la planeación coherente e implementación en el aula de estrategias de enseñanza pertinentes, se constituye en la oportunidad para la transformación y mejoramiento de la práctica de enseñanza de la docente investigadora. Tebar (2003), explica que las estrategias de enseñanza son aquellos procedimientos que la docente utiliza “en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (p. 7). Éstas permiten al mismo tiempo, la optimización del tiempo y de los recursos disponibles en el contexto los cuales determinan en cierta medida el alcance de los objetivos de aprendizaje.

En la siguiente tabla se hace un recorrido por los ciclos de reflexión de Lesson Study donde se establecen los hallazgos de acuerdo con la subcategoría de Estrategias de Enseñanza.

Tabla 27. Análisis de la subcategoría: Estrategias de Enseñanza

Categoría apriorística: implementación	
Subcategoría: estrategias de enseñanza	
Ciclo	Análisis
Preliminar	<ul style="list-style-type: none"> - Se hace referencia a la necesidad de implementar diversas estrategias que propicien el desarrollo de habilidades comunicativas. Sin embargo, no se hace mención de ningún otro propósito que permita a la docente mejorar continuamente su práctica de enseñanza.
Ciclo 0	<ul style="list-style-type: none"> - Se mencionan cuáles serían aquellas estrategias a usar en el aula de clase. Sin embargo, se constituyen más como una lista de actividades que, aunque explicitan un propósito definido, no responden a la rigurosidad del proceso de planteamiento e implementación de las estrategias. Es decir, estas no son claras en cuanto a sus fundamentos teóricos de cómo implementarla y qué resultados se obtendrían para evidenciar los aprendizajes de los estudiantes.
Ciclo 1	<ul style="list-style-type: none"> - Se evidencian aproximaciones hacia la planeación e implementación de estrategias que promuevan la participación de los estudiantes en el aula y el desarrollo de las habilidades comunicativas. En las narraciones ya se logra encontrar fundamentos teóricos que soportan las decisiones de la docente al momento de implementar las estrategias planeadas. - Se establece una ruta de acción progresiva para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Las estrategias incluyen explicaciones magistrales, participación de los estudiantes y presentaciones grupales.
Ciclo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Las narraciones evidencian un fundamento teórico más claro sobre las decisiones respecto a las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula de clase. - Se hace más clara la intención de la docente de fomentar espacios de participación y de interacción ente los diferentes actores del proceso de enseñanza. - Se incluyen estrategias que tienen un claro proceso metodológico a través del cual, el estudiante va construyendo su proyecto final que da evidencia de las comprensiones alcanzadas por los estudiantes. - Se tienen en cuenta estrategias afectivas a través del trabajo cooperativo, que buscan favorecer la interacción de los estudiantes con el idioma. - Implementación de actividades basadas en el enfoque comunicativo: uso de <i>flash cards</i> en ppt, organizadores gráficos,

etiquetado de imágenes, juegos y acertijos, así como el uso de diccionario bilingüe, explicaciones de la docente y preguntas generadoras como estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

Ciclo 3

- Las estrategias de enseñanza responden a las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes y van en coherencia con los resultados de aprendizaje planeados.
 - Las estrategias implementadas permiten optimizar el uso de los recursos y del tiempo en el aula en función del alcance de los propósitos establecidos en cada estrategia y los objetivos de aprendizaje esperados en la lección. Por lo tanto, siempre va a ser necesario tomar decisiones en el aula para procurar los aprendizajes en los estudiantes.
 - A partir de la comprensión que se desarrolla sobre la importancia de las estrategias de enseñanza, se diversifica la puesta en marcha de estrategias afectivas y sociales, comunicativas y cognitivas.
 - Implementación de actividades basadas en el enfoque comunicativo: *flash cards*, canciones, instrucciones (TPR), rutina para visibilización del pensamiento: *see, think, wonder*, así como explicaciones de la docente y lecturas cortas como estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de la habilidad de lectura.
-

Ciclo 4

- El reconocimiento y la apropiación de elementos sobre la enseñanza del inglés, permite establecer unas estrategias de aprendizaje basadas en el reconocimiento de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y de los aprendizajes a potenciar de acuerdo con los propósitos establecidos.
 - Reconocer los componentes de las estrategias de enseñanza ha permitido analizar la propia práctica de enseñanza.
 - Las estrategias de enseñanza implementadas contribuyen directamente a la recolección de información sobre el nivel de desempeño de los estudiantes en cuando al desarrollo de la habilidad de lectura. Rutinas de pensamiento, transversalizado, comprensión lectora, resolución de problemas, participación, trabajo colaborativo, participación, interacciones en el aula
 - Se diversifica la puesta en marcha de estrategias de enseñanza afectivas y sociales, comunicativas y cognitivas.
 - Implementación de estructuras de aprendizaje cooperativo, actividades basadas en el enfoque comunicativo: *arts and crafts*, rutinas para la visibilización del pensamiento: *3,2,1 bridge y before I thought – now I think*, organizadores gráficos, así como explicaciones de la docente y lecturas para resolución de problemas como estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de la habilidad de lectura.
-

De acuerdo con Mockus (1984), aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes son denominadas Estrategias Pedagógicas (p.36). Estas acciones van dirigidas al fomento de espacios para que el estudiante interactúe con el saber y para ello es importante tener en cuenta la didáctica de la disciplina que se enseña.

Así entonces, las estrategias de enseñanza entendidas como ese conjunto de acciones sistemáticas y organizadas que se vivencian en el salón de clases reflejan las formas de comunicación que promueve la docente en el aula, su concepción teórica y práctica del rol docente (dirigir, guiar, orientar o facilitar), su forma de comprender la realidad que le rodea y su identidad como agente social dentro de un determinado contexto. Dichas estrategias deben favorecer las condiciones para que el estudiante desarrolle habilidades, logre alcanzar los propósitos declarados para la lección, genere motivación hacia el aprendizaje y, sobre todo, comprenda las diferentes formas de aproximarse al aprendizaje de un idioma extranjero, lo que en consecuencia generará en ellos un creciente sentido de autonomía.

Existen diferentes clasificaciones de las estrategias de enseñanza, las cuales, en palabras de Londoño y Calvache (2010) se circunscriben a consideraciones teóricas, a finalidades u objetivos, a secuencias de la acción en el proceso, a la adaptación en el contexto, a los agentes involucrados y a la eficacia pretendida de los resultados (p. 25). Entre las clasificaciones más comunes se encuentran las sugeridas por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002)

- Estrategias según el momento de enseñanza: pre-instruccionales, co-instruccionales, post-instruccionales.

- Estrategias de acuerdo con el proceso cognitivo en el cual se quiere incidir: activación de conocimientos previos, orientación de atención a los estudiantes, organización del material, articulación entre conocimientos previos y nuevos. (Díaz - Barriga y Hernández Rojas, 2002).

Por otro lado, la reflexión sobre cuáles son aquellas estrategias de enseñanza más apropiadas de acuerdo con el nivel de desarrollo de los estudiantes, requiere por parte de la docente investigadora un proceso de análisis consiente y objetivo acerca de las necesidades de aprendizaje y de las oportunidades de acceso al idioma de forma igualitaria, gradual y comprensible. Al respecto Perkins (1995) señala que existe un gran número de buenos métodos pedagógicos que no se usan o se usan ineficazmente y que, por lo tanto, siendo la enseñanza una labor compleja urge desarrollar la capacidad de usar métodos válidos, más allá de la búsqueda de la propuesta “salvadora” (p. 53). En este sentido el qué enseñar, debe guiar al cómo hacerlo. No existe una fórmula mágica para la enseñanza; sin embargo, es claro que la docente debe ser competente para recurrir a diferentes estrategias de acuerdo con los aprendizajes que se quieren desarrollar. Al respecto, Folse (2004), por ejemplo, ha indicado los mitos que existen alrededor de la enseñanza de vocabulario y reivindica el uso de metodologías tradicionales que, usadas eficazmente, aseguran el desarrollo de nuevas comprensiones.

Una parte central de las estrategias de enseñanza es el diseño de actividades que sean coherentes con los aprendizajes e interacciones que se quieren potenciar en el aula de clases. Son variados los factores que influyen en la implementación de las estrategias, los cuales responden a las características del contexto. Estos factores dinamizan el proceso de enseñanza y dependiendo

del compromiso reflexivo del docente, pueden llegar a generar transformaciones y mejoras constantes en la práctica de enseñanza.

En la presente investigación, la implementación de estrategias para la enseñanza de la lengua extranjera de acuerdo con los aprendizajes y las habilidades que se quiere potenciar, incluye la ejecución de actividades que van desde la explicación magistral de la docente, hasta prácticas en el aula basadas en métodos como la respuesta física total (TPR), las rutinas de visibilización del pensamiento (enseñanza para la comprensión), las estructuras de trabajo cooperativo, así como las actividades diseñadas bajo los principios del enfoque comunicativo (juegos, canciones, presentaciones orales, resolución de problemas, descripciones orales y escritas, las manualidades *-arts and crafts-*). Los principios metodológicos mencionados hacen parte de un conjunto de estrategias activas en las que el protagonista del proceso es el estudiante.

Las estrategias implementadas están orientadas al fomento de la participación, la cooperación, el acceso gradual y comprensible al idioma y la apropiación de vocabulario para el mejoramiento en los niveles de desempeño de la competencia comunicativa. Por tanto, se denota la necesidad de adoptar como propuesta central la implementación de estrategias orientadas desde el enfoque comunicativo. Estas favorecen las interacciones que se dan en el aula y permiten el desarrollo de aprendizajes desde las diferentes habilidades comunicativas. De acuerdo con Canale y Swain (1980) los principios del enfoque comunicativo son:

1. La competencia comunicativa se compone, al menos, de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación. El primer objetivo será la integración de estos tres tipos de conocimiento y su adquisición por el estudiante.

2. El enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del estudiante y dar respuesta a las mismas.
3. Un enfoque comunicativo debe responder a las necesidades de comunicación auténticas en situaciones reales de comunicación.
4. Debe permitir que intervengan connotaciones y valores sociales implícitos en los enunciados.

A lo largo de los ciclos de reflexión, la docente investigadora logra un mayor nivel de apropiación metodológica en cuanto a la planeación, implementación y evaluación de estrategias de enseñanza, lo cual, determina a su vez la pertinencia de las decisiones que se deben tomar en el aula. La implementación de estrategias de enseñanza es un complejo proceso continuo que comprende la observación y análisis constante del quehacer docente e implica una revisión y actualización sobre el saber que se enseña; este no se reduce al alistamiento de dinámicas, la preparación de explicaciones por parte de la docente o la ejecución de ejercicios de práctica, sino que es todo un conjunto de acciones que responden a una labor profesional didáctica y epistemológica a través de la cual, se evidencia el fortalecimiento de la acción de enseñanza en busca de la mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, la docente logra comprender que las estrategias para la enseñanza de vocabulario no se limitan al enfoque lexical, sino que aprovechan la riqueza didáctica de las diversas metodologías y las oportunidades de aprendizaje que a partir de estas se pueden construir para explorar diversos contextos lexicales que permitan un aprendizaje más significativo.

– **Gestión de Clase**

Dentro de las competencias que debe desarrollar la docente en su profesión de enseñanza, se mencionan en este apartado aquellas relacionadas con la gestión de clase. Esta competencia implica según Feldman (2010) “dirigir adecuadamente las actividades diarias de aprendizaje; lo cual, incluye la preparación y presentación del material, la puesta en marcha de actividades, la organización y coordinación de la tarea y la ayuda a los alumnos para propiciar el aprendizaje” (p. 33)

La gestión de clase es un elemento que se debe considerar desde el momento de la planeación, ya que tal como explica el autor previamente citado, ésta determina el desarrollo apropiado de las estrategias de enseñanza. Esto implica considerar diversos aspectos organizativos en torno al uso del tiempo, los recursos y las decisiones o ajustes que deban realizarse en el momento de la clase.

En la siguiente tabla se muestran los principales hallazgos relacionados con la subcategoría de la gestión de clase a lo largo de los ciclos de reflexión:

Tabla 28. *Análisis de la subcategoría: Gestión de Clase*

Categoría apriorística: implementación	
Subcategoría: gestión de clase	
Ciclo	Análisis
Preliminar	- Se evidencia en la narrativa una actitud favorable de la docente enfocada al fomento de espacios de aprendizaje.
Ciclo 0	- Se tienen en cuenta diversos factores relacionados con el tiempo que se debe proyectar para cada actividad y los recursos a usar.

Ciclo 1	<ul style="list-style-type: none">- Se determina el tiempo como elemento clave para lograr el desarrollo de la lección- Se promueven diversos espacios de interacción en el aula- Se evidencia en las narrativas una disposición de la docente hacia el diálogo con los estudiantes de manera personalizada para resolver dudas o dar indicaciones
Ciclo 2	<ul style="list-style-type: none">- Se promueven diversos espacios de interacción en el aula- Se evidencia en las narrativas una disposición de la docente hacia el diálogo con los estudiantes de manera personalizada para resolver dudas o dar indicaciones- Se promueve el trabajo cooperativo como estrategia para reducir factores de temor al comunicarse en un idioma extranjero- Los tiempos institucionales influyen en el desarrollo de la lección como se tenía planeado.
Ciclo 3	<ul style="list-style-type: none">- Se evidencia en las narrativas una disposición de la docente hacia el diálogo con los estudiantes de manera personalizada para resolver dudas o dar indicaciones- Se promueve las rutinas de pensamiento y las actividades comunicativas como estrategia para el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de las habilidades comunicativas- Se establece el tiempo como herramienta reguladora- Se realizan ajustes en la implementación- Da a conocer los RPA al inicio de la lección y se van recordando- Comparte el cronograma de trabajo para la clase bajo la idea <i>“today’s agenda”</i>
Ciclo 4	<ul style="list-style-type: none">- Se promueven diversos espacios de interacción en el aula- Se evidencia en las narrativas una disposición de la docente hacia el diálogo con los estudiantes de manera personalizada para resolver dudas o dar indicaciones- Se promueve el trabajo cooperativo como estrategia para el aprendizaje de vocabulario- Se realizan ajustes en la implementación- Se establece el tiempo como herramienta reguladora- Se diversifica la puesta en escena de estrategias que buscan motivar al estudiante hacia el aprendizaje del idioma extranjero- Comparte el cronograma de trabajo para la clase bajo la idea <i>“today’s agenda”</i>

Fuente: elaboración propia.

El reconocimiento de las múltiples condiciones que influyen en la acción de implementación en el aula otorga a la docente la posibilidad de anticipar e identificar aquellas situaciones que afectan directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el

alcance de los objetivos propuestos para cada lección. Al respecto, Feldman (2010) explica que una gestión de clase eficaz implica:

- Organizar las tareas de aprendizaje, es decir, definir los objetivos y planificar, organizar y diversificar las tareas diarias para promover la participación de los estudiantes
- Promover interacciones en el aula: para ello la docente debe establecer un tiempo y un ritmo adecuado a las posibilidades de los estudiantes para el desarrollo de estrategias, propósitos y situaciones particulares de la clase.
- Intervenir en situaciones inesperadas: aquí la docente debe realizar observación continua de las situaciones de la clase y realizar ajustes razonables en cuanto a estrategias, secuencias y formatos. (p. 35)

Las formas de comunicación, las interacciones en el aula, la gestión del tiempo y la actitud del docente, son entre otros algunos de los factores que inciden en la organización y administración del trabajo en el aula. En este aspecto, la docente avanza progresivamente en el transcurso de los ciclos de reflexión, cuando da a conocer al inicio de la clase los resultados de aprendizaje esperados, comparte la agenda del día para el alcance de los mismos, explica las instrucciones de las actividades que se van a desarrollar y establece un tiempo determinado para la ejecución de las mismas.

En los hallazgos registrados a lo largo de los ciclos de reflexión, se puede evidenciar que el tiempo ha sido un factor determinante para hacer posible el desarrollo de las lecciones planeadas. Es así como la docente investigadora, en diálogo con los pares colaboradores, reconoce la importancia de mejorar la gestión de clases en cuanto a la regulación de tiempos para

la implementación y evaluación de las lecciones planeadas, incluso cuando éste era un factor que se tenía en cuenta desde la planeación.

En algunas ocasiones por razones de orden institucional relacionadas con el tiempo en el aula, algunas de las lecciones no lograron ser implementadas completamente. Así mismo, en varias oportunidades la docente debió realizar ajustes durante la acción para favorecer espacios de aprendizaje donde el estudiante recibe apoyo de parte de la docente; lo cual conllevó invertir mayor tiempo del planeado. A pesar de esta situación, se logra notar en las narrativas que, sin ser una norma impuesta, se va alcanzando una conducta deseable de autogestión, lo cual va despertando habilidades de trabajo autónomo.

Por otro lado, las diversas dinámicas comunicativas que se presentan en el aula regulan y redefinen las interacciones que en ella se suscitan y dan vida al aula como espacio de aprendizaje. Dichas dinámicas se construyen y se transforman continuamente, tal como señala Caron (1989) citado en Martínez – Otero (2008), acorde a las necesidades de comunicación, las cuales, responden a su vez a las complejidades y singularidades de los contextos educativos. Martínez – Otero (2008) señala que la práctica comunicativa en el aula potencializa las relaciones humanas y favorece la formación integral del ser.

La observación, el reconocimiento y el análisis reflexivo sobre la práctica comunicativa de los docentes en el aula, permiten, además de reconocer oportunidades de mejora, comprender la complejidad en la que se encuentra inmersa la práctica profesional de la enseñanza e identificar el alcance de los discursos en el aula. Dicha práctica de enseñanza profesional debe caracterizarse entre otros aspectos, por la capacidad del docente de mantener unas relaciones humanas de calidad evidenciados en vínculos comunicativos eficaces. Al respecto Fernández

(2001) indica que de la calidad de ese vínculo depende, en gran medida, la calidad de la educación.

En este punto es fundamental comprender el aula como ese espacio donde ocurren diferentes interacciones y relaciones entre los sujetos que aprenden, los sujetos que enseñan y el saber. Relaciones que van más allá de lo académico y que pueden implicar posibles conflictos que se deben gestionar y para ello es necesario distribuir equitativamente la atención hacia los estudiantes y atender de manera profesional y con sentido humanístico las situaciones particulares que se pueden presentar.

Es importante mencionar aquí el papel que desempeña el PEI como documento orientador donde se establecen aquellos principios y virtudes que son transmitidos en el aula de clases. La gestión de clases implica más allá de los factores antes mencionados, todos los esfuerzos, estrategias, actitudes, para disponer a los estudiantes de manera favorable hacia el aprendizaje y para transformar la práctica de la docente hacia el reconocimiento de oportunidades de mejora.

– **Desarrollo de Habilidades Comunicativas**

Esta subcategoría hace referencia a las habilidades comunicativas como el conjunto de destrezas que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Estas deben entenderse de forma integral y se abordan según las orientaciones pedagógicas sugeridas por el MEN (2016) de forma gradual teniendo en cuenta tres etapas básicas (antes, durante y después). La evaluación de los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes en cada una de estas habilidades se establece a partir de unos marcos de referencia internacionales y nacionales que se adaptan de acuerdo con las particularidades del contexto. A lo largo de los

ciclos de reflexión se presentan los siguientes hallazgos relacionados con la subcategoría de desarrollo de habilidades.

Tabla 29. *Análisis de la subcategoría: Desarrollo de Habilidades Comunicativas*

Categoría apriorística: implementación	
Subcategoría: desarrollo de habilidades de comunicativas	
Ciclo	Análisis
Preliminar	- Se evidencia una práctica de enseñanza que considera el desarrollo de las habilidades comunicativas, sin embargo, se denota un enfoque centrado en la gramática y la práctica de la misma.
Ciclo 0	- En este ciclo la docente implementa actividades que tienen como propósito el desarrollo de las habilidades comunicativas.
Ciclo 1	- Los propósitos se declaran teniendo en cuenta el desarrollo de las habilidades a partir de una serie de actividades centradas en los campos semánticos de la lección planeada.
Ciclo 2	- Se evidencia a lo largo de la implementación la disposición espacios para promover la participación de los estudiantes y la práctica de las habilidades de <i>speaking</i> y <i>listening</i> . - Se implementan diferentes estrategias para la preparación de una presentación escrita u oral final donde los estudiantes demuestran la apropiación del vocabulario de la lección.
Ciclo 3	- Se orienta la enseñanza de vocabulario hacia la función comunicativa de expresar condiciones - Los campos semánticos estudiados corresponden a diversos contextos comunicativos en donde se puede usar el primer condicional - El desarrollo de la competencia comunicativa está orientado desde las habilidades de lectura, la escritura y la escucha.
Ciclo 4	- El campo semántico enseñado está orientado al desarrollo de la habilidad de comprensión lectora - Las diferentes actividades que realizan los estudiantes permiten la práctica del vocabulario y su uso en contextos comunicativos propuestos por la docente. - Se enfatiza en la habilidad de lectura y para ello se estructura la actividad en tres momentos definidos (antes, durante y después), en los cuales se hace uso de las rutinas de pensamiento y de estructuras de aprendizaje cooperativo como estrategias para la apropiación de vocabulario que, permita la mejor comprensión y resolución de los problemas planteados a los estudiantes.

Las habilidades comunicativas se establecen como las destrezas que permiten al usuario de una lengua comunicarse de manera efectiva. Según el Marco Común Europeo (MCE) estas se clasifican de acuerdo con el modo de transmisión en habilidades orales y escritas, y el papel que desempeñan en la comunicación, en habilidades productivas y receptivas. En ese orden de ideas se establecen cuatro habilidades básicas a saber: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita. El MEN establece en el documento de estándares de desempeño para la enseñanza del inglés, cinco habilidades comunicativas, allí la habilidad oral se divide en monólogo y conversación por ser consideradas destrezas diferentes puesto que “en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición” (Centro Virtual Cervantes).

Estas habilidades no son aisladas y deben por tanto ser abordadas en el aula de clases de forma integral y natural. Benítez (2007) plantea que una metodología basada en tareas comunicativas favorece las interacciones en el aula y permite el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Las habilidades comunicativas hacen referencia a la capacidad de las personas para situarse en un contexto comunicativo. Esta capacidad se conoce como “competencia comunicativa” la cual, de acuerdo con Hymes (1972), es “integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, sus características y sus usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro código de comportamiento comunicativo” (la interacción social) (p.22). El autor menciona que la competencia comunicativa se relaciona con la habilidad de utilizar el conocimiento de la lengua en diferentes situaciones comunicativas. Ésta es entendida en términos generales como la capacidad de interpretar,

comprender y utilizar el idioma para comunicarse de forma efectiva en un determinado contexto socio – cultural e incluye un conjunto de habilidades lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, que le permiten al hablante comprender y usar apropiadamente el idioma en diversas circunstancias.

Por su parte, el vocabulario juega un papel importante en el aprendizaje del idioma extranjero dado que aporta al fortalecimiento en el proceso de desarrollo de las habilidades del lenguaje. Este es un proceso largo y continuo el cual, demanda una exposición significativa al idioma que permita mejorar progresivamente los procesos de comprensión. Dicho contacto con el idioma debe presentar un input comprensible el cual, en palabras de Folse (2004) ayuda a los estudiantes a comprender como funciona el lenguaje. Por tanto, señala el autor, si el texto que escucha o lee el estudiante tiene muchas palabras desconocidas, entonces ese texto no es comprensible para el estudiante y no habrá aprendizaje. Bajo esta perspectiva “La falta de conocimientos de gramática puede limitar la conversación, pero falta de conocimiento del vocabulario puede detener la conversación.” (p.2)

En el presente estudio, la docente investigadora se enfoca en la enseñanza de vocabulario como estrategia para el fortalecimiento de la competencia comunicativa. Esto indica que, en el ejercicio de su práctica, la docente debe fomentar espacios de aprendizaje e inmersión en el idioma que faciliten el desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas, a partir de un input comprensible permitiendo al estudiante aproximarse con mayor seguridad al idioma extranjero. Al respecto, Canale y Swaim (1980) manifiestan que, la exposición a situaciones de comunicación resulta crucial para que la competencia comunicativa lleve a lograr una confianza en la comunicación. Sin embargo, es imprescindible considerar las cualidades propias del

contexto de enseñanza y adaptar las estrategias implementadas en el aula de acuerdo con los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y sus niveles de desempeño en el idioma extranjero.

Tradicionalmente, los currículos escolares del área de inglés en el contexto de enseñanza donde se lleva a cabo el presente estudio, han sido diseñados con un marcado énfasis gramatical, en el cual, se presentan las diversas categorías gramaticales según nivel como temas que deben ser desarrollados en el aula de clases. Evidentemente, aunque la competencia lingüística forma parte del conjunto de capacidades que debe desarrollar un estudiante para ser competente en un idioma extranjero, existen otros factores situacionales que influyen en el aprendizaje de la lengua. Savignon (1976) explica que, la competencia comunicativa requiere mucho más que un conocimiento del código lingüístico, lo cual implica no solo saber cómo decir algo, sino también qué decir y cuando decirlo, dado que los intercambios lingüísticos entre los diferentes actores están sujetos a un contexto cultural variado y complejo.

En coherencia con lo anterior, la docente ha procurado enfocar las acciones de implementación hacia el desarrollo de habilidades comunicativas desde las cuales, se pueda evidenciar el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes. Esto supone entonces, que han surgido transformaciones en las acciones de aula puesto que, el eje del proceso de enseñanza deja de ser el contenido y se centra en el estudiante y sus necesidades de aprendizaje. Para esto, fue necesario que la docente realizara un ejercicio de reflexión y transformación de su quehacer con el objetivo de fomentar un trabajo basado en principios comunicativos encaminado al desarrollo de habilidades comunicativas.

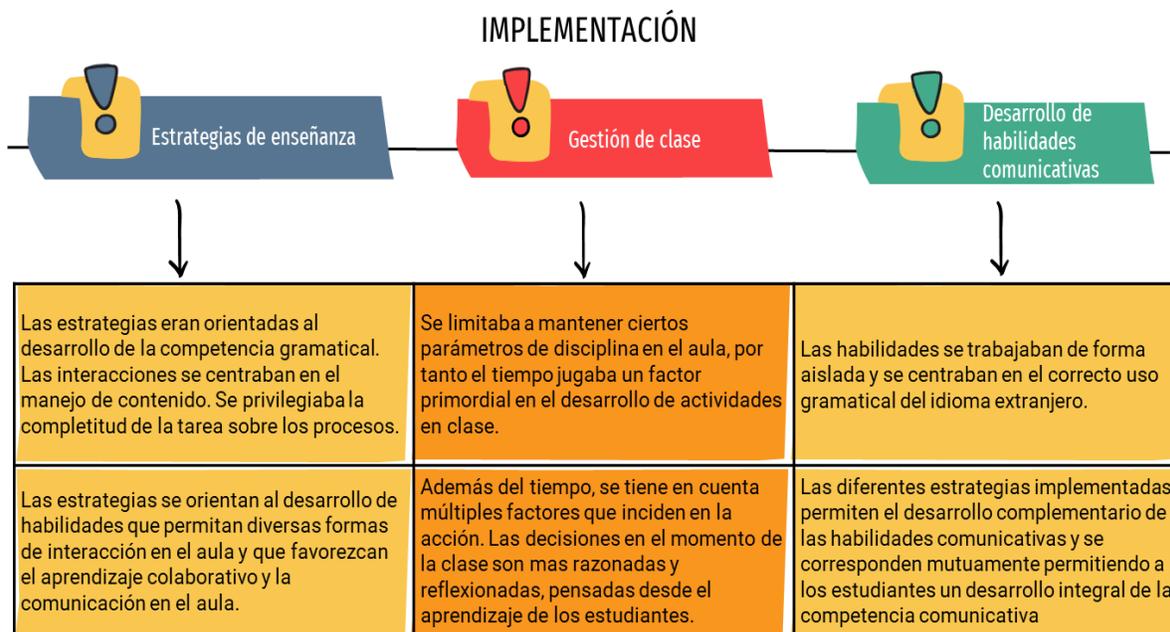
Richards (2006) indica que el enfoque comunicativo propicia la interacción y la negociación de significados entre los usuarios de una lengua. En este sentido, el enfoque

comunicativo de enseñanza de las lenguas prioriza la comunicación desde el punto de vista del desarrollo de habilidades y proporciona una perspectiva amplia del lenguaje toda vez que, considera no solo el aspecto formal del idioma, sino su uso dado en funciones comunicativas; las cuales, ofrecen un entorno de interacción adecuado para el uso y la práctica del vocabulario en contexto.

Para efectos del alcance de los objetivos del presente estudio, el desarrollo de habilidades comunicativas en el idioma extranjero está basado en el aprendizaje de vocabulario en contextos comunicativos determinados. Esto conlleva transformaciones en las prácticas de la docente con el objetivo de favorecer la construcción de ambientes donde se potencie la participación, las interacciones de los estudiantes, la comprensión del idioma y la producción de textos orales y/o escritos donde el estudiante expresa sus ideas o responde a preguntas básicas.

En siguiente figura se representa la evolución de la subcategoría:

Figura 14. *Evolución de la subcategoría de implementación*



Análisis e Interpretación de Subcategorías en la Acción de Evaluación:

Como resultado del ejercicio de triangulación de los datos, emergen en esta categoría las subcategorías de: *evaluación continua e instrumentos de evaluación*, las cuales se analizan e interpretan a continuación

– Evaluación Continua

Feldman (2010) señala que, “al evaluar el aprendizaje se analiza también el desempeño del docente como enseñante, el propio plan de trabajo e inclusive las prácticas de evaluación.” En este sentido, la evaluación basada en el aprendizaje define la coherencia y pertinencia de la planeación diseñada y es entendida como un proceso y no como un fin último de la enseñanza. Ésta permite identificar las comprensiones y dificultades presentadas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje de acuerdo con el desarrollo de competencias y el logro de objetivos propuestos.

Por su parte, la evaluación continua no debe ser reducida al simple diseño y aplicación de pruebas en diferentes momentos del proceso de aprendizaje; por el contrario, en su complejidad, ésta debe considerar la valoración de procesos, aptitudes y formas de interacción del estudiante que dan cuenta del alcance de los aprendizajes esperados. La evaluación continua brinda información constante e importante a la docente sobre las decisiones que debe tomar para transformar su práctica de enseñanza y así contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

En la siguiente tabla se presentan los hallazgos más importantes en cada uno de los ciclos a partir de la subcategoría de evaluación continua:

Tabla 30. Análisis de la subcategoría: Evaluación Continua

Categoría apriorística: evaluación	
Subcategoría: evaluación continua	
Ciclo	Análisis
Preliminar	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación responde a los criterios del SIEE (formativa y sumativa) - No se evidencia diseño de la evaluación como proceso desde el momento de la planeación. - La información obtenida se analiza y se procuran mejoras pero no hacen parte de un ejercicio reflexivo profundo que permita una transformación importante de las prácticas de enseñanza.
Ciclo 0	<ul style="list-style-type: none"> - Se evidencia en la planeación el momento de la evaluación - Se establecen propósitos para la evaluación - No se implementa la evaluación por ser este ciclo un ejercicio de aproximación metodológica
Ciclo 1	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación se convierte en la oportunidad para obtener un registro que da cuenta de los aprendizajes alcanzados.
Ciclo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Se utiliza una lista de chequeo para valorar de forma continua el alcance en los desempeños de los estudiantes. - La observación se convierte en una técnica fundamental que le permite a la docente comprender lo que sucede en el aula de clases.
Ciclo 3	<ul style="list-style-type: none"> - En las narrativas de los ciclos 3 y 4 se evidencia una mayor comprensión de la evaluación como un proceso de aprendizaje que no se reduce a la presentación de un test o un examen final. - La evaluación continua se presenta como una oportunidad para favorecer el aprendizaje, la interacción y la cooperación de los estudiantes.
Ciclo 4	<ul style="list-style-type: none"> - La valoración progresiva que influye en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

La evaluación continua como estrategia por un lado permite a los estudiantes monitorear su avance hacia el alcance de objetivos y el desarrollo de comprensiones y; por otra parte, a los docentes les proporciona una oportunidad de observación continua y reflexionada del progreso de los estudiantes. Al respecto, Cerda (2000) señala que “la evaluación continua es un proceso acumulativo que incluye todo el trabajo realizado por los estudiantes y es además muy similar a la evaluación formativa, tanto que algunos autores consideran la condición de continuidad un

atributo inseparable de la evaluación formativa” (s.p.). Por su parte, Perrenoud (1999), propone considerar formativa toda práctica de evaluación continua que tenga como objetivo el mejoramiento de los aprendizajes en curso; sin embargo, menciona el mismo autor más adelante que, “no toda evaluación continua quiere ser formativa” lo cual implica que existen ajustes en la acción que van dirigidas a otros objetivos que no contribuyen directamente al progreso de los aprendizajes esperados, pero contribuyen indirectamente al trabajo intelectual.

En el presente estudio, la docente planea e implementa estrategias fundamentadas en diversos enfoques para la enseñanza de la lengua extranjera, en este sentido, para el caso de la enseñanza de los idiomas, existe un marco regulador que orienta a la docente sobre aquellos desempeños en la competencia comunicativa que deben demostrar los estudiantes en cada nivel (Marco Común Europeo). En este marco de referencia, se establecen los criterios “respecto a la consecución de un objetivo de aprendizaje” los cuales, están relacionados con las habilidades comunicativas y con la evaluación enfocada desde una perspectiva continua, en cuanto a que el estudiante debe estar inmerso en situaciones comunicativas que permitan evidenciar las comprensiones y las habilidades desarrolladas. Esto implica que la evaluación se lleva a cabo en todo momento del proceso de enseñanza y exige por parte de la docente, contar de con diferentes instrumentos y estrategias de evaluación.

Por su parte, el Sistema de Evaluación de la institución donde se lleva a cabo el presente estudio teniendo en cuenta los principios normativos del decreto 1290 del 2009, considera la evaluación continua como el proceso que se realiza “de forma permanente, como parte del proceso educativo, donde al tiempo que se enseña, se evalúa y se aprende.” Sin embargo, tal como se puede analizar en los instrumentos de evaluación usados al inicio de la investigación, la

docente priorizaba la obtención de una valoración numérica como método de evaluación que, de algún modo, pudiera alejarse de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el aula.

A lo largo de los ciclos de reflexión, la docente investigadora logra transformaciones significativas en su concepción sobre la evaluación; éstas se ven reflejadas en los discursos de los estudiantes cuando manifiestan comprender que, durante cada sesión de implementación la docente está observando sus procesos y aptitudes frente al aprendizaje y que, todas aquellas actividades propuestas por la docente para el alcance de los resultados de aprendizaje, forman parte de un proceso progresivo que les permite demostrar sus avances o dificultades. Hamodi et al (2015) menciona al respecto que la evaluación continua hace referencia a las acciones “que se llevan a cabo en el aula de forma diaria y cotidiana, normalmente con una finalidad formativa, pero recopilando sistemáticamente información del proceso de aprendizaje de cada alumno.”

La evaluación continua, es entendida entonces como una potencial oportunidad para promover cambios y mejoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, e incluso para llevar a cabo estrategias como preparación para pruebas finales siempre y cuando su planeación guarde relación de coherencia y sea producto de la reflexión sobre los desempeños de los estudiantes. La planeación e implementación de la evaluación continua es un proceso complejo, el cual, debería convertirse en un esfuerzo colectivo que aporte al mejoramiento constante de los procesos evaluativos en la institución y en particular a las prácticas de enseñanza de los docentes que la utilicen como recurso de observación, análisis y reflexión.

– Instrumentos de Evaluación

La evaluación se vale de instrumentos que permiten sistematizar la información obtenida a lo largo del proceso de enseñanza. Estos datos organizados permiten a la docente hacer un análisis reflexivo y tomar decisiones fundamentadas para mejorar sus prácticas e impactar con ellas en los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, Feldman (2010) manifiesta que “para que la información sea adecuada y de buena calidad, es necesario utilizar instrumentos que reúnan requisitos de validez y de confiabilidad. Un buen instrumento debería reunir los dos atributos.” (s.p.).

En la siguiente tabla, se registran y los principales hallazgos identificados en la subcategoría de Instrumentos de Evaluación por cada ciclo de reflexión. Luego, se realiza un proceso de análisis desde el cual se argumenta la importancia de los instrumentos diseñados e implementados a lo largo de este estudio.

Tabla 31. *Análisis de la subcategoría: Instrumentos de Evaluación*

Categoría apriorística: evaluación	
Subcategoría: instrumentos de evaluación	
Ciclo	Análisis
Preliminar	<ul style="list-style-type: none"> - No se establecen los instrumentos de evaluación aparte de la planilla de calificaciones institucional. - Se utiliza la planilla de registro de notas como instrumento de evaluación que permite proporcionar información a la institución sobre el desempeño de los estudiantes.
Ciclo 0	<ul style="list-style-type: none"> - Además de establecer propósitos para cada actividad planeada, se declara al final del ciclo de planeación el uso de algunos instrumentos de evaluación que incluyen: lista de chequeo, formato retroalimentación de la observación y formatos de observación de clases.
Ciclo 1	<ul style="list-style-type: none"> - Se planea, diseña e implementa el uso de la lista de chequeo y la rúbrica de desempeños para recolectar información sobre el desempeño de los estudiantes.

	<ul style="list-style-type: none">- La información registrada permite a la docente identificar las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
Ciclo 2	<ul style="list-style-type: none">- En las narrativas de los ciclos 2 y 3 se evidencia la comprensión sobre la utilidad de la lista de chequeo como instrumento de evaluación que facilita el registro de evidencias sobre los desempeños demostrados por los estudiantes.- Se diseña como instrumento de evaluación complementario una rúbrica dónde se valoran los desempeños de los estudiantes en la habilidad de escritura teniendo en cuenta descriptores de nivel adaptados para cada habilidad y cada grado.
Ciclo 3	<ul style="list-style-type: none">- Se diseña e implementa la lista de chequeo con escala numérica para facilitar el registro continuo de los desempeños de los estudiantes.
Ciclo 4	<ul style="list-style-type: none">- Nuevamente se presenta la lista de chequeo como una oportunidad de observación y valoración continua de los desempeños de los estudiantes.- Se diseña e implementa un formato de coevaluación en el que los estudiantes a partir de un trabajo colaborativo, valoran los desempeños de sus compañeros en la habilidad de “<i>speaking</i>”- Se implementa rúbrica que permita retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño en la habilidad de comprensión lectora y la habilidad lingüística se valora teniendo en cuenta la forma de evaluación implementada por el icfes en la prueba saber 11, tomando como referente el tipo de pregunta 4 de la prueba de inglés.

Fuente: elaboración propia.

La evaluación es considerada por Hamodi et al (2015) siguiendo a Sanmartí (2007) como un “proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido”. Sin embargo, al inicio de la investigación la docente utilizaba como único instrumento de recolección de datos el registro institucional de notas. Allí se traducen las valoraciones de la docente en registros numéricos y se tiene en cuenta el principio participativo de la evaluación establecido en el Sistema de Evaluación Institucional, el cual indica que “la

evaluación utilizará los espacios de participación que están implícitos en la hetero-evaluación, coevaluación y autoevaluación.”

La transformación permanente de la práctica de enseñanza de la docente investigadora a lo largo del presente estudio, ha sido el resultado del trabajo colaborativo en de los ciclos de reflexión de la Lesson Study. En este sentido, el cambio de enfoque de enseñanza suscita un reto para a la docente sobre cómo enseñar y cómo evaluar; lo cual, en palabras de Enríquez (2016) exige una revisión seria de la evaluación e implica revisar los instrumentos implementados, dado que al trabajar los procesos ya no vale solo el producto final. En referencia a lo anterior, Cerda (2000) menciona que “los instrumentos, junto a las técnicas para manejarlos y aplicarlos se constituyen en los medios de que se vale la evaluación para la recolección de datos e información que servirá de materia prima para el proceso valorativo propiamente dicho.” (s.p.).

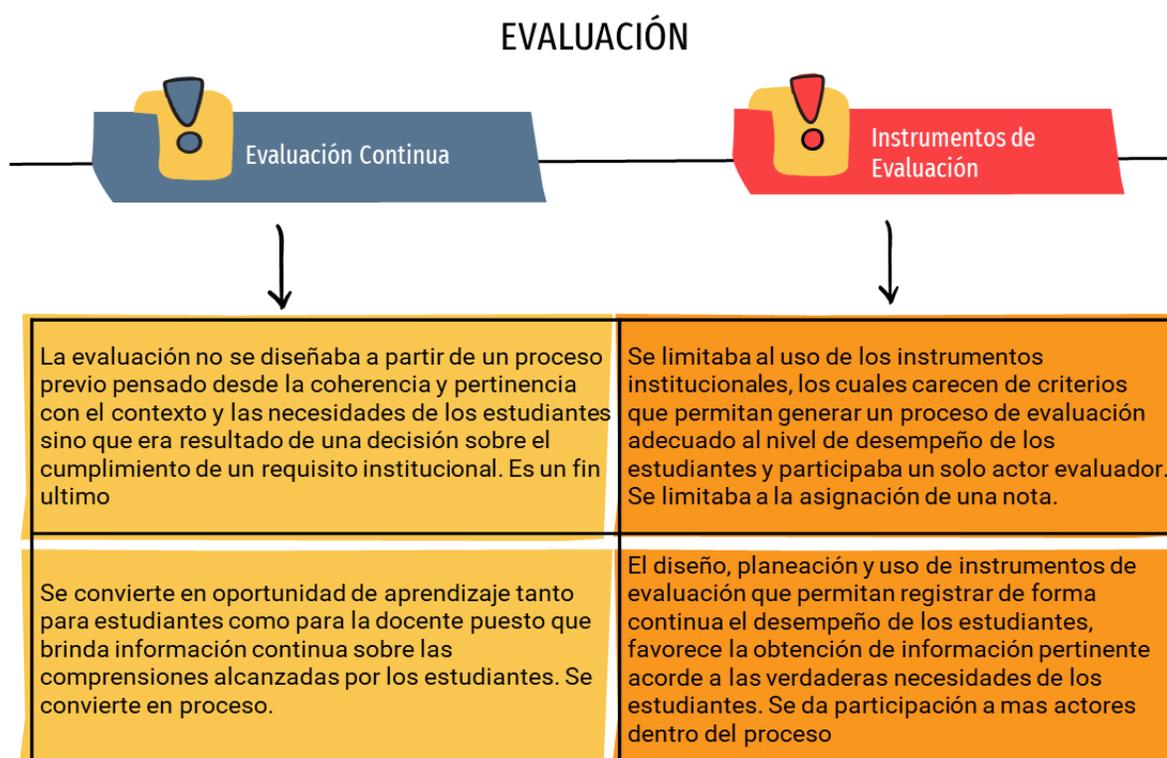
En este punto de la investigación, la evaluación deja de ser vista como la implementación de actividades para la obtención de una calificación y se empieza a comprender como una oportunidad para potenciar los aprendizajes de los estudiantes y para reorientar las acciones profesionales de enseñanza en la toma de decisiones. Esta es un proceso continuo y formativo que no necesariamente debe traer como consecuencia una valoración cuantitativa.

Rodríguez e Ibarra (2011) citados en Hamodi et al (2015) definen los instrumentos de evaluación como aquellas “herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre diferentes aspectos” en el mismo documento, Hamodi et al (2015) complementan la propuesta indicando que estas herramientas son usadas tanto por el docente como por el estudiante y permiten registrar de manera sistemática y precisa la información “acerca del medio que se pretende evaluar” (pp 154 - 156). Algunos ejemplos de

instrumentos mencionados y usados en el presente estudio incluyen: las listas de chequeo, las escalas numéricas o estimativas, las rúbricas o escalas descriptivas, las fichas de evaluación entre iguales y el diario del profesor; los cuales, se pueden usar de forma individual o mixta. El diseño y adaptación de estos instrumentos demanda un proceso de planeación de la evaluación donde la docente debe identificar los medios y las técnicas que va a utilizar para así seleccionar el instrumento más indicado y optimizar su uso con el objetivo de obtener información importante sobre cómo ha “funcionado” el proceso de enseñanza y que ajustes se deben realizar.

En siguiente figura se representa la evolución de la subcategoría:

Figura 15. *Evolución de la subcategoría de evaluación*



Capítulo 8. Comprensiones pedagógicas

La presente investigación se establece con el objetivo de transformar las prácticas de enseñanza de la docente investigadora en cada una de sus acciones constitutivas. Es así como la metodología de investigación propuesta enmarca la ruta de acción y favorece desde la práctica el trabajo colaborativo como aquel espacio de reflexión y de construcción de saber pedagógico, a partir del cual, la docente se reconoce como agente de cambio sobre el contexto educativo en el que su quehacer, como docente investigadora, genera un impacto directo.

El cambio de paradigma sobre el rol del profesor como investigador supone un propósito centrado en la comprensión y en la consecuente transformación de la práctica de enseñanza, lo cual se evidencia en un discurso pedagógico nutrido producto de la cualificación permanente, un fortalecimiento de la identidad como forma de reivindicación de la profesión docente y un ascenso en el estatus profesional. La observación, análisis y evaluación rigurosa y reflexionada sobre la práctica de enseñanza de la docente investigadora y su influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, permite comprender las transformaciones que han surgido a lo largo de este estudio para el mejoramiento de la enseñanza.

La identificación de las principales características de la práctica de enseñanza a partir de la metodología de la Lesson Study en el marco de la investigación acción, genera todo un corpus teórico - práctico desde el cual la docente toma decisiones anticipatorias para mejorar su enseñanza y posibilitar los aprendizajes. La práctica de enseñanza es entendida como aquel conjunto de acciones orientadas a generar las condiciones para permitir que otros construyan conocimientos, se caracteriza por ser compleja en cuanto es dinámica y singular.

En este sentido, las acciones de planeación se transforman a lo largo del estudio en tanto están dirigidas a partir de unas preguntas orientadoras: ¿Qué enseño?, ¿Cómo lo enseño? Y ¿Para qué lo enseño? las cuales, permiten organizar de forma estructurada, secuencial, flexible y coherente los elementos que forman parte de una planeación efectiva. Es en este momento del quehacer pedagógico cuando la docente proyecta y anticipa las acciones de enseñanza y sus posibles resultados. Para ello, es indispensable que la docente sea capaz de reconocer su compromiso epistemológico, ético y didáctico con el saber e identifique los elementos de su enseñabilidad, así como las principales dificultades asociadas con la enseñanza y el aprendizaje propias de dicha disciplina.

Bajo esta perspectiva, la docente reorganiza la forma de percibir su propia práctica y con base en el reconocimiento del contexto educativo en el que se lleva a cabo la acción de enseñanza, inicia un ejercicio creativo e intelectual en el que analiza, adapta y declara aquellas competencias, descendidas a resultados previstos de aprendizaje, que contribuirán al desarrollo integral del ser. Aquí es importante lograr entender el contexto en el que se lleva a cabo la práctica de enseñanza e identificar los elementos de concreción curricular que aportan una comprensión amplia sobre aquellos factores que fortalecen la planeación dotándola de criterios de coherencia y pertinencia curricular.

A partir de estas declaraciones, se diseñan y anticipan las estrategias de enseñanza y los recursos necesarios para la implementación en el aula. Estas deben responder a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, por tanto, no puede reducirse a una mera lista de actividades a desarrollar. En cada uno de los momentos que constituyen la práctica pedagógica que se lleva a cabo en la presente investigación, es indispensable el trabajo colaborativo como

modelo interactivo de desarrollo profesional, cuyo objetivo es la transformación reflexiva de las prácticas de enseñanza; es así como entonces, los docentes colaboradores, revisan y hacen sugerencias sobre la planeación.

Adicionalmente, a lo largo del proceso investigativo, la docente logra comprender que las acciones anticipatorias de la planeación, así como las decisiones en la acción, se ven influenciadas por factores externos que antes de esta investigación, se consideraban fuera del alcance del quehacer docente; sin embargo, luego de reflexionar sobre el rol de la docente, se determina que existe un alto grado de responsabilidad ética, social, institucional, pedagógica y epistemológica para responder de manera crítica y asertiva ante cada situación.

Determinar el grado de transformación en la práctica de enseñanza es un objetivo observable a partir de la implementación de estrategias de enseñanza eficaces, que permitan en los estudiantes lograr un mayor desarrollo de la competencia comunicativa a partir del aprendizaje de vocabulario. Para efectos del presente estudio, esta ha sido una de las acciones que más ha enriquecido el quehacer y el saber de la docente investigadora, puesto que ha exigido un planeamiento riguroso el cual, implica el apoyo en teorías sobre la enseñanza de la lengua extranjera, y demanda el desarrollo de ciertas habilidades comunicativas, afectivas y socioculturales en el aula para intervenir efectivamente en ella y lograr el aprendizaje en los estudiantes.

Del mismo modo, requiere una observación continua de lo que sucede en el aula para “medir” el nivel de aceptación y apropiación por parte de los estudiantes y así tomar decisiones en la acción para favorecer los aprendizajes. Es en este punto donde la concepción del rol del docente como un transmisor de conocimientos, se desarraiga totalmente del discurso pedagógico

dado que más allá de un contenido de aprendizaje es tarea del docente diseñar oportunidades y ambientes para propiciar el aprendizaje y para permitir el desarrollo de comprensiones y habilidades que “ayudan” al estudiante a ser competente.

Por otro lado, en el marco de la investigación la docente junto con sus compañeros colaboradores de Lesson Study, realizan un ejercicio de análisis y reflexión sobre las acciones, comprensiones y estrategias que se desarrollan a lo largo de cada ciclo para la valoración de los aprendizajes de los estudiantes. Esta acción, se convierte en un ejercicio interpretativo y crítico que permite reconocer y mejorar la práctica de enseñanza, en cuanto facilita el seguimiento de los avances de los estudiantes, ayuda a detectar las dificultades que se presentan, y proporciona información importante para emprender acciones de mejora sobre los logros o los vacíos demostrados en la planeación ejecutada. La observación continua a partir del uso de instrumentos de evaluación, permite llevar a cabo una valoración permanente de las acciones de los estudiantes y favorece los procesos de refuerzo y realimentación.

Un avance significativo para la docente, gracias a este ejercicio investigativo, es cambiar la percepción sobre la evaluación como una actividad punitiva que sucedía en ciertos momentos de la clase y al final de una lección. Esta reflexión sobre la evaluación le permite entonces transformar, dinamizar, flexibilizar y fortalecer el proceso de planeación e implementación de la evaluación como oportunidad de aprendizaje que favorece el alcance de los resultados de aprendizaje proyectados y el desarrollo de las competencias esperadas.

El estudio de la enseñanza por parte del sujeto que enseña se convierte en la posibilidad de construcción de conocimiento de las formas de enseñanza. Esta acción investigativa y reflexiva sirve de estrategia para la búsqueda de soluciones frente a los interrogantes que surgen

con respecto a las acciones que constituyen la práctica como objeto de estudio y reflexión permanente. En este sentido, la reflexión como proceso fundamental en la búsqueda y construcción de conocimiento pedagógico y como factor esencial dentro del proceso de investigación, pretende generar cambios paulatinos conducentes a la transformación hacia una verdadera práctica pedagógica, no como un fin en sí misma, sino como un proceso de mejoramiento continuo, donde la docente indaga, observa, analiza, reflexiona y documenta los cambios derivados de los ciclos de reflexión, y donde el trabajo cooperativo, es el factor fundamental para la creación de comunidades de aprendizaje que favorecen la transformación de la práctica de enseñanza como objeto de estudio de la pedagogía.

A investigar se aprende investigando. Es así como las vivencias y situaciones enfrentadas a lo largo del proceso de investigación robustecen las acciones de la docente y se convierten en una oportunidad formativa desde la cual, la docente toma decisiones sustentadas en principios teóricos que responden a las necesidades del contexto educativo. En este sentido, la Lesson Study se convierte en la herramienta de mediación que a partir del diálogo de saberes permitió establecer las oportunidades fundamentadas para lograr el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes. Dentro del contexto de investigación, la metodología de la Lesson Study permite reivindicar el rol del docente y su identidad como profesional, el cual, a través de la reflexión y el trabajo colectivo se reconoce y transforma su visión sobre la enseñanza como proceso complejo que se da en un contexto cambiante y dinámico. De tal forma se reconstruye el saber pedagógico resignificando cada uno de los elementos que forman parte de su práctica.

Capítulo 9. Proyecciones

En el presente apartado se expresan aquellas acciones que quedan por hacer en los siguientes ciclos que la docente investigadora realizará más allá del trabajo de grado, así como las acciones futuras en la vida profesional de la docente.

La importancia de la investigación como proceso liberador que permite el desarrollo profesional de la docente, se ve reflejada en las proyecciones que se mencionan a continuación:

- Considerar la investigación como la oportunidad de continuar analizando las prácticas de enseñanza para su transformación y mejoramiento. Es mediante los procesos rigurosos de investigación que la docente logrará superar prácticas no reflexionadas, rutinarias y tradicionalistas que no responden a las necesidades del contexto educativo.
- Someter constantemente a la autocrítica el quehacer propio mediante la documentación y sistematización de las acciones y su triangulación a través del diálogo entre la teoría y la práctica.
- Proyectar ciclos adicionales de Lesson Study como oportunidad de trabajo colaborativo para la construcción de saber pedagógico y de comunidades de aprendizaje en la institución educativa donde se lleva a cabo la práctica de enseñanza.

En cuanto a las acciones de planeación se proyectan las siguientes acciones a saber:

- Reconocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con el contexto educativo. Para ello es importante desarrollar la sensibilidad y la habilidad de la observación.

- Fortalecer la planeación desde la revisión rigurosa de las declaraciones en los diferentes niveles de concreción curricular. Esto implica que los documentos que forman parte del meso y el micro-currículo, deben ser dinámicos, constantemente revisados y adaptados de acuerdo con las necesidades del contexto. La docente investigadora ha iniciado el proceso mencionado y una de las acciones que debe continuar realizando es la elaboración total de los ajustes a la programación curricular para el área de inglés. (Ver anexo 28)
- Comprender que la toma de decisiones está inmersa en los niveles de planeación curricular, y que es allí donde se encuentra declarado lo que demanda la sociedad y la institución para contextualizar y guiar las acciones de planeación en cuanto a competencias, contenidos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y evaluación, diseño y adaptación de materiales didácticos y anticipación en el uso de recursos.
- Realizar a partir del modelo de análisis esperados un descenso de competencias a RPA alcanzables y observables.

En relación con las acciones de implementación la docente investigadora se propone realizar las siguientes tareas:

- Promover el desarrollo de la competencia comunicativa a partir del aprendizaje de vocabulario en todos los grados del nivel de bachillerato.
- Llevar a cabo diversas estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje en los estudiantes y que a través de éstas se logre el fomento de las diversas interacciones en el aula y la participación.

- Mejorar la calidad de la comunicación en el aula para reducir el filtro afectivo y procurar un proceso de aprendizaje donde el estudiante sienta mayor confianza al expresarse en un idioma extranjero.
- Optimizar el uso de los recursos y materiales didácticos disponibles en el medio.
- Tener en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes para mejorar las estrategias de enseñanza.
- Convertir el aula de clase convencional en un laboratorio de aprendizaje tanto para los estudiantes como para la docente.

Por último, en las acciones de evaluación la docente investigadora considera la proyección de los siguientes propósitos:

- Continuar recolectando información acerca de los desempeños y competencias logradas por los estudiantes como consecuencia de las acciones de planeación, implementación y evaluación diseñadas y ejecutadas por la docente investigadora.
- Diseñar e implementar instrumentos de recolección de datos que sean versátiles, de fácil uso y que proporcionen información pertinente sobre el desempeño de los estudiantes.
- Analizar la información recolectada para determinar la pertinencia de las estrategias de evaluación implementadas. A partir de este análisis tomar decisiones que, soportadas tanto en la experiencia de la docente como en la teoría, ayuden a superar con éxito las dificultades presentadas a partir del uso de instrumentos que faciliten la valoración continua y permitan identificar las fortalezas y las oportunidades de

mejora en el alcance de unos resultados previstos de aprendizaje coherentes y pertinentes.

Capítulo 10. Conclusiones y recomendaciones

En este apartado se presentan las conclusiones y se generan recomendaciones surgidas desde las reflexiones sobre la práctica de enseñanza en cada una de las acciones constitutivas.

En cuanto al objetivo específico basado en reconocer a partir de la metodología Lesson Study las principales características de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora en cada una de sus acciones constitutivas, se logra dimensionar la validez e importancia de metodologías como la Lesson Study en el proceso de identificación y caracterización de las prácticas a partir de la observación y el trabajo colaborativo.

Este análisis permite evidenciar las fortalezas y las oportunidades de mejora en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza; así mismo, proporciona información importante para identificar cuáles han sido las transformaciones que han surgido a lo largo del estudio y si estas corresponden a las dificultades que se han reconocido. En este sentido, la docente investigadora logra establecer que al momento de iniciar la investigación su práctica de enseñanza carecía de rigurosidad en cuanto a una planeación organizada, estructurada y coherente que atendiera a las necesidades reales de aprendizaje de los estudiantes. La ausencia de una matriz en la que se pudiera documentar las acciones a seguir, configuraba la falta de reconocimiento acerca de los elementos que forman parte de la planeación y que guían la toma de decisiones anticipatorias.

Por el contrario, esta acción se enfocaba en la selección de contenidos para ser desarrollados a partir de una lista de actividades orientadas a la práctica gramatical principalmente y sus esfuerzos didácticos estaban dirigidos a la preparación de un material que favoreciera la gestión

del tiempo en el aula. El desarrollo de habilidades quedaba supeditado a la aplicación correcta de normas gramaticales dejando de lado la riqueza de los recursos comunicativos para favorecer una aproximación más significativa al idioma. La evaluación se diseñaba a partir de pruebas que midieran el nivel de apropiación de un contenido, y se otorgaba una calificación que dependía del cumplimiento de una tarea o el uso correcto de la gramática. El recurso proyectado para la recolección de datos se limitaba a la planilla de notas.

Estas observaciones a la luz de las comprensiones desarrolladas en la maestría permiten a la docente reflexionar de forma autocrítica sobre la necesidad de dinamizar y transformar sus prácticas desde la misma acción de planeación como actividad reguladora y mediadora entre el saber y la acción. Sin embargo, a lo largo de los ciclos de reflexión, además de la identificación de aquellos dificultades y fortalezas, se inicia un trabajo de transformación continua y reflexionada que ha permitido demostrar cambios significativos en cada una de las acciones constitutivas de la práctica y en el caso particular de la planeación, ha proporcionado oportunidades de avance y aprendizaje que no hubieran sido posibles en otro contexto que no fuese el de la investigación pedagógica.

Así mismo, los ciclos de reflexión y el trabajo colaborativo contribuyen al reconocimiento del contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza y en el que se encuentran inmersos los estudiantes como un aspecto fundamental al momento de ejecutar lo planeado en el aula de clases. Factores como el temor, la apatía, la motivación, los estilos y ritmos de aprendizaje, así como el ambiente externo, son consideraciones que la docente debe saber observar y actuar una vez reconozca las bondades o dificultades que se puedan presentar en el momento de implementación. En el marco del presente estudio, la gestión didáctica en el aula,

ha sido sujeto de observación, y aunque se consideraba al inicio de la investigación que esta competencia solo implicaba la correcta instrucción, la socialización de normas de convivencia para la clase, y el mantenimiento del orden, se logra comprender bajo el prisma de docente investigadora, que este aspecto denota un amplio espectro de análisis, pues, conlleva la gestión eficaz del tiempo en el aula, la toma de decisiones en la acción (reflexión en la acción) que permitan una intervención oportuna, la diversificación de estrategias de enseñanza que procuren la interacción y la participación de los estudiantes, así como el uso de recursos pertinentes y la implementación de la evaluación continua como oportunidad de aprendizaje.

Como resultado del proceso investigativo la implementación, se ha transformado y se caracteriza por estar guiada a partir de unos resultados de aprendizaje que son públicos y que se convierten en metas a alcanzar por estudiantes y docente. Las estrategias de enseñanza se han diversificado y se procuran en busca de la construcción de comprensiones y el desarrollo de habilidades de acuerdo con los estilos y ritmos de aprendizaje. La observación de lo que sucede en el aula es una actividad permanente lo que proporciona una oportunidad de mayor contacto con los estudiantes para atender aquellos casos particulares donde pueden presentarse situaciones puntuales que deben ser contempladas. El tiempo y dedicación extra invertido en la etapa de planeación, se ve reflejado en un tiempo de implementación en el que la docente deja de ser el centro del desarrollo de la lección y pasa de ser quien “dicta” la clase, a ser quien guía y proporciona las herramientas para facilitar el acceso al aprendizaje, es decir el “qué” aprender, se transforma en el “cómo” aprender.

En la acción de evaluación de los aprendizajes, la docente investigadora como se menciona líneas arriba, limitaba su quehacer a la asignación de una calificación numérica en las

dimensiones cognitiva y lingüística especialmente. Ésta se daba en momentos específicos de la lección, lo cual, limitaba la recolección de datos que brindara información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, las decisiones que se tomaban a partir de los resultados obedecían más al aspecto formal de la lengua y al cumplimiento de tareas que al desarrollo integral de competencias.

En este sentido, el trabajo colaborativo a través de la Lesson Study como metodología de investigación ha permitido a la docente considerar la transformación de esta perspectiva reduccionista y empezar a comprender la evaluación como una potencial oportunidad de aprendizaje tanto para los estudiantes como para la docente cuando esta es continua, flexible, oportuna y coherente con los aprendizajes y las competencias que se pretenden desarrollar.

Estas características particulares, mencionadas desde cada una de las acciones constitutivas de la práctica, conducen al planteamiento de un segundo objetivo específico que contempla el diseño de estrategias de enseñanza de vocabulario pertinentes y coherentes, derivadas de la práctica reflexiva de la docente investigadora, enfocadas al mejoramiento de la práctica y al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

El aula de clase debe convertirse en un laboratorio del saber, donde todos los actores que allí confluyen experimentan, preguntan, comparan, comparten, descubren y practican para construir comprensiones y desarrollar competencias. Es en este espacio donde además la docente como investigadora de su propia práctica, observa y escucha lo que sucede durante la acción de enseñanza. A partir de ello, se interroga, analiza variables, formula hipótesis, evalúa, toma decisiones, comprueba, documenta y comunica los hallazgos a la luz de la teoría y el saber de otros profesionales que aportan al fortalecimiento de la práctica de enseñanza.

Como tal, el diseño e implementación de estrategias de enseñanza debe estar orientado hacia la transformación de las acciones de enseñanza y en consecuencia al desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes. Esto supone generar cambios que impliquen la planeación de estrategias variadas, sustentadas en el enfoque comunicativo y que tuvieran como objetivo el fomento de la participación de los estudiantes, la cooperación y la interacción en diferentes niveles. Para ello fue necesario que la docente apoyara sus decisiones tanto en el trabajo colaborativo propuesto desde la metodología de Lesson Study, como en la sustentación teórica que permitía enriquecer el diálogo de saberes entre la teoría y la práctica.

La investigación le aporta a la docente una comprensión más amplia de cómo transformar la concepción simplista de la enseñanza de vocabulario como un mero aspecto lingüístico y transforma su práctica a partir del diseño e implementación de diversas estrategias creativas y razonadas, que promueven el desarrollo de las habilidades comunicativas y la apropiación significativa de un bagaje lexical; el cual, le permitirá al estudiante una aproximación al idioma más comprensible toda vez que se disminuye la barrera comunicativa.

Por último, fue necesario establecer un objetivo que permitiera evaluar los cambios evidenciados en la práctica de enseñanza de la docente investigadora y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes. Dicha evaluación se dio a partir del análisis y triangulación de datos que fueron documentados por la docente a través de diversos instrumentos a lo largo de la investigación. Esta información, permite reconocer los principales hallazgos en cada una de las categorías de investigación declaradas en el presente estudio. Allí se evidencian las principales transformaciones surgidas a lo largo de seis ciclos de reflexión, entre los que se puede mencionar como categorías emergentes de la planeación: la estructuración ordenada y coherente de la

planeación mediante una matriz que permita visibilizar todos los elementos que forman parte de una planeación profesional y que orientan el quehacer de la docente en el aula. Allí se incluye la declaración de resultados previstos de aprendizaje que implican un ejercicio riguroso de selección y adaptación de competencias declaradas en el nivel de concreción macro curricular. Así mismo la selección, adaptación y/o diseño de materiales (recursos) didácticos apropiados al nivel, estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes, que favorecieran las diversas interacciones en el aula y que permitieran la participación, el trabajo cooperativo y la coevaluación.

Por otro lado, en cuanto a los cambios más significativos dentro de la categoría de la implementación se deben mencionar como subcategorías: el diseño de estrategias de enseñanza pertinentes con alto nivel de creatividad y con soporte didáctico desde las teorías de la enseñanza del idioma extranjero para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Estas últimas, como aspecto central para demostrar las comprensiones y el avance en la competencia comunicativa. De igual manera, la gestión de clase se concibe como una actividad más consciente que exige por parte de la docente un mayor grado de observación reflexionada para continuar mejorando y responder adecuadamente de acuerdo a cada contexto de enseñanza.

Finalmente, desde la acción de evaluación de los aprendizajes se evidencia un fortalecimiento en el diseño e implementación de instrumentos que favorecieran la evaluación continua como oportunidad de aprendizaje.

La Lesson Study ha favorecido el análisis crítico y reflexionado de las propias prácticas de enseñanza a la luz de la teoría que nutre el saber que se enseña, permitiendo al mismo tiempo la contextualización de la práctica con el objetivo de interpretar las situaciones particulares en cada una de las acciones que la componen. La comprensión de la práctica es el fundamento

inicial para la transformación y la mejora continua de la misma, lo cual es posible a partir de la investigación como la oportunidad para liberarse de viejos paradigmas y construir conocimiento pedagógico conducente al desarrollo profesional.

A partir de estos sustentos y reflexiones, surgen las siguientes recomendaciones:

- Replantear el rol del docente y su estatus social, el cual, viene implícito en los procesos de formación continua que favorezcan la transformación de la práctica de enseñanza.
- Estudiar la propia práctica de enseñanza a partir de metodologías como la Lesson Study
- Promover el trabajo colaborativo a partir de metodologías como la Lesson Study la cual facilita el diálogo de saberes y la construcción de comunidades de aprendizaje que robustecen la acción de la enseñanza y preparan al docente para enfrentar con eficacia las situaciones particulares de su contexto que se presentan en su quehacer.
- Dinamizar y sistematizar para su documentación la acción de planeación entendiendo que esta debe responder a la complejidad y diversidad del contexto de enseñanza.
- Desarrollar el pensamiento creativo como competencia básica que permite descubrir y recrear escenarios para la enseñanza y el aprendizaje.
- Diversificar la puesta en marcha de estrategias de enseñanza acorde a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, a través de las cuales se ubique en el centro del proceso al estudiante, sus cualidades, sus fortalezas y sus dificultades. Buscar a partir de dichas estrategias la visibilización del pensamiento de los estudiantes, el fomento

del trabajo cooperativo y colaborativo, la formación integral del ser y el desarrollo de competencias.

- Diseñar estrategias de evaluación como oportunidad de aprendizaje teniendo en cuenta para ello la congruencia de los medios, las técnicas y los instrumentos acorde con los aprendizajes que se espera alcanzar.
- Una práctica reflexiva es el sentido riguroso de la observación crítica de la propia práctica de enseñanza y permite dar un nuevo sentido a la profesión docente.
- El proceso de mejoramiento es continuo dadas las particularidades de la práctica de enseñanza por tanto, es un proceso que no se agota y se convierte en la oportunidad de reconocer y transformar el quehacer profesional del docente.

Lista de Anexos

Ver en: [ANEXOS PROYECTO DE INVESTIGACIÓN](#)

Anexo 1. Ciclo preliminar

Anexo 2. Ciclo de aproximación metodológica

Anexo 3. Formato PIER ciclo 1

Anexo 4. Instrumentos de evaluación: lista de chequeo

Anexo 5. Lista de chequeo coevaluación ciclo 1

Anexo 6. Diario de campo ciclo 1

Anexo 7. Formato PIER ciclo 2

Anexo 8. Instrumentos de evaluación 1: lista de chequeo

Anexo 9. Instrumento de evaluación 2: Rúbrica

Anexo 10. Lista de chequeo coevaluación ciclo2

Anexo 11. Lista de chequeo autoevaluación ciclo2

Anexo 12. Diario de campo ciclo 2

Anexo 13. Formato PIER ciclo 3

Anexo 14. Instrumento de evaluación: Lista de chequeo con escala numérica

Anexo 15. Lista de chequeo coevaluación ciclo 3

Anexo 16. Lista de chequeo autoevaluación ciclo 3

Anexo 17. Diario de campo ciclo 3

Anexo 18. Formato PIER ciclo 4

Anexo 19. Instrumento de evaluación 1: lista de chequeo

Anexo 20. Instrumento de evaluación 2: ficha de coevaluación

Anexo 21. Instrumento de evaluación 3: Rubrica de evaluación prueba tipo ICFES

Anexo 22. Lista de chequeo coevaluación ciclo 4

Anexo 23. Lista de chequeo autoevaluación ciclo 4

Anexo 24. Diario de campo ciclo 4

Anexo 25. Matriz de resumen de categorías emergentes por ciclo

Anexo 26. Matriz de hallazgos por ciclos en las categorías apriorísticas

Anexo 27. Matriz de categorización final

Anexo 28. Avances en revisiones meso-curriculares

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., & Rojas Soriano, R. (2015).
Montevideo: Contexto.
- Ajagan Lester, L., & Saéz Núñez, G. (2020). *Investigación-acción: Voces sobre la praxis educativa en la Región del Biobío, Chile*. Editorial Universidad de Concepción.
- Alba, J. A., Atehortúa, G. V., & Maturana, G. A. (2020). *La práctica de enseñanza como objeto formal de investigación pedagógica*.
- Alcaráz – Marmol, G. (2021). *Aprendizaje De Vocabulario En Segunda Lengua En Educación Primaria: Poniendo A Prueba El Modelo Technique Feature Analysis*. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada. Concepción (Chile), 59 (2), 43-62.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Aparicio de Escorcía, B., Benavides, J., Cárdenas, M. L., Ochoa, J., Ospina, C., & Zuluaga, O. (1995). *Learning to Teach: Teaching to Learn*. Thames Valley University.
- Benitez, O. (2007). *Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas*.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias150.htm>
- Cambridge University Press.
- Camilloni, A. (2017). *Justificación de la didáctica. ¿Por qué y para qué la didáctica?*

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-45.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumentos de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 265-280.
- Casanova, M. A. (1997). Manual de Evaluación Educativa. Madrid: La Muralla.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14, 61-71.
- Cisterna, F. (2007). *Métodos de investigación cualitativa en educación. Guía teoricopráctica*. Concepción Universidad del Bío Bío.
- De Longhi, A. L. (2009). Los desafíos desde los contextos: situacional, lingüístico y mental. In *II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales*.
- Díaz Barriga Arceo Frida y Hernández Rojas Gerardo. (1998). *Estrategias docentes para*
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos*, 97-113.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Fedelman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Feldman, D., & Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente (1).

- Fernández González, A.M. (2001). *La competencia comunicativa del docente: Exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo*.
<http://www.quadernsdigitals.net>
- Folse, K (2004). Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says. *TESL Reporter*, 37(2). 1-13
- Gaviria, M. C., & Colbert, V. (2017). *Historia de Escuela Nueva en Colombia*. Fundación escuela nueva. Volvamos a la gente.
- Guerrini, C. (2012). *Enseñar inglés enseñando a pensar*. *Revista padres y maestros*. (345)
- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México: McGraw Hill.
- Herrera González, J. D., & Martínez Ruíz, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y saberes*, 49, 9-26.
- Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). *El saber pedagógico como saber práctico*. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26.
- Institución Educativa Nicolás Manrique. (2022). *Proyecto Educativo Institucional*. Gigante, Huila, Colombia.
- Institución Educativa Nicolás Manrique. (2022). *Sistema Integral de Evaluación de los Estudiantes*. En *Proyecto Educativo Institucional*. Gigante, Huila.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.
- Kagan S. (2003). *Breve Historia de las Estructuras Kagan*. Kagan Online Magazine. Primavera

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California
- Krashen, S., & Terrel, T. (1995). *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall.
- Laorden Gutiérrez, C., & Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25, 133-146.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice* 9, 341-360.
- Larrotta, C. (2011). Second Language Vocabulary Learning and Teaching: Still a hot topic. *Journal of Adult Education*, 40.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. BGraó.
- Londoño, P., y Calvache, J. (2010). *Las Estrategias De Enseñanza: Aproximación Teórico-Conceptual*. Kimpres.
- Martínez-Otero, V. (2008) *Discurso educativo y formación docente. Revista Educação em Questão, Natal*, 33
- Maturana, G. (2021). El currículo y sus niveles de concreción.
- Medina, Ingrid E. (2018). *Práctica Reflexiva Mediada. Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Académica española.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Guía N° 22. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, Colombia: Colombia Aprende.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: inglés*.
<https://santillanaplus.com.co/pdf/DBA-ingles-espanol.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Esquema Curricular Sugerido de inglés para los grados de 6° a 11°. Bogotá, Colombia: Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *Orientaciones y Principios Pedagógicos*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Guía N° 22. Estándares de Competencias*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid.
- Ministerio de Educación. (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá, Colombia.
- Muñoz, C. (01 de 2003). *Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores de impacto social de la educación en América Latina y el Caribe*. México D.F.
- Muñoz, C. (2003). *Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores de impacto social de la educación en América Latina y el Caribe*. México D.F.
- Observatorio de Innovación Educativa. (2014). *Flipped Learning*.
- Ortiz Carrión, María Del Rosario (2010). Contextos de aprendizaje. Disponible en:
https://nanopdf.com/download/2do-lugar_pdf
- Oxford University. (s.f.). *Why Closing the Word Gap Matters: Oxford Language Report*. Oxford University Press by Oriel Square.
- Perkins, D. (1995). *Escuela inteligente*. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*.

- Richards, J., & Rodgers, T. (2016). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. y Rodgers Theodore, S. (1985) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge University Press.
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*.
- Ruíz, R. (2012-2013). *Lesson Study. Revisión de sus fundamentos teóricos y experiencias significativas*. Universidad de Cantabria.
- Ruíz, R. (2013). *Lesson Study. Revisión de sus fundamentos teóricos y experiencias significativas* [Tesis de maestría Universidad de Cantabria]. Archivo digital.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/2872>
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Sacristán, J. G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Scott, W., y Ytreberg, L. (1993). *Teaching English to Children*. Longman
- SENA. (2002). *Guía para elaboración de instrumentos de evaluación de la competencia laboral*. Bogotá.
- Soto Gómez, E., & Pérez Gómez, Á. (2011). *Lesson Study ¿Qué son? Guía Lesson Study*.
- Thornbury, S. (2002) *How to teach vocabulary*. Pearson education limited England.
un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw-Hill.
- Vega García, P., & Guerra Tibocho, D. (s.f.). *Pedagogía Conceptual. Un modelo pedagógico para formar seres humanos afectivamente competentes y creativamente talentosos*.
Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani - Unidad de
Proyectos Especiales, 1-10.

Wilson, D. (s.f.). *La Retroalimentación*. Traducido al español por Patricia León Agustí,

Constanza Hazelwood y María Ximena Barrera.

Zabalza, M. (2012). *Territorio, cultura y contextualización curricular*. Interacções.