

Transformación de la práctica de enseñanza de lengua castellana a partir de la implementación del marco de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa Barrios Unidos de Garzón, Huila

Rosa María Vásquez Pedraza

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Julio de 2022

Transformación de la práctica de enseñanza de lengua castellana a partir de la implementación del marco de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa. Barrios Unidos de Garzón, Huila

Rosa María Vásquez Pedraza

Asesor

Dr. José Eduardo Cifuentes Garzón

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Julio de 2022

“La Educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”
Nelson Mandela

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por bendecirme la vida y por ser mi fortaleza en los momentos de lucha y dificultad. A mi familia, especialmente, a mi esposo Héctor Alarcón Fierro, mis hijos Adriana Paola y Andrés Camilo, a mi madre Enelia Pedraza por ser el apoyo incondicional en cada reto que asumo, porque han sabido comprender mis ausencias cuando todo es por un mejor mañana.

A los docentes y compañeros de la Maestría, por haber formado parte de un grupo para enriquecer mis conocimientos, especialmente al Dr. José Eduardo Cifuentes Garzón, Dr. Gerson Aurelio Maturana Moreno y a la doctora Lida Alexandra Isaza Sandoval – Coordinadora extensión Huila, quienes con su sabiduría contribuyeron ampliamente para que culminara esta etapa de mi vida.

CONTENIDO

1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA	12
2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	20
2.1 NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR	20
2.1.1 Macrocurrículo	20
2.1.2 Mesocurrículo	22
2.1.3 Microcurrículo	27
2.1.4 Nano currículo.....	27
2.2 CONTEXTOS	29
2.2.1 Contexto Situacional.....	29
2.2.2 Contexto Lingüístico	29
2.2.3 Contexto Mental	30
3. PRÁCTICA DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN	32
3.1 ACCIONES DE PLANEACIÓN REALIZADAS AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
3.2 ACCIONES DE INTERVENCIÓN AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
3.3 ACCIONES DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	35
4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	37
4.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	37
4.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	38
4.3 OBJETIVO GENERAL.....	38
4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	39
5. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	40
5.1 PARADIGMA	40
5.2 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	42
5.3 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.....	43
5.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	44
5.5 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
5.6 ENFOQUE PEDAGÓGICO	49
5.6.1 Estrategias Didácticas	53
5.7 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	55

5.7.1 La observación participante.....	55
5.7.2 Grupos de discusión	56
5.8 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	57
5.8.1 Formato de planeación.....	57
5.8.2 Diarios de Campo.....	58
5.8.3 Matriz de Lesson Study (L.S)	58
5.9 CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN	59
6. CICLOS DE REFLEXIÓN	60
6.1 CONCEPTO Y GENERALIDADES SOBRE LOS CICLOS DE REFLEXIÓN	60
6.2 CICLOS DE REFLEXIÓN	61
6.2.1 Ciclo Reflexión 1: Ciclo Preliminar – Reflexionando sobre Mi Práctica de Enseñanza	62
6.2.2 Ciclo de Reflexión 2: Explorando sobre Mi Práctica de Enseñanza	66
6.2.3 Ciclo de Reflexión 3: Reconociendo Mí Práctica de Enseñanza.....	70
6.2.4 Ciclo de Reflexión 4. Ahondando en mi Práctica de Enseñanza	74
6.2.5 Ciclo de Reflexión 5. Fortaleciendo mi Práctica de Enseñanza	77
Población observada	99
Estudiantes grado 11 I.E Barrios Unidos.....	99
6.2.6 Ciclo de Reflexión 6. Aproximándome al Éxito de mi Práctica de Enseñanza.....	101
7. HALLAZGOS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	130
8. DISCUSIÓN.....	134
9. PROYECCIÓN.....	137
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	139
Anexo A. Texto insumo ciclo No 5.....	144
Anexo B. Escalera de retroalimentación Daniel Wilson.....	147
Anexo C. Planeación Unidad Didáctica.....	148
Anexo D. Rejilla Lesson Study.....	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Aspectos condensados, los hitos de su práctica de enseñanza	13
Figura 2. Georreferenciación de la institución educativa Barrios Unidos de Garzón, Huila	25
Figura 3. El municipio de Garzón en el departamento del Huila, y Colombia.....	26
Figura 4. Ubicación geográfica sedes Barrios Unidos en Garzón	26
Figura 5. Actividad desarrollada por el estudiante	68
Figura 6. Realización de actividades por parte del estudiante	72
Figura 7. Actividad académica desarrollada por el estudiante	72
Figura 8. Revisión de conocimientos previos	83
Figura 9. Rutinas de pensamiento CSI Color - símbolo - Imagen	85
Figura 10. Escalera de retroalimentación de Daniel Wilson	87
Figura 11. Trabajo final – Ciclo de reflexión No 5	88
Figura 12. Rutinas de pensamiento	91
Figura 13. Construcción de los propios conocimientos de los estudiantes	104
Figura 14. Revisión de conocimientos previos basados en preguntas.....	105
Figura 15. Rutinas de pensamiento, lectura de textos en estudiantes	107
Figura 16. Revisión de conocimientos previos	109
Figura 17. Rutinas de pensamiento: observo - escucho, capto y argumento y comprendo - ejemplifico y diferencio.....	111
Figura 18. Evidencia fotográfica de Identificación del tipo de información (explícita o implícita).....	112
Figura 19. Diferencia información explícita e implícita	113
Figura 20. Información implícita.	114
Figura 21. Momento 3: proyecto final de síntesis.....	115
Figura 22. Texto periodístico a interpretar.....	116
Figura 23. Trabajo colaborativo- lectura del material e identificación de ideas	117
Figura 24. Trabajo colaborativo - elaboración de cartelera	117
Figura 25. Trabajo final	118
Figura 26. Lista de cotejo	120

Figura 27. Rubrica de rutinas de pensamiento utilizando como medio el Cuaderno..	122
Figura 28. Rúbrica de exposición oral	122
Figura 29. Categorías y subcategorías	130

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de estudio	59
Tabla 2. Matriz de fortalezas y debilidades	94
Tabla 3. Categorías emergentes	101
Tabla 4. Evaluación ciclo de reflexión No. 6.....	125

RESUMEN

El propósito del presente trabajo de investigación se orienta en analizar la transformación de la práctica de enseñanza de lengua castellana de la profesora investigadora a partir de la implementación del marco de la Enseñanza para la Comprensión para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa Barrios Unidos de Garzón Huila, por lo tanto, se indaga por la solución de problemáticas de prácticas de enseñanza transformadoras, a lo que la pregunta de investigación planteada ¿De qué manera la Enseñanza para la Comprensión contribuye en la transformación de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza de lengua castellana para la visibilización del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria y media de la institución educativa Barrios Unidos de Garzón Huila?, Las teorías generales que se derivan de este estudio involucran autores como Quijano (2014), Peñas (2015), Maturana (2021) entre otros, los cuales desarrollan aspectos de las prácticas de enseñanza, currículo, meso currículo entre otros. De esta manera, y soportados en este marco teórico, la metodología es de tipo cualitativo, con un enfoque crítico social, incluyendo la indagación, obtención de resultados y comprensión de la realidad. Para suscitar transformaciones sociales en los docentes se propició un ambiente participativo educativo fomentando un aprendizaje colectivo donde cada participante comparte experiencias e intercambia saberes y conocimientos. Los resultados apuntan a identificar el papel que desarrollan las prácticas de enseñanza en docentes de la I.E Barrios Unidos de Garzón, Huila y los beneficios que aporta para la Enseñanza para la comprensión – EpC de estudiantes de básica secundaria.

Palabras Clave: Prácticas de enseñanza, currículo, comprensión, interpretación.

ABSTRACT

The purpose of this research work is to analyze the transformation of the Spanish language teaching practice of the research teacher from the implementation of the EpC framework for the development of critical thinking in students of basic secondary and middle school. Institución Educativa Barrios Unidos de Garzón Huila, therefore, the solution of problems of transformative teaching practices is investigated, to which the research question posed is the EPC a contributing factor in the transformation of the constitutive actions of the practices Spanish language teaching for the visibility of critical thinking in high school and middle school students of the educational institution Barrios Unidos de Garzón Huila, The general theories that derive from this study involve authors such as Quijano (2014), Peñas (2015), Maturana (2021) among others, which develop aspects of teaching practices, curricular icle, meso curriculum among others. In this way, and supported by this theoretical framework, the methodology is qualitative, with a critical social approach, including inquiry, obtaining results and understanding reality. To provoke social transformations in teachers, a participatory educational environment was fostered, promoting collective learning where each participant shares experiences and exchanges knowledge and knowledge. The results aim to identify the role that teaching practices develop in teachers of the I.E Barrios Unidos de Garzón, Huila and the benefits it brings to Teaching for Comprehension - EpC of secondary school students.

Keywords: Teaching practices, curriculum, understanding, interpretation.

1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA

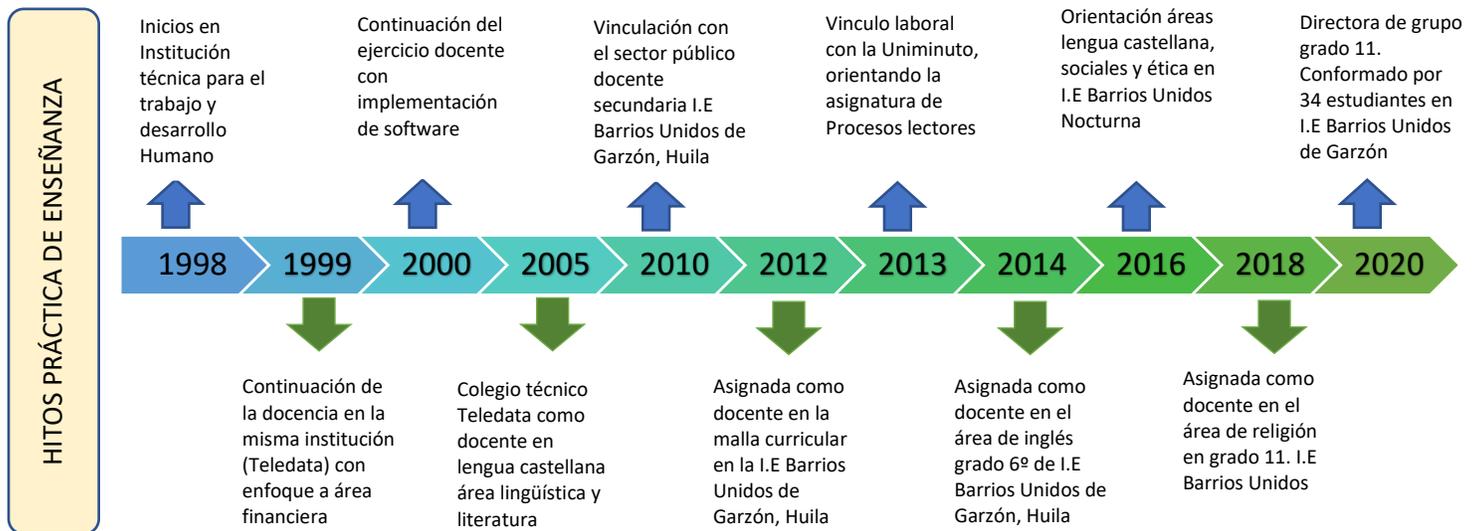
La cotidianidad en el ejercicio del docente está encaminado a desarrollar actividades que permita el aprendizaje de los estudiantes, el cumplimiento de los contenidos inmersos en la programación curricular, mantener la disciplina y la sana convivencia. Sin embargo, los resultados evidencian situaciones adversas a lo esperado. Pruebas externas por debajo del promedio nacional, poca significación de los contenidos para los estudiantes, falta de disciplina en la realización de compromisos académicos, personales y falta de tolerancia hacia el otro.

Desde lo descrito anteriormente, vale la pena repensar en el quehacer del docente en el aula de clase, a tal punto de reflexionar si lo allí desarrollado, verdaderamente está estructurado bajo criterios y aspectos que redunden en el estudiante.

De acuerdo con Quijano (2014), las prácticas de enseñanza dan cuenta de una aproximación personal del docente al acto de enseñar, que estructura y recorta el campo de conocimiento de una manera particular que despliega estrategias y actividades que adquieren sentido en el contexto y que en parte forman parte de la vida profesional de un docente (p.31).

A continuación, se presenta gráficamente un recorrido del ejercicio profesional de una docente investigadora en el aula de clases, como se muestra en la figura 1 que describe aspectos condensados, los hitos de su práctica de enseñanza:

Figura 1. Aspectos condensados, los hitos de su práctica de enseñanza



Fuente: Elaboración propia

Su experiencia en las aulas se inició desde el año 1998 en el instituto de Educación Técnica para el trabajo y el desarrollo humano “Teledata Computadores”, ubicado en la ciudad de Neiva (Huila); institución que ofertaba productos y servicios educativos, específicamente en la formación técnica. En aquella época, la profesora tuvo a cargo 2 grupos de II semestre de la carrera Sistemas y Administración de Negocios, cada uno con 35 estudiantes, en su mayoría, mayores de edad. Por lo que la misión del instituto se orientó hacia la formación de técnicos laborales en diferentes carreras, en un marco ético de Responsabilidad y Honestidad, mediante la más avanzada tecnología, con el ánimo permanente de aportar al desarrollo integral de nuestros estudiantes y de nuestro entorno; capaces de desarrollar trabajo en equipo y satisfacer las necesidades ocupacionales de las empresas a nivel local, regional y nacional. El área que la profesora enseñó fue Contabilidad Básica.

Durante esta época la profesora-investigadora realizaba sus planeaciones de forma semanal de acuerdo con la malla curricular definida por la institución, para el registro de la planeación manejaba un formato institucional en el que se especificaba la fecha de la actividad, el tema, objetivo, recursos y la descripción de cómo se proyectaba realizar la intervención y la evaluación. Dichas planeaciones eran revisadas previamente a su implementación por la coordinación académica quien hacía sugerencias y validaba lo propuesto, en este momento de su práctica la planeación era concebida por la profesora como una serie de actividades que buscaban cumplir con la consecución de unos objetivos y una apropiación de temas en unos tiempos determinados.

Durante este año el Hito relevante fue ingresar a laborar a la institución de la cual era egresada y conjugar su formación pedagógica como licenciada, con la enseñanza de conocimientos adquiridos en una formación técnica.

En el año 1999 la profesora-investigadora continuó su ejercicio docente en el instituto técnico Teledata Computadores enseñando Contabilidad Básica a 2 grupos de estudiantes de II semestre de la carrera Sistemas y Administración de Negocios y dos grupos de estudiantes de I semestre de la carrera Asistente Administrativo. Los sujetos-estudiantes eran personas adultas y empleados en su gran mayoría. El hito durante este año fue el desarrollo de las temáticas a partir de la aplicación de la experiencia laboral de los estudiantes.

A la profesora-investigadora en el año 2000, el instituto Teledata Computadores le asigna además la asignatura de Contabilidad Sistematizada para enseñar a 2 grupo

de estudiantes de III semestre de Sistemas y Administración de Negocios. La gran mayoría de estudiantes eran personas adultas y empleados. El hito representativo durante este año fue operar los conocimientos disciplinares a través de un software y evidenciar la comprensión y satisfacción de los estudiantes de lo enseñado.

En el año 2005, la profesora-investigadora ingresa al Colegio Técnico Teledata como docente del área de Lengua Castellana. Le fueron asignados los grados 6° a 11°. El PEI -Proyecto Educativo Institucional de dicha institución hacía énfasis en la formación Bachilleres Técnicos en las modalidades de Sistemas o Contabilidad, con valores humanos, capacidad de trabajo en equipo y liderazgo. En este momento la profesora-investigadora inicia una nueva experiencia muy relevante que es enseñar a niños, adolescentes y jóvenes conocimientos disciplinares del área de la cual es Licenciada “Lingüística y Literatura”. El hito que marco este momento para la profesora, fue llenarse de tolerancia y entender que eran niños, adolescentes.

En el año 2010 la profesora ingresó al sector público, como docente del área de lengua castellana, en la institución educativa Barrios Unidos (2020-actualidad), institución ubicada en el perímetro urbano del municipio de Garzón en el departamento del Huila. Durante ese tiempo enseña conocimientos disciplinares a 3 grupos del grado 8°, grupos con un promedio de 38 estudiantes y edades entre 14 y 15 años; 1 grupo del grado 9° con 35 estudiantes y edades entre 15 y 16 años, del cual fue directora de grupo y 1 grupo del grado 7° con 40 estudiantes con edades entre 12 y 13 años, orientando la asignatura de Democracia. La población que accede al servicio educativo ofertado por la institución educativa pertenece en su mayoría a estrato 1, desplazados

por la violencia y barrios de la parte suroccidental del municipio; donde las dinámicas familiares, sociales y convivenciales están permeadas en su mayoría por inestabilidad laboral de los padres, la violencia intrafamiliar, separación de los padres. La responsabilidad del hogar en gran medida recae en la madre de familia. El modelo pedagógico adoptado por la institución corresponde al aprendizaje significativo a través del desarrollo del pensamiento.

Cuando la profesora-investigadora ingresa al sector público como docente del área de lengua castellana, en su práctica no contaba con un formato ni un tiempo establecido institucionalmente para realizar planeaciones, por lo cual, para este ejercicio se remitía a hacer un bosquejo de cómo y a partir de qué iba a enseñar a los estudiantes. Los elementos que consideraba al momento de hacer ese bosquejo era la temática, los indicadores de desempeño previstos por la institución, el grupo de estudiantes, el tiempo que creía necesario para desarrollar el tema, calculando, no excederse y le fuera a faltar para ver los demás contenidos temáticos propuestos para el período y, además, la hora que le correspondía la clase, según el horario establecido por la Institución Educativa.

El hito relevante para la profesora durante este período de tiempo se relacionó con el trabajo desarrollado con el grupo del grado 7°, al encontrar un gran número de niño(a)s con actitudes egoístas, atropellando al otro; y poder alcanzar en ellos un cambio de actitud, para que el trato fuera más cordial y respetuoso.

Durante el año 2012, le fue asignado a la profesora-investigadora en la Institución Educativa Barrios Unidos, enseñar conocimientos disciplinares del área de

lengua castellana en la media. Tuvo a cargo la dirección de un grupo del grado 11° conformado por 30 estudiantes con edades entre 16 y 17 en su mayoría. Al pasar a la Media la profesora fue encargada de organizar las jornadas de capacitación ICFES con los estudiantes de 11° y orientar lo pertinente al área de Lenguaje, en la época. El hito de este momento tuvo que ver con que para muchos estudiantes las pruebas Saber 11 no les representaba ningún interés. Logró que la mayoría de estudiantes reflexionaran sobre las oportunidades que podrían tener al obtener buenos promedios.

En el primer semestre del año 2013, la profesora-investigadora laboró con la Universidad Uniminuto, sede Garzón, orientando la asignatura de Procesos Lectores en un I semestre del programa de Salud Ocupacional; grupo conformado por 35 estudiantes, con edades entre los 20 y 37 años. Durante este período de tiempo el hito fue encontrar estudiantes que pretendían mantener un promedio en la calificación, pero sin esfuerzo. Ella logró que muchos reflexionarán sobre la realidad en el mundo laboral y así hubo cambio de actitud, mayor trabajo y compromiso.

En el año 2014, la Institución Educativa Barrios Unidos le asigna a la profesora orientar inglés en un grupo del grado 6°. La profesora lo asumió y fue todo un reto, enfrentarse a enseñar una lengua extranjera. El hito fue relacionar temáticas de inglés con lengua castellana, lo que significó para los estudiantes un refuerzo y afianzamiento entre las dos áreas.

Para el año 2016, en la institución educativa Barrios Unidos se apertura la jornada nocturna, en ella, a la profesora se le asigna la orientación de las áreas de lengua castellana, sociales, ética e inglés en el Ciclo Lectivo Especial Integrado III o

bien llamado “CLEI III”, el hito relevante para la profesora durante este proceso fue lograr el cambio de actitud de muchos estudiantes que venían de la jornada diurna con la idea de asistir por asistir. Al finalizar el año la profesora evidenció a través del trabajo desarrollado por los estudiantes interés y comprensión de las temáticas.

Para el año 2018, la institución educativa Barrios Unidos del municipio de Garzón, en el departamento del Huila, asigna a la profesora – investigadora la asignatura de religión para que la oriente en los 2 grupos del grado 11°. Para ella, fue un momento significativo cuando redireccionó los contenidos y comenzó a desarrollarlos aplicando lectura crítica. En un principio a los estudiantes les pareció algo muy complicado. Pero, ella utilizó estrategias como el trabajo colaborativo, la interrogación didáctica, el debate y el diálogo (Salazar E. & Acuña A, 2018, p. 3) que hicieron que los estudiantes cambiaran de actitud de manera muy positiva.

Para inicios del año 2020 la profesora fue asignada como directora de un grupo del grado 11°; 1101 el cual estaba conformado por 34 estudiantes con edades entre los 16 y 18. A mediados del mes de marzo, se agudiza la situación por la emergencia sanitaria producto de la pandemia del Covid-19, y la profesora al igual que todos los demás docentes de la institución educativa Barrios Unidos es orientada por la institución para el trabajo con los estudiantes bajo la estrategia de trabajo académico en casa, con el fin de generar empatía y consolidar relaciones interpersonales que se habían construido antes de la declaratoria de pandemia; a lo que antecede una problemática económica, tecnológica y familiar, debido a que la mayoría de los padres de familia no contaban con dispositivos (pc, celular), conexión a internet, por lo que la

institución decide entregar de manera física las guías, pero, la profesora como directora de grupo logró concientizar a muchos padres de familia para que hicieran el esfuerzo de buscar medios para que sus hijos pudieran interactuar con los docentes, encontrando una respuesta positiva.

2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

El contexto es el espacio en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza, este a su vez involucra aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje y en el cual el principal autor es el sujeto o estudiante (Bernal, 2010). La finalidad de este capítulo, se orienta a exponer el contexto en el cual la profesora investigadora desarrolla la práctica de enseñanza, las características y demás elementos que lo identifican, al que Clemente y Blasi (1996) lo describe como la ubicación geográfica, donde se realizan diferentes problemáticas sociales que afectan a un sector, las particularidades de la población que atiende, los recursos con los que cuenta la institución (tanto físicos como espaciales) son solo una parte de un amplio engranaje que le permiten al profesor tener un concepto global sobre la realidad en la cual desarrolla su práctica y cómo estos repercuten en los objetivos y metas tanto individuales como colectivos.

Para ello, esta investigación se sustenta en las consideraciones teóricas sobre los niveles de concreción curricular expuestas por Maturana (2021).

2.1 NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

2.1.1 Macrocurrículo

Desde estas ideas, el Nivel uno de concreción curricular: macrocurrículo, hace referencia a los consensos a nivel internacional derivado de acuerdos, convenciones o leyes blandas, recoge las tendencias globales y transversales. Así mismo, las políticas de origen nacional, leyes, lineamientos, las orientaciones o criterios metodológicos generales para cada programa académico tomando en consideración, objetivos, contenidos específicos, competencias que alcancen los estudiantes, orientaciones

metodológicas, criterios de evaluación. Un marco global necesario para enrutar, hacer realidad y contribuir a la construcción y desarrollo del profesional desde la perspectiva nacional e internacional. Como actores dinamizadores de esta concreción se encuentran expertos políticos, científicos, antropólogos, psicólogos, sociólogos, pedagogos y profesores. Retomando lo expuesto por el autor, el macrocurrículo contempla los aspectos generales orientados al diseño y organización de los programas académicos en las instituciones de educación, a partir de los cuales se inicia la concreción curricular.

En el marco de esta investigación el macrocurrículo se basa en La Ley 115 o Ley General del Educación (Congreso de la República de Colombia , 1994), que regula la educación en Colombia. Lineamientos curriculares de lenguaje, definidos como puntos de apoyo y orientaciones generales para el currículo, los cuales se adhieren a criterios nacionales sobre qué enseñar y para qué, en cuanto a lenguaje se refiere; por esta razón se toma como referente los DBA de lenguaje, dado que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la consecución de aprendizajes año tras año y de esa manera los estudiantes pueden alcanzar los Estándares básicos de competencias (EBC).

De igual forma, los estándares básicos de competencias en lenguaje, documento que expresa lo que se espera que los estudiantes aprendan en su paso por la educación básica y media, especificando el nivel de calidad que se aspira alcanzar por conjunto de grados de acuerdo a los grados. Derechos básicos de aprendizaje de lenguaje, que se constituyen en la propuesta del Ministerio de Educación para

establecer unos aprendizajes básicos grado a grado, y que se definen como el conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, en el área de lenguaje (Peñas, 2015).

2.1.2 Mesocurrículo

Frente a lo planteado por Maturana (2021), el Nivel dos de concreción curricular: mesocurrículo, toma como punto de partida el macrocurrículo, permite y promueve el desarrollo de la autonomía de cada institución, y convoca la consideración protagónica del contexto sociocultural propio de la institución educativa; es decir, el contexto institucional, sobre el cual pretende incidir de manera inmediata. Forman parte de este nivel el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y sus apuestas misionales, su visión, la organización, los actores, administración, los recursos disponibles y la relación con el entorno. Así mismo, el diseño curricular institucional de los programas de formación articulados, sus objetivos, metodologías, recursos, concepciones y criterios de evaluación.

De cara a esta investigación, el contexto de la Institución Educativa Barrios Unidos de Garzón (Huila), de carácter oficial, urbana y rural, está enmarcado por los parámetros contenidos en su Proyecto Educativo Institucional -PEI, (2015).

La comunidad educativa que conforma la Institución Educativa Barrios Unidos del municipio de Garzón (Huila), corresponde a población que en su mayoría pertenece a los estratos 1, 2 y desplazados por la violencia, con ingresos económicos que dependen de actividades informales, que influyen directamente en la calidad de vida,

reflejándose en la mayoría de las familias crisis económicas. Son núcleos familiares que cuentan con ingresos económicos bajos, lo cual afecta a toda la población de niños, niñas y jóvenes para la consecución de materiales educativos, una alimentación balanceada y su actitud frente a la labor académica, cuenta con viviendas con los servicios básicos (acueducto, energía y gas); muchas familias viven en arriendo, inquilinatos y en sectores marginales, en donde se encuentran asentamientos y expendios de droga; posee el SISBEN a nivel del servicio de salud y son beneficiados con el programa familias en acción, el nivel educativo de los padres se ubica en primaria, en la mayoría de las familias la responsabilidad del manejo del hogar recae en la madre; es decir, que existe un alto grado de desintegración familiar

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que se presenta cierta debilidad en la estructura interna de algunas familias a causa del desempleo, la violencia intrafamiliar, el abandono del hogar, la explotación laboral de algunos hijos, el mal ejemplo de los padres, la despreocupación en las normas de convivencia, en la formación integral y académica de sus hijos, la ausencia de orientación familiar, la falta de visión clara y precisa sobre el futuro de sus hijos, el resentimiento social y desnutrición; son factores que conducen a que se produzca crisis familiar, y que tenga incidencia en población escolarizada relacionada y vinculada con la Institución, que caracteriza un bajo nivel de autoestima, poca valoración por el estudio, falta de visión y proyección hacia el futuro.

Todos esto son factores que pueden interrelacionarse con los aspectos misionales o teleológicos de la institución, dado que en su función como ente social permite la formación integralmente de niños y jóvenes en los niveles de preescolar, básica y

media dentro de la diversidad y la política la inclusión a personas con limitación auditiva, como de bachilleres académicos con eficiencia y calidad; proporcionándoles oportunidades para que puedan desempeñarse en el ámbito educativo, familiar, social y laboral a nivel local o regional.

De igual forma, en su u visión institucional está proyectada a que será reconocida por el alto desempeño en la formación dentro de la diversidad y la política de inclusión a personas con limitación auditiva, de bachilleres académicos; capaces de transformar su entorno o nivel local o regional.

La acción pedagógica de la Institución Educativa Barrios Unidos debe propender desde la diversidad y la inclusión a personas con limitación auditiva, por la formación integral y armónica de los educandos en los aspectos físicos, socio afectivo y académico, que los educandos se apropien de conocimientos claros y significativos, fundamentados en competencias y estándares de calidad.

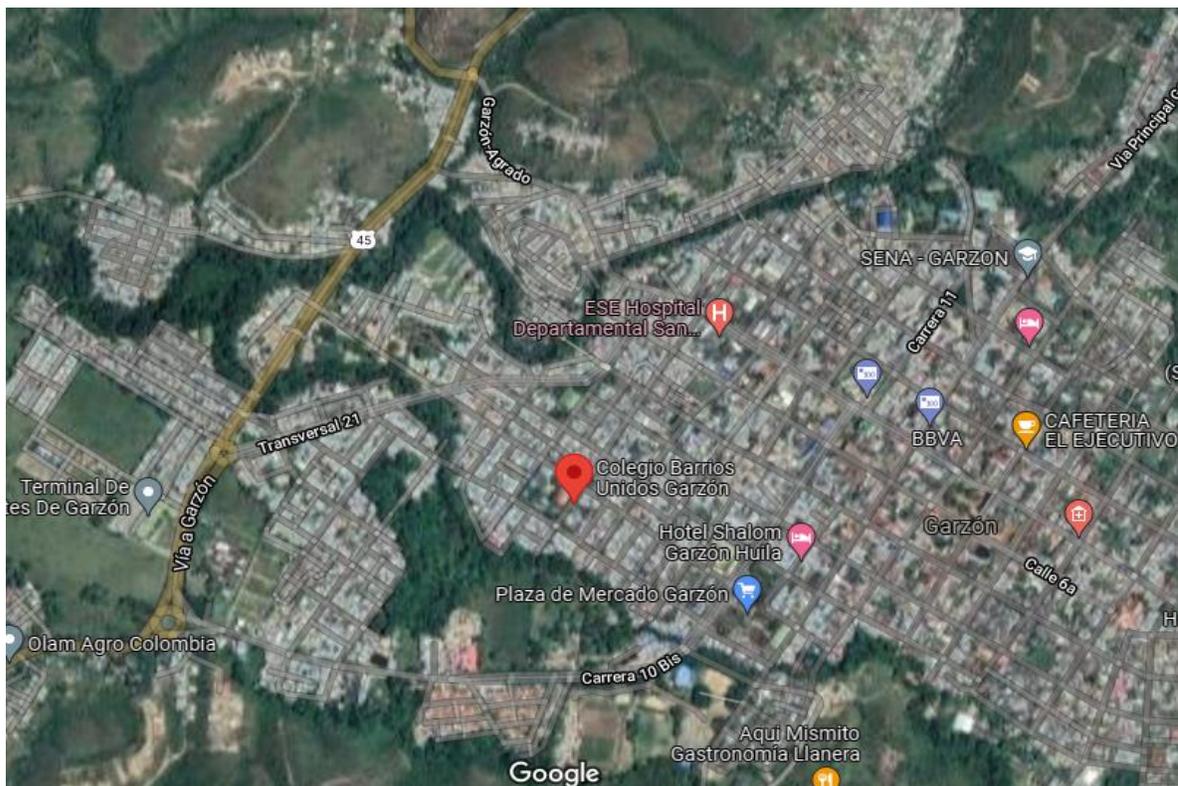
El modelo pedagógico de la institución educativa Barrios Unidos, fomentará el desarrollo social integrado y de participación educativa, centrado en el Aprendizaje significativo a través del desarrollo del pensamiento, con una pedagogía basada en la afectividad, desarrollo del pensamiento y creatividad, para lograr formar una persona con desempeños caracterizados en la Eficiencia, Eficacia, Efectividad y la Pertinencia.

En la Institución Educativa Barrios Unidos se atiende al enfoque pedagógico Aprendizaje Significativo a Través del Desarrollo del Pensamiento, a partir de los momentos: viendo, escuchando, discutiendo, haciendo, cuestionando, leyendo, escribiendo y visualizando. La convivencia hace parte fundamental de los miembros de

la comunidad educativa; para lo cual, busca fomentar buenas prácticas sociales en una nueva cultura de un mundo globalizado, soportado en la normatividad social y política.

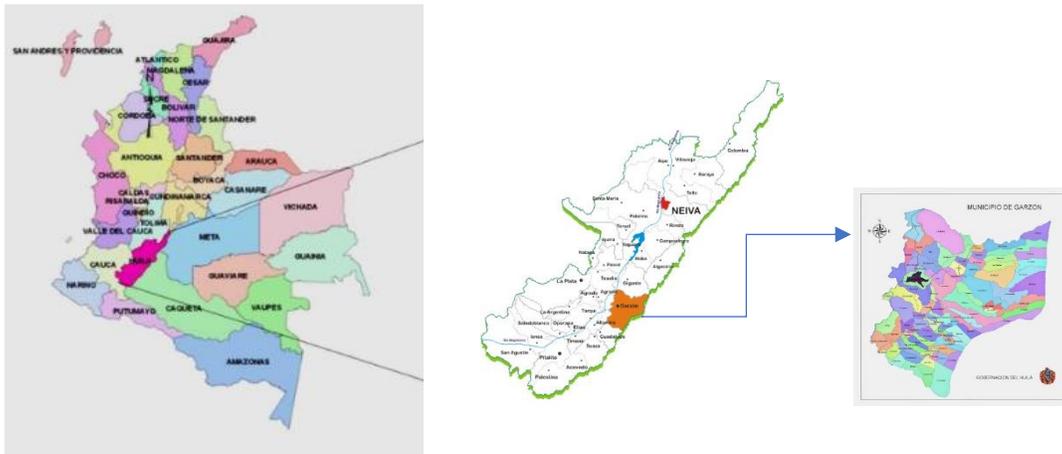
Geográficamente, la Institución Educativa Barrios Unidos y la sede donde labora la profesora investigadora, están ubicadas en el perímetro urbano del municipio de Garzón, en el departamento del Huila, en la Carrera 15 No. 1-25, en la parte suroccidental de este municipio, tal como lo evidencia las figuras 2, 3 y 4.

Figura 2. Georreferenciación de la institución educativa Barrios Unidos de Garzón, Huila



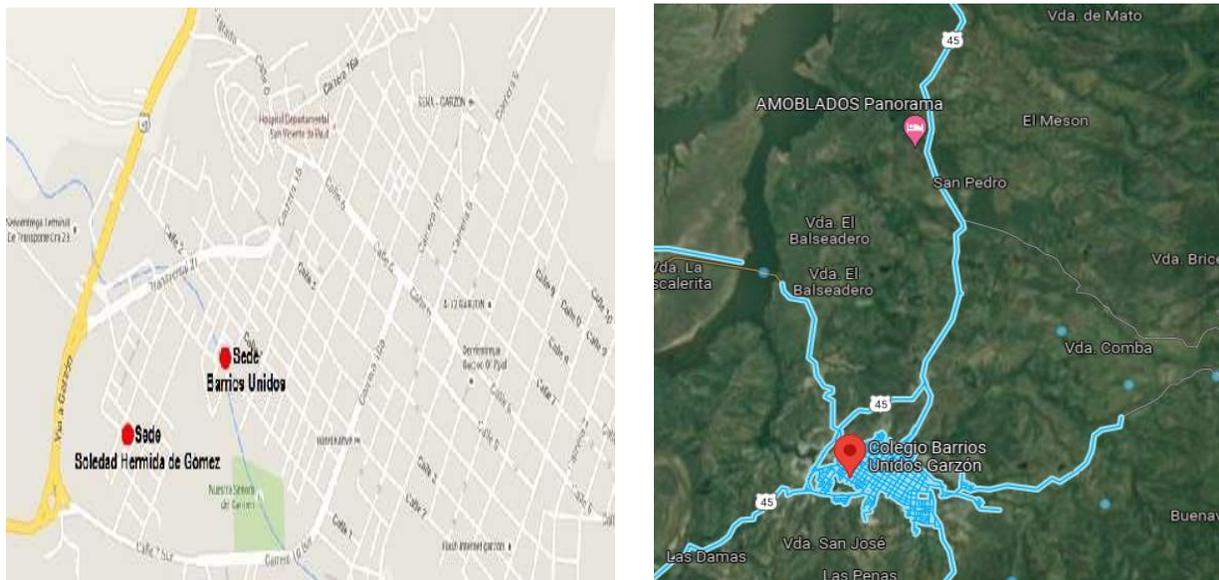
Fuente: Google Earth, 2021

Figura 3. El municipio de Garzón en el departamento del Huila, y Colombia



Fuente: Google Earth, 2021

Figura 4. Ubicación geográfica sedes Barrios Unidos en Garzón



Fuente: Google Earth, 2021

La institución Educativa Barrios Unidos, para el desarrollo de la función social cuenta con salones, aulas de informática, laboratorio con algunos materiales para las prácticas de los jóvenes como es el caso de la química, la física o las comunicaciones,

con conexión a internet (instalado agosto 2021) y servicio de biblioteca. La profesora investigadora enseña en los grupos 902, 903, 1002, 1101 y 1102 conocimientos disciplinares del área de humanidades lengua castellana, en la jornada de la mañana.

2.1.3 Microcurrículo

Según lo expuesto por Maturana (2021), este estadio toma como referente el nivel dos y se refiere a las relaciones al interior de cada programa académico, en la traducción del proceso de formación.

Este importante nivel se concreta en la acción en el aula o escenario de aprendizaje como ámbito marco, se conjuga y materializa durante el proceso de enseñanza aprendizaje mediante la intervención pedagógica del profesor; es decir, interpela al profesional en su práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas (planear, implementar y evaluar los aprendizajes), orientadas en su conjunto a asegurar el desarrollo de competencias académicas y personales particulares (Maturana, 2021).

De acuerdo con las consideraciones expuestas por Maturana, el microcurrículo en la Institución educativa Barrios unidos de Garzón (Huila), se encuentra dotado de programaciones emitidas por la institución, pero, que son adaptadas a la programación de cada uno de los grados de la profesora investigadora, en una programación de aula mensual, mallas de evaluación.

2.1.4 Nano currículo

De acuerdo con lo expresado por el autor, dentro del nano currículo deben estar consideradas todas las particularidades dadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y debe existir una correlación entre los dos sujetos del proceso: profesor- estudiante,

para encontrar estrategias que permitan alcanzar los resultados previstos. Por tanto, en el momento de la planeación curricular se debe tener en cuenta esas particulares.

Según lo estipulado en el Proyecto Educativo Institucional –PEI, la Institución Educativa Barrios Unidos de Garzón (Huila), para la atención a niños, niñas y jóvenes con limitación auditiva cuenta con un docente modelo lingüístico y un profesional en lengua de señas y/o docente bilingüe. No obstante, el nombramiento de este personal está sujeto a la contratación por parte de la Secretaría de Educación Departamental del Huila; lo que implica que la presencia de ellos, no sea oportuna en la institución; en la mayoría de los años llegan al inicio del segundo semestre y obviamente se retrase el proceso con esta población.

Ya en el año 2019, la Institución Educativa Barrios Unidos de Garzón (Huila) retoma el Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta la educación inclusiva en Colombia y los docentes dan inicio a la construcción del Plan Individual de Ajustes Razonables - PIAR, a partir del Diseño Universal del Aprendizaje -DUA.

Otro análisis que complementa las consideraciones teóricas expuestas por Maturana (2021) es a partir de lo planteado por De Longhi (2014) quien afirma la existencia de factores que no son perceptibles a simple vista y requieren un análisis e interpretación desde la teoría para poder entender el porqué de su naturaleza, estas conforman una serie de “variables didácticas” que pueden agruparse en lo que denomina “contextos” y propone tres escenarios para su análisis, entre estos se encuentran descritos a continuación:

2.2 CONTEXTOS

2.2.1 Contexto Situacional

De acuerdo con De Longhi (2014) este contexto remite al tiempo y el espacio en el cual interactúan profesora y estudiantes, se caracteriza por su naturaleza dinámica en la que se dan una serie de encuentros influenciados por la carga histórica de quienes allí intervienen, ello demandó de la profesora-investigadora una lectura continua de lo que ocurría a su alrededor con el objetivo de motivar al estudiante a aproximarse al objeto de conocimiento; esto se hace evidente en los encuentros y relaciones que se daban en la cotidianidad entre los diferentes participantes (profesora y estudiantes), sus motivaciones, inquietudes y actitudes.

2.2.2 Contexto Lingüístico

Para De Longhi (2014) el contexto lingüístico remite a todas las acciones verbales y no verbales tanto de la profesora como del estudiante, a sus conocimientos y a las formas de comunicarlo, el tipo de lenguaje y códigos que emplean.

En la presente investigación dicho contexto se manifestó en el tipo de explicaciones que ofrecían los estudiantes, donde el discurso estaba mediado desde lo cotidiano y lo coloquial, permeado por dichos populares que en cierta forma mostraba el poco léxico que manejaba el grupo para expresarse; así mismo, usaban la figura de ejemplificar al momento de expresar algún concepto y la mayoría de ellos eran tímidos en su expresión verbal y no verbal en los niveles oral y escrito. Por su parte, el discurso de la profesora-investigadora se caracterizó porque buscó generar comprensiones en sus estudiantes haciendo uso de ejemplos, situaciones y elementos concretos que los

remitieran al objeto de conocimiento; en lo que respecta a su lenguaje no verbal las sensaciones y emociones que en determinadas situaciones se generaban en ella se constituían como un apoyo fundamental en sus acciones comunicativas.

2.2.3 Contexto Mental

Respecto al contexto mental, De Longhi (2014) considera que son todas aquellas representaciones, intereses y motivaciones de los participantes del acto educativo, reconociendo que tanto el estudiante como el profesor poseen unas experiencias, concepciones y significados procedentes de la cotidianidad del contexto escolar, social y familiar. De lo anterior, puede decirse que las interacciones que se dieron entre los estudiantes y la profesora estaban mediadas por las relaciones y situaciones que han construido a lo largo de su vida determinando de cierta manera las formas de sentir, pensar y actuar sobre la realidad y que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde una tercera perspectiva teórica, las prácticas pedagógicas según Kemmis (2014) se definen “como el conjunto de discursos y acciones desarrollados por el docente en una interacción dinámica con los estudiantes, que en definitiva constituyen el objeto del ejercicio de aprendizaje en el que este es el responsable de planear, diseñar y construir los ambientes de aprendizaje, mientras que los estudiantes comparten la responsabilidad académica de aprender y de relacionarse socialmente con la finalidad de adquirir y construir los conocimientos, los saberes, las competencias y los valores para la vida” (p. 52). A partir de esta definición el autor toma las arquitecturas de la práctica pedagógica recurriendo a la analogía entre las prácticas de

los arquitectos y los docentes; esto, tomando la definición de arquitectura como “el arte de planear, diseñar y construir espacios habitables para el ser humano” (Villagran, 2007).

En consecuencia, tanto la arquitectura como la educación obedecen a una serie de recursos, consideraciones que al final van a redundar en el ser humano, la sociedad. Lo anterior, de acuerdo a lo expuesto por Kemmis como base para develar las arquitecturas inherentes a la educación, que define como “el proceso mediante el cual los niños, jóvenes y adultos comprenden el mundo y desarrollan maneras de actuar y relacionarse consigo mismos, con los otros y con el mundo, aspectos estos que promueven la expresión, el desarrollo y la autodeterminación individuales y colectivas, que se orientan hacia el bienestar de cada persona y de la humanidad” (Kemmis, 2014, p. 26).

Frente a esta investigación, las consideraciones expuestas por autor permiten reconocer el deber del profesor de planear, diseñar y construir escenarios de aprendizaje que permitan reforzar conocimientos aprendidos y construcción de nuevos conocimientos a partir de las relaciones que el estudiante establece con su contexto con el propósito que genere impacto en los diferentes ámbitos: social, histórico y político de manera perdurable.

3. PRÁCTICA DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se hace una descripción y reconstrucción de cómo eran las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (Quijano, 2014) de la profesora-investigadora al inicio de la formación en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, que dan cuenta de cómo ella concebía su ejercicio profesional en el aula de clase, durante su cotidianidad.

Antes de iniciar la investigación la profesora consideraba que su quehacer consistía en preparar el material para la clase, revisar la temática que se desarrollaría acudiendo a diversas fuentes como textos, videos, documentos de la web, etc., mantener el orden, el aseo, la sana convivencia en su aula de clase, evaluar los aprendizajes de los estudiantes a medida que se iba desarrollando cada temática y posteriormente, aplicar la evaluación programada por la Institución Educativa para comprobar si el desempeño planteado en la malla de evaluación había sido alcanzado por los estudiantes y cumplir con los trámites administrativos. Sin embargo, en ella se mantenía un interrogante permanente: ¿por qué los estudiantes no logran conectar conceptos vistos anteriormente con nuevos conceptos y mantenerlos para aplicarlos de manera efectiva en un tiempo posterior? Esto, constatando que el conocimiento adquirido era eventual y que podría suceder por la dinámica de la clase y de la evaluación; la profesora asumía que todo obedecía a la falta de motivación de los estudiantes y la manera de hacer frente a esta situación era retomar la temática, reconsiderar las actividades planteadas; estrategia que en muchos momentos le dio resultado.

A partir de los anteriores planteamientos la profesora considera necesario revisar las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza (planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes), para identificar aquellas dificultades que se presentan en cada una de ellas y poder establecer alternativas de mejoramiento.

3.1 ACCIONES DE PLANEACIÓN REALIZADAS AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

La profesora conocía de los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje, pero no los contemplaba en el momento de la planeación de la clase. Lo anteriormente descrito, demuestra que la planeación de la profesora en ese momento era muy incipiente, estaba orientada a seguir lo contemplado en el plan de aula mensual que era abordar el tema, desarrollarlo y evaluarlos a partir de las actividades de enseñanza y evaluación allí propuestas. El concepto de planeación que manejada la profesora estaba encaminado a preparar actividades que le permitieran desarrollar la temática y llegar a los estudiantes. De acuerdo con lo anteriormente manifestado, permite ver que no tenía una ruta planeación previamente establecida.

3.2 ACCIONES DE INTERVENCIÓN AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a la intervención, cuando la profesora-investigadora comenzaba un eje temático, iniciaba con una actividad de revisión de conocimientos previos atendiendo a las estrategias de enseñanza contempladas en el plan de aula mensual y durante las sesiones siguientes, al inicio hacía un repaso de lo visto en la sesión anterior.

Durante el desarrollo de la temática la profesora-investigadora trataba de dar cumplimiento al modelo pedagógico de la Institución Educativa, centrado en el “Aprendizaje Significativo” a través del Desarrollo del Pensamiento y a la transversalización de contenidos con los proyectos transversales obligatorios plasmados en el plan de aula mensual. Las actividades predominantes que desarrollaba en el aula correspondían a socializaciones, conversatorios, formulación de preguntas sobre lecturas referentes a la temática. La profesora se interesaba por fomentar en el aula el desarrollo de acciones comunicativas que conllevaran a los estudiantes a comunicarse lingüísticamente, a comprender al otro en los diferentes contextos y a establecer relaciones interpersonales.

La organización del aula era en filas de pupitres con los estudiantes sentados frente al tablero, la mesa y la silla de la profesora al lado derecho del tablero con los materiales para el desarrollo de la clase y la profesora desplazándose por toda el aula. El aula estaba configurada en un espacio pequeño que no cumple la norma técnica exigida, con dos ventanas, un ventilador de pared, una lámpara fluorescente, cuarenta pupitres unipersonales mesa-asiento para los estudiantes y uno para la profesora.

En cuanto a los materiales que utilizaba eran: tablero, marcador, computador de su propiedad, internet de su plan personal, USB propia, audio de su propiedad, video-Beam de la Institución Educativa, guías elaboradas por la profesora-investigadora, algunos textos de la biblioteca de la institución.

3.3 ACCIONES DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

En lo que se refiere a las acciones de evaluación, la profesora tenía el concepto que la evaluación era un proceso continuo, muy importante, que se debía realizar de manera permanente para ir conociendo el grado de aprendizaje de los estudiantes. De hecho, la profesora realizaba evaluación cada vez que desarrollaba una actividad, pero sólo marcaba puntos porque el peso de las notas estaba en las evaluaciones fijadas por Institución Educativa en la malla de evaluación, programadas para cada período y de acuerdo a los desempeños finales.

Los medios que utilizaba eran pruebas orales, evaluaciones escritas, mesas redondas, debates, en fin; los medios establecidos por Institución Educativa en el Sistema de Evaluación a los Estudiantes -SIEE.

La profesora-investigadora consideraba como agentes involucrados en la evaluación a los estudiantes y a ella misma.

La profesora muy rara vez utilizaba como instrumento de evaluación la lista de chequeo, no utilizaba formas de análisis de la información recolectada de los aprendizajes de los estudiantes. Las decisiones que se derivaban de las evaluaciones las hacía siguiendo el protocolo de la Institución Educativa para estudiantes que no alcanzaban los desempeños evaluados. Al finalizar el período, tenía en cuenta para definir la nota final los porcentajes aprobados en el Sistema de Evaluación de los Estudiantes -SIEE para los componentes: conceptual, procedimental y actitudinal; así como la autoevaluación y coevaluación con sus respectivos porcentajes, que también se desarrollaban al final del período. Entre los aprendizajes que lograban los

estudiantes teniendo en cuenta las evidencias que recolectaba, estaban definición de conceptos, reconocimiento de características, establecimiento de analogías de diversos de contenidos y de manera muy esporádica, la construcción, comprensión e interpretación de textos; situación que siempre llamó la atención e inquieto a la profesora, más cuando su tenía claro la necesidad de llevar a sus estudiantes a desarrollar pensamiento crítico.

4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El objeto de estudio de la presente investigación obedece a la Práctica de Enseñanza de una Profesora de Educación Básica Secundaria y Media de la Institución Educativa Barrios Unidos de Garzón en el departamento del Huila, institución de carácter oficial.

4.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación desde lo narrado por la experiencia de la profesora-investigadora, hace evidente que la práctica de enseñanza para los estudiantes no logran conectar conceptos vistos anteriormente con nuevos conceptos y mantenerlos para aplicarlos de manera efectiva en un tiempo posterior, que el conocimiento adquirido es eventual y que los aprendizajes que logran los estudiantes corresponden a definición de conceptos, reconocimiento de características, establecimiento de analogías, de diversos de contenidos y, de manera esporádica, a la construcción, comprensión e interpretación de textos muy alejados al desarrollo del pensamiento crítico, a la capacidad de analizar y evaluar la consistencia de razonamientos en los estudiantes. En consecuencia, es necesario realizar una revisión y reflexión de las acciones constitutivas de la misma, buscar estrategias que permitan visibilización del pensamiento de los estudiantes con el fin de transformar la práctica de enseñanza y mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. En efecto, la profesora-investigadora propende por el marco de la Enseñanza para la Comprensión -EpC para la transformación de su práctica de enseñanza y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Lo anterior, teniendo en cuenta que la Enseñanza para la Comprensión (EpC) como marco metodológico de enseñanza brinda la oportunidad para que los docentes diseñen y organicen actividades de aprendizaje con rutas claras que permita a los estudiantes realizar tareas significativas de manera individual y colectiva. Además, que las tareas que se diseñan bajo este enfoque son realizadas esencialmente por los estudiantes, otorgándoles la oportunidad de desarrollar procesos cognitivos superiores como pensar críticamente, colaborar con otros en la búsqueda de soluciones, comunicar sus hallazgos, usar la creatividad y participar en temas de interés ciudadano.

4.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿De qué manera la Enseñanza para la Comprensión - EPC contribuye en la transformación de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza de lengua castellana para la visibilización del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria y media de la institución educativa Barrios Unidos de Garzón Huila?

4.3 OBJETIVO GENERAL

Analizar la transformación de la práctica de enseñanza de lengua castellana de la profesora investigadora a partir de la implementación del marco de la Enseñanza para la Comprensión para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa Barrios Unidos de Garzón Huila.

4.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar las prácticas de enseñanza de lengua para el desarrollo del pensamiento crítico de la profesora-investigadora al inicio de la investigación. (Planeación)
- Diseñar e implementar unidades en el marco de la EpC para la transformación de las prácticas de enseñanza de lengua castellana para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. (Intervención)
- Valorar el proceso de transformación de la práctica de enseñanza de lengua castellana desde la implementación de la EpC en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. (Evaluación).

5. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo describe el diseño metodológico empleado por la profesora, así como los elementos que configuran la ruta investigativa y pedagógica que es definida por Maxwell (2019) como una estructura flexible y a la vez reflexiva que acompaña al investigador en todas y cada una de las etapas del proceso investigativo, bajo esta misma perspectiva Herrera (2017) manifiesta que lleva implícita la autorreflexión, comprensión y perfeccionamiento de la lógica en la cual se da la propia práctica sin desconocer el contexto.

La docente-investigadora consciente de que los estándares de competencias básicas de lenguaje, enfatizan en la comprensión e interpretación de textos desde una mirada crítica y a las exigencias de un mundo globalizado, cree necesario que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y puedan entender la realidad que los rodea desde lo objetivo, esto a partir de estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento crítico. De ahí, la formulación de la pregunta de investigación: ¿De qué manera contribuye la Enseñanza para la Comprensión – EpC - en la transformación de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza de lengua castellana para la visibilización del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria y media de la institución educativa Barrios Unidos de Garzón Huila?

5.1 PARADIGMA

Con el fin de estudiar su práctica de enseñanza la profesora-investigadora se apoyó en el Paradigma **Sociocrítico**, que para Alvarado y García (2008), tiene como base el cambio social dentro de las propias comunidades, en donde se busca dar

respuesta a todas aquellas situaciones que afectan a un colectivo y a sus relaciones sociales, siendo la acción-flexible el camino mediante el cual se pueden generar dichos cambios.

Si bien, dicha reflexión requiere del trabajo colaborativo entre pares investigadores ya que le posibilita a la profesora desligarse de su práctica de enseñanza para observarla de manera crítica, allí confluyen una serie de conocimientos y lecturas de la situación enseñanza- aprendizaje con el objetivo de dinamizar permanentemente las acciones constitutivas de su práctica; lo que en palabras De Miguel citado por Santamaría (2013) es una forma de ver, analizar e interpretar la realidad, donde una comunidad científica comparte una serie de valores, creencias y postulados que les permiten comprender los diferentes fenómenos que se presentan en la educación.

De igual manera, para Martínez citado por Alvarado (2016) el paradigma sociocrítico tiene en cuenta la relación teoría-práctica fomentando la investigación participativa, esto demanda del investigador la capacidad de analizar su contexto y su realidad para generar una reflexión crítica que lo lleve a decidir y a generar acciones de cambio en las limitantes identificadas, así mismo, generan un sentido de confianza en sí mismo, en sus capacidades y habilidades para plantear acciones de mejora sin desconocer el contexto en el cual se da su práctica de enseñanza.

Al mismo tiempo Santamaría (2013) propone que este paradigma tiene por objeto propiciar relaciones más justas, si bien, las prácticas se encuentran permeadas ideológicamente por unos intereses económicos, políticos y sociales de la clase

dominante, es imprescindible en dicho escenario reconocer la importancia que tiene la educación, en donde la profesora sea consciente de que “toda acción pedagógica es acción social y política” (p. 8), es así, como el propio sujeto puede investigar sobre su realidad, tomar acción e intervenir en ella, buscando la democratización y generación de conocimiento que subyace a la investigación y reflexión de la propia práctica llevándolo a su desarrollo y emancipación.

De acuerdo con las anteriores afirmaciones, el paradigma sociocrítico es valioso en el presente trabajo en la medida en que reivindicó el papel de la profesora como investigadora de su propia práctica, de su propia realidad, en la que buscó generar a través de la relación teoría-práctica una reflexión sistemática que la llevara a proponer mejoras en las fisuras identificadas y por ende, democratizar el conocimiento promoviendo, de esta manera, no sólo su propia emancipación sino la de sus estudiantes.

5.2 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, caracterizado porque facilita la interpretación de preguntas que son utilizados en la recolección de información y que según Hernández et al (2015) se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural. De igual forma, desde estos autores se resalta la reflexividad, que propone prestar atención especial a la forma en que diferentes elementos sociales, culturales, políticos y teóricos fluyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo del conocimiento, en el lenguaje y la narrativa, en la producción de textos de una sociedad (Sandín, 2003), además, permite

abordar aspectos puramente hermenéuticos de la actividad humana, por la que de acuerdo a Habermas (1985) citado en Vasilachis (1997), considera que se encuentra abierta la ruta hacia una filosofía de las ciencias humanas y le adiciona una competencia comunicativa por la que recurre a la teoría de los actos de habla y como el presente proyecto está enmarcado en lengua castellana – lectura crítica, se considera altamente apropiado.

Ahora bien, de acuerdo con Miles y Huberman desde el enfoque cualitativo, el papel de los investigadores alcanza una visión holística del contexto objeto de estudio. Una tarea fundamental para este caso consiste en explicar las formas en que los docentes comprenden, narran, actúan y manejan las situaciones cotidianas y particulares. La mayor parte de los análisis en este enfoque, se describen, organizan, contrastan y ofrecen modelos que permiten desarrollar competencias de razonamiento, comprensión e interpretación en el área de lengua castellana.

5.3 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

Para Morales (2012) el alcance de tipo descriptivo tiene como finalidad conocer las ideas, concepciones y actitudes de las personas con el objetivo de identificar la relación que se da entre dichas variables para realizar un ejercicio de análisis que permita comprender el fenómeno estudiado. Una característica de este tipo de alcance, según Hernández-Sampieri citado por Cazau (2006) es que los estudios descriptivos permiten analizar cómo es un fenómeno y qué variables lo integran para realizar un análisis detallado que facilite su comprensión, tratando de identificar las características de grupos, comunidades o de un hecho que es sometido a análisis. En consecuencia,

como lo plantea Cairampoma (2015) se da a conocer la realidad tal y como sucede en el tiempo y en el espacio, haciendo observaciones, registros y preguntas que permitan entender el fenómeno estudiado.

Para terminar, el alcance de esta investigación es de carácter descriptivo, le permitió a la profesora investigar las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza en el contexto real y genuino en el que se dieron, donde conocer y comprender en profundidad lo que allí ocurría generó acciones de cambio que favorecían la visibilización del pensamiento en sus estudiantes.

5.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el diseño de la investigación la profesora-investigadora tomó como referencia la Investigación-Acción entendida por Elliot (1990) como la capacidad que tiene el profesor de reflexionar, comprender y profundizar sobre los problemas prácticos que a diario experimenta en su aula. Suárez citado por Colmenares y Piñero (2008) afirma que la investigación- acción es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social... con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada” (p.105). De esta manera, puede decirse que este diseño se inscribe en el paradigma socio crítico ya que busca la comprensión de una realidad compleja, dinámica y en permanente transformación por parte de los diferentes actores que intervienen en la relación enseñanza- aprendizaje.

De acuerdo con Stenhouse y Elliot citados por Sacristán y Gómez (2002) el papel del profesor dentro de esta dinámica es fundamental, ya que es el llamado a investigar e intervenir sobre aquellas situaciones que se presentan en su aula, de ahí la

importancia del papel de la profesora como investigadora, ya que sólo ella conoce las dinámicas e interacciones presentes en su aula y cómo influyen en el aprendizaje de sus estudiantes, de allí surgen, según Rojas, (2012) lo que Elliot considera los conceptos sensibilizadores, estos se refieren a las estructuras de pensamiento que poseen los profesores y que les permiten “interpretar sus acciones, dotarlas de sentido y darles sustento argumentativo a sus decisiones” (p. 5), tales conceptos no son estáticos, son susceptibles de ser estudiados y comprendidos a partir de la reflexión para mejorar y orientar la acción propia.

De lo anterior, Elliot (1990) reconoce la importancia del diálogo entre pares y en la comunidad educativa para resolver las dificultades que se presentan en el acto enseñanza- aprendizaje, sin olvidar que la cultura, las instituciones y la normatividad hacen parte de este engranaje y que a través del análisis y la reflexión se pueden gestar cambios en las prácticas social y pedagógicamente instauradas. Para Sequea citado por Romero (2018) la investigación- acción posee ciertas características, en primer lugar, es participativa, ya que intervienen los diferentes actores que están inmersos en la situación a investigar, flexible, porque continuamente debe revisarse y realizar ajustes de acuerdo con las necesidades que se identifican, formativa, en la medida en que la reflexión es una constante con el objetivo de mejora en la cual el trabajo colaborativo es de vital importancia.

En esta misma perspectiva, Kemmis y McTaggart citados por Alvarado (2016) consideran que la investigación-acción es participativa, ya que le permite al profesor identificar fisuras y proponer acciones de mejora, constituyéndose como un proceso de

aprendizaje sistemático en el cual se interviene de manera más consciente, lo cual repercute en el mejoramiento de la calidad de la educación, de esta manera, la investigación-acción es la ruta que le permite a la profesora problematizar su práctica teniendo en cuenta el contexto y las interacciones presentes en el aula con el objetivo de fortalecer sus acciones.

Para ello, presentó 6 ciclos de reflexión en donde a partir de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes) recopiló información que le permitió realizar un ejercicio reflexivo en cada una de ellas, para proponer acciones de mejora que condujeron a la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora-investigadora.

5.5 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo y atendiendo a las anteriores consideraciones, la profesora-investigadora adoptó la metodología de la Lesson Study (LS), de acuerdo con Gómez y Gómez (2011) esta es una metodología de desarrollo profesional docente, centrada en la investigación y estudio colaborativo de la práctica de enseñanza y que tiene por finalidad su mejoramiento, para esto se proponen una serie de fases que le permiten a los profesores revisar la metodología que usan, los temas o contenidos, los aprendizajes de los estudiantes y las comprensiones desarrolladas por quienes investigan.

En la primera etapa de la Lesson Study el equipo de profesores define el problema que buscan investigar a través de la lección, a continuación, diseñan de

forma colaborativa una clase teniendo en cuenta cómo aprenden los estudiantes definiendo el tipo de evidencias que permitan hacer visible dicho proceso, la pertinencia de los recursos empleados y las dificultades que se puedan presentar. En la tercera fase, un integrante del equipo enseña la lección mientras sus compañeros recogen evidencias sobre las habilidades que se buscan desarrollar a través de la implementación de la lección y cómo los estudiantes se implican en el proceso, evidencias necesarias para su posterior análisis grupal, en la cuarta fase y a partir de las evidencias recolectadas los investigadores evalúan la pertinencia de la lección, para en la siguiente etapa realizar los ajustes que el equipo de profesores-investigadores consideren. En la sexta fase y de acuerdo con las modificaciones propuestas, la lección se vuelve a implementar, observar y analizar para proponer acciones de mejora. Finalmente, se evalúa y reflexiona en torno a lo ocurrido para comunicar la experiencia a la comunidad académica.

El anterior ejercicio para Elliot citado por Hevia, Fueyon y Belver (2019) es de gran importancia, ya que permite evidenciar cómo aprenden los estudiantes y a su vez, posibilita el mejoramiento de la práctica del profesor en el “contexto real de las aulas” (p.1069), observando lo que allí ocurre para generar procesos reflexivos.

Para Hummes, Breda, Seckel y Font (2020) este método tiene por objeto desarrollar la competencia reflexiva en la acción basada en la investigación y la colaboración entre pares, es decir, el investigador adopta diversos roles.

Complementando la idea anterior, Fernández, Cannon y Chokshi, citados por Salinas, Valdez y Salinas (2018) consideran que la Lesson Study promueve el desarrollo de las

capacidades de los profesores desde el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico asociado.

Por tanto, el profesor se concibe como investigador, ya que plantea hipótesis frente a cómo aprenden sus estudiantes y se visualiza como diseñador, siendo necesario el conocimiento profundo de lo que pretende enseñar y su relación con los saberes previos y futuros; y, por último, toma la visión del estudiante, ya que debe tener la capacidad de anticipar aquellos obstáculos que interfieren en la obtención de los aprendizajes. Lewis citado por Gómez et al (2011) afirma que las Lesson Study son un sistema de aprendizaje que requieren una serie de hábitos mentales, prácticas, disposición de buenas relaciones interpersonales y habilidades para trabajar colaborativamente con el fin de mejorar la práctica de enseñanza.

Teniendo en cuenta las características de esta metodología y el objetivo de la presente investigación se conformó un grupo de tres profesoras, quienes tenían una configuración heterogénea en su práctica de enseñanza (dos profesoras de primaria y una de básica secundaria y media) y considerando que las profesoras laboraban en diferentes instituciones educativas del departamento del Huila, junto con el profesor-asesor de la presente investigación realizaron unas adaptaciones a las fases presentadas anteriormente.

Luego de definir el foco, para el caso de la profesora-investigadora “pensamiento crítico”, cada profesora recolectó evidencias de su clase para ser observadas por sus pares mediante el desarrollo de un ejercicio de discusión y retroalimentación, donde se da a conocer las apreciaciones de lo ocurrido. Posteriormente, la profesora-

investigadora hacía un registro de dicha información y teniendo en cuenta esto proponía acciones de mejora para ser implementadas en el siguiente ciclo.

5.6 ENFOQUE PEDAGÓGICO

Frente al enfoque pedagógico adoptado por la profesora-investigadora, es importante, como lo propone González-García (2014), reconocer el efecto que éste tiene en los procesos de aprendizaje, sus premisas y posibles resultados de su puesta en práctica. Por consiguiente, la profesora-investigadora adoptó la postura de incidir en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a partir de la formulación de metas, diseño de actividades que le sean significativas y la constante evaluación que permita la visibilización de pensamiento; esto es, la comprensión de los estudiantes, de lo enseñado y aprendido. De esta manera, la profesora-investigadora reconoció que el aprendizaje está fuertemente ligado a las dinámicas utilizada en el aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, la profesora-investigadora tomó como referencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), para Stone (1999), esta puede entenderse como una estructura que promueve “la investigación para ayudar a los docentes a analizar, diseñar, poner en práctica y evaluar prácticas centradas en el desarrollo de la comprensión de los alumnos”(p. 25), de esta manera, el concepto que fundamenta el marco es la comprensión, para Perkins y Blythe (2005) esta hace referencia a la capacidad de desarrollar una serie de actividades que requieren un conocimiento profundo acerca de un tema, siendo posible explicarlo, generalizarlo, establecer analogías y emplearlo en diferentes contextos.

Stone (1999), reconoce que dentro de este marco hay cuatro elementos estructurantes: Tópicos generativos, estos hacen referencia a las cuestiones que resultan ser centrales en una disciplina y que se caracterizan por ser atractivos para los estudiantes, ya que pueden establecer conexiones con su cotidianidad, a su vez, estos tópicos cuentan con variadas y múltiples fuentes de información que les permiten investigar.

El segundo elemento son las metas de comprensión, debido a que los tópicos son muy amplios las metas permiten establecer puntos concretos dentro de cada tópico, en los cuales se busca que los estudiantes generen comprensiones, sin embargo, existen metas generales y que pueden abarcar un período de tiempo más amplio (alrededor de un año) a las cuales tanto profesores como estudiantes regresan continuamente, estas se conocen como los hilos conductores.

En este orden de ideas, la comprensión se da cuando el estudiante puede hacer uso de lo que sabe en diferentes contextos, por tanto, es útil al plantear las metas e hilos considerar las cuatro dimensiones de los desempeños: de contenido, en los cuales los estudiantes logran transitar de ideas intuitivas a una red de ejemplos y generalizaciones, de método, hacen referencia a cómo los estudiantes más allá de aceptar lo que la cultura o la sociedad les ofrece, sin cuestionamientos, se preguntan cómo llegar a una validación del conocimiento instándolos a investigar, los de propósito, invitan al estudiante a comprender el por qué usan su conocimiento de cierta manera y las consecuencias de hacerlo y los de comunicación remiten a las diferentes

formas de expresión verbal y no verbal, plástica, corporal , entre otras, que los estudiantes poseen para comunicar sus comprensiones.

El tercer componente son los desempeños de comprensión, estos remiten a la actividad de comprensión en sí, mediante la cual el estudiante puede "...extender, sintetizar, aplicar o usar de otra forma lo que... sabe de manera creativa y novedosa"(p.110), si bien, esto se hace visible mediante diferentes acciones, el marco propone tres desempeños que reflejan dicha actividad y que requieren " ...atención, práctica y refinamiento"(p.85), estos son: exploratorios, mediante los cuales se busca que los estudiantes relacionen sus comprensiones, intereses y experiencias previas implicando a los estudiantes con el tópico a estudiar , en los desempeños de investigación guiada el profesor acompaña a sus estudiantes en el ejercicio de indagación que considera importante de acuerdo a la disciplina y que les permite alcanzar las metas de comprensión propuestas, y, por último, los desempeños de proyecto final de síntesis, buscan que el estudiante externalice las comprensiones y dominio de acuerdo a las metas establecidas.

El cuarto elemento es la evaluación diagnóstica continua, esta se caracteriza por ser permanente, conocida por los estudiantes y dar retroalimentación (tanto de los pares, el profesor y de quien aprende), generando reflexiones a lo largo del proceso de aprendizaje, por lo cual, se presenta como un ejercicio constante y acorde a las metas propuestas por el profesor.

Teniendo en cuenta dichos elementos Escobedo, Jaramillo y Bermúdez (2004), reconocen la importancia de promover la comprensión en las aulas, ya que

tradicionalmente el profesor se centra en los contenidos que busca abordar durante un tiempo determinado, sin tener claro a quién enseña y cómo sus estudiantes comprenden, imponiendo arbitrariamente el conocimiento. Dicha situación genera en quienes aprenden la idea de la memorización como única vía para acceder al conocimiento, promoviendo la alienación y la individualidad, es así, como la comprensión, de acuerdo con Stone (1999), no puede ser concebida por quien enseña como un acto de transmisión, sino que se deriva de la experiencia y de la actividad intelectual del estudiante.

De esta manera, Ritchhart, Church y Morrison (2014), consideran que visibilizar el pensamiento es un elemento esencial en la relación enseñanza- aprendizaje, este concepto hace referencia al uso de diferentes estrategias y procesos de pensamiento que usan los estudiantes para generar comprensiones más profundas, generalmente la enseñanza se ha concebido erróneamente como un ejercicio memorístico y pasivo para el estudiante, mientras que el profesor se remite a presentar contenidos, pero en el marco de la EpC la comprensión del estudiante es el elemento central y sobre el cual el profesor planifica su acción.

De acuerdo con los anteriores elementos del marco de la EpC, la profesora-investigadora orientó su ejercicio de planeación, estos le permitieron definir sobre qué conceptos buscaba desarrollar comprensiones, por qué eran importantes y su relación con las experiencias previas de los estudiantes, buscando; acercarlos al conocimiento no como algo elaborado únicamente por expertos, sino que este podía generarse y

gestionarse tanto en lo individual como en lo colectivo en el aula, estableciendo relaciones empáticas entre todos los participantes.

5.6.1 Estrategias Didácticas

Tomando las anteriores orientaciones la profesora-investigadora reconoció la importancia de tener en cuenta una serie de estrategias didácticas, para Feo (2010) estas son los métodos, técnicas o actividades mediante las cuales el profesor organiza el proceso de enseñanza- aprendizaje y que atienden a las metas u objetivos que busca alcanzar.

Delgado y Solano (2015), señala que es posible clasificar las estrategias didácticas en dos tipos, de enseñanza y aprendizaje. Las primeras refieren a todos los recursos empleados por la profesora para generar comprensiones profundas en sus estudiantes, mientras que las de aprendizaje se refieren a las habilidades que el estudiante desarrolla y que puede usar de forma flexible en diferentes contextos. Al respecto Toapanta (2019) citando a Pérez, plantea que las estrategias tienen como objetivo la estructuración y continuidad de actividades que ayudan a generar conocimiento y que mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, para Jiménez (2019), las estrategias se constituyen en un ejercicio previo a la enseñanza o a la interacción con los estudiantes, siendo la reflexión y la flexibilidad fundamentales para plantear estrategias que sean significativas y acordes a las necesidades de los estudiantes.

En la presente investigación se toma el trabajo colaborativo entre estudiantes como estrategia didáctica, de acuerdo con Revelo, Collazos y Jiménez (2018) la

importancia del trabajo colaborativo reside en la posibilidad de que el sujeto aprenda más de lo que haría por su cuenta o en solitario, ya que al discutir ideas y puntos de vista posibilita la construcción de un aprendizaje significativo, ejercicio en el cual la responsabilidad individual y el respeto por las ideas del otro son fundamentales para llevar a cabo una experiencia exitosa. Según Lucero, citado por Revelo et al (2018,) implementar esta estrategia promueve considerar diferentes puntos de vista, intervenir e involucrarse de manera activa, "...propicia el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje, desarrollo personal y social)" (p.118) elementos clave en el proceso de enseñanza y en la democratización del conocimiento.

Es así como la profesora-investigadora en el desarrollo de sus clases empleó como instrumento para llevar a cabo la estrategia didáctica las rutinas de pensamiento, que de acuerdo con Perkins (1997), son diferentes formas de representar el pensamiento, pueden ser empleadas en diferentes contextos y circunstancias, esto es importante, ya que al visibilizar el pensamiento de sus estudiantes, la profesora-investigadora pudo identificar sus ideas y concepciones previas, llevándola a proponer acciones para generar comprensiones, de forma tal, que los involucró de forma activa en el proceso, esto demandó que la profesora-investigadora realice una lectura rigurosa que contempló los diferentes contextos en los que se dio la relación enseñanza-aprendizaje.

5.7 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Las técnicas utilizadas por la profesora-investigadora en este trabajo son la observación participante y los grupos de discusión, las cuales se describen a continuación:

5.7.1 La observación participante

La profesora-investigadora empleó la técnica de observación participante, la cual para Latorre (2003) posibilita al investigador implicarse y participar directamente para llevarlo a comprender el fenómeno que estudia.

Para Guerrero (2016) la observación participante demanda una redefinición constante “de lo que es problemático” (p.7) que surge de la interacción entre los participantes y lo que se va presentando a medida que avanza la investigación, por tanto, dicho ejercicio es de naturaleza flexible, Fábregues, Meneses, Rodríguez, y Paré (2016) plantean que este tipo de técnica permite conocer las percepciones de los participantes, así mismo, sus creencias frente “...a las actividades que realizan las personas observadas y sus interpretaciones de aquello que viven y hacen” (p. 193), de esta manera, la participación de quien observa es continua, posibilitándole conocer el fenómeno como es percibido por los participantes.

Atendiendo a las anteriores afirmaciones, la profesora-investigadora adoptó dicha técnica ya que asumió el rol de observadora participante interactuando permanentemente con sus estudiantes para conocer sus percepciones, actitudes y creencias y a su vez, comprender cómo las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza repercutían en el aprendizaje de sus estudiantes.

De acuerdo con Lewin citado por Loyo, del Valle Rojas y Bonilla (2017) el grupo de discusión no se limita a un agregado de sujetos, estos tienen diferentes puntos de vista de la realidad, lo cual crea tensiones pero que contribuyen a una sinergia que permite el crecimiento de los participantes.

Para Fábregues et al (2016) esta es una herramienta de investigación cualitativa que se caracteriza por ser una conversación abierta, en la cual se plantean unas preguntas que guían el ejercicio y que tiene por finalidad conocer las ideas y percepciones de los participantes frente a un tema particular. Así mismo, este tipo de herramienta es interactiva, lo cual, permite conocer y generar nuevas elaboraciones, en este sentido, Fábregues considera las siguientes características, primero, “co-construcción de significados en tiempo real”(p.163) mediada por las creencias, valores, motivaciones, intereses y percepciones de los participantes, segundo, “surgen nuevas ideas” gracias a las interacciones y aportes que se generan en la discusión; tercero, “se acerca al lenguaje cotidiano” lo que permite tener un referente de las ideas, experiencias y representaciones que poseen los participantes, por último, permite diagnosticar “las dificultades asociadas al diseño e implementación de un servicio”, ya que se identifican las fortalezas y problemas susceptibles de mejora lo que permite generar un registro para proponer acciones de cambio.

5.7.2 Grupos de discusión

En el presente apartado de esta investigación, el grupo de discusión le permitió a la profesora-investigadora recibir retroalimentación por parte de sus compañeras y del

profesor- asesor, dichos aportes se tuvieron en cuenta tanto en el ejercicio de reflexión como en la proyección de acciones de mejora.

5.8 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los instrumentos utilizados por la profesora-investigadora en esta investigación son: formato de planeación, diarios de campo y matriz Lesson Study, con estos instrumentos se puede recolectar la información que son el soporte o la evidencia que facilita reflexiones en acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes.

5.8.1 Formato de planeación

Autores como León y Reyes (2013) señalan que “la planeación no es un instrumento formal, como es considerado por algunos docentes, sino una guía organizadora y estructuradora de la práctica” (p.68), de esta manera, los formatos de planeación se constituyeron en la presente investigación en un instrumento que permitió consignar las diferentes actividades con que se buscaba desarrollar el pensamiento de los estudiantes, las metas de comprensión y los referentes curriculares, por tanto, se fue adaptando a las nuevas comprensiones de la profesora-investigadora y al contexto en el cual desarrolló su práctica de enseñanza, lo anterior, con el fin de realizar un ejercicio estructurado y coherente.

En el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC) se utiliza una serie de formatos, los cuales se constituyen en una ficha para la fase de planeación, por lo que la profesora – investigadora organiza ideas y contenidos de los cuales se permite el acceso directo; por lo tanto, las características de este formato son: PEI, características

del grupo, hilo conductor, habilidades, actitudes personales, metas y desempeños para la comprensión y la mejora continua.

5.8.2 Diarios de Campo

De acuerdo con Zabalza y Beraza (2004) los diarios hacen referencia a los documentos donde los profesores registran sus observaciones sobre lo que ocurre en su clase, tomando los aspectos que consideran relevantes para posteriormente analizarlos. Latorre (2003) afirma que dicho registro es ampliamente utilizado en la investigación-acción siendo una de las herramientas que se emplea con mayor frecuencia, reúne los eventos más significativos y ofrece al investigador una visión de lo que ocurre en su aula, llevándolo a reflexionar sobre su práctica. Es importante aclarar que, según Castaño, et. al. (2002) la información recogida en el diario de campo es de tipo descriptivo más no evaluativo, capturando la esencia de cómo los hechos fueron percibidos, de esta manera, el investigador toma conciencia acerca del fenómeno estudiado, sus observaciones, apreciaciones y registros son más precisos, afinando de esta manera la recolección de información.

En la presente investigación el diario de campo se constituyó en un instrumento que a lo largo de los ciclos permitió capturar información relevante en cuanto a lo ocurrido en diferentes momentos de la implementación, brindando elementos valiosos para la reflexión, análisis y acciones de mejora.

5.8.3 Matriz de Lesson Study (L.S)

Se constituye en un formato de importancia para esta clase de investigación, dado que en ella se agrupa las fases de planeación, intervención, evaluación de las

prácticas de enseñanza. Visualiza las actividades de clase e interrelaciona con el objetivo del aprendizaje, ajustes, trabajo colaborativo, evidencias.

Estas rejillas permitieron recoger y condensar los elementos más importantes de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora-investigadora, a su vez, facilitaron el ejercicio de contraste gracias a su diseño, en el cual fue posible analizar horizontal y verticalmente lo ocurrido en cada una de las acciones en diferentes momentos y que al visibilizarse de manera global, permiten hacer un recorrido en el cual la profesora- investigadora pudo identificar fortalezas, dificultades y pertinencia de las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza, para finalmente plantear acciones de mejora.

5.9 CATEGORÍAS DE INVESTIGACIÓN

Las categorías de análisis de la presente investigación se deducen de acuerdo a los siguientes aspectos del proyecto, de las cuales se derivan subcategorías para el análisis del tema, tal como se describe en la tabla 1 que a continuación se describe.

Tabla 1. Categorías de estudio

TEMA ESTUDIO	FORMULACIÓN DEL PROYECTO	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS
	¿Cómo la implementación de la Enseñanza para la Comprensión EPC contribuye en	la transformación de la práctica de enseñanza de lengua castellana de la profesora	la Análisis de las prácticas de enseñanza para el desarrollo del pensamiento crítico de la	

Práctica de enseñanza	transformación de las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza de lengua castellana para la visibilización del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria y media de la institución educativa Barrios Unidos de Garzón Huila?	investigadora a partir de la implementación del marco de la EpC para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa Barrios Unidos de Garzón Huila.	profesora-investigadora al inicio de la investigación. Diseñar e implementar unidades en el marco de la EpC para la transformación de las prácticas de enseñanza de lengua castellana para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.	Planeación
			Valorar el proceso de transformación de la práctica de enseñanza de lengua castellana desde la implementación de la EpC en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.	Evaluación

Fuente: Elaboración propia

6. CICLOS DE REFLEXIÓN

6.1 CONCEPTO Y GENERALIDADES SOBRE LOS CICLOS DE REFLEXIÓN

Para el profesor que se reconoce como sujeto reflexivo de su práctica es necesario pensar en escenarios de acción que le permitan transitar sobre las acciones constitutivas de la misma (Planeación, Implementación y Evaluación de los

aprendizajes de los estudiantes) con el objetivo de evidenciar la transformación de su práctica de enseñanza y, de esta manera, proponer acciones de mejora.

Este ejercicio cíclico reflexivo puede entenderse según la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana como: "... un proceso organizado de aprendizaje individual y grupal con una espiral constante de planificación, implementación, evaluación y reflexión. denominado ciclo P.I.E.R. Este proceso se constituye en una primera diada de acción (planificación e implementación), la cual da paso a la siguiente diada de reflexión (evaluación y reflexión), sin embargo, en cada una de las fases está presente la reflexión como elemento constante en el ciclo" (Apuntes Seminario de Investigación II, mayo de 2021).

La Lesson Study, se considera que es una metodología que posibilita la reflexión y la mejora de la práctica de enseñanza desde la perspectiva del ciclo Planeación, Intervención, Evaluación, Reflexión. De acuerdo con Gómez y Gómez (2011), esta tiene por objeto el mejoramiento continuo de la práctica, en donde un grupo de profesores diseña, implementa, observa, examina y evalúa lo ocurrido durante una clase para entender cómo sus acciones contribuyen al aprendizaje de sus estudiantes, dicha idea se constituye como el punto de partida de la profesora-investigadora: la reflexión en los diferentes momentos de su práctica desde la planeación, la implementación y la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

6.2 CICLOS DE REFLEXIÓN

A continuación, la profesora-investigadora describe los ciclos de reflexión llevados a cabo hasta este momento de la investigación, en los cuales buscó visibilizar

el pensamiento en sus estudiantes e irlos acercándolos al desarrollo del pensamiento crítico, permitiéndole reflexionar sobre las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza.

6.2.1 Ciclo Reflexión 1: Ciclo Preliminar – Reflexionando sobre Mi Práctica de Enseñanza

Este primer ciclo se constituyó como un ejercicio inicial de acercamiento, reconocimiento y reflexión de la práctica de enseñanza de la profesora-investigadora junto con las profesoras-pares, en el que buscó visibilizar la manera como desarrollaba las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza en una clase de lengua castellana. Los siguientes interrogantes son la base para que la profesora-investigadora desarrollara su reflexión: ¿Quién Soy? ¿Cuál es mi formación de base? ¿Qué significa para mí ser profesor? ¿Cuál ha sido mi trayectoria profesional y los hitos más relevantes de mi práctica? ¿Cómo planeo mi clase? ¿Qué enseño? ¿Cómo enseño? ¿Para qué lo enseño? ¿Qué evaluo? ¿Cómo evaluo? ¿Para qué evaluo? ¿Cuál es la estructura de mi clase? ¿Qué estrategias utilizo con mayor frecuencia en mi clase? En el marco del proceso de investigación de la Maestría en Pedagogía, ¿Qué aspecto o problema le gustaría trabajar?

Dando respuesta a las preguntas mencionadas, la profesora-investigadora plasma su reflexión en los siguientes términos: Soy Rosa María Vásquez Pedraza, natural y con domicilio en la ciudad de Neiva (H), felizmente casada. Actualmente me desempeño como docente de aula en la institución educativa Barrios Unidos de Garzón (Huila) y desde hace ocho años oriento el área de Lengua Castellana en los grados

décimo y undécimo. Ejercí mi profesión desde hace veintidós años, de los cuales doce años ha sido en el sector privado y diez años en el sector oficial.

Mi formación de base corresponde a: Bachiller Académico Ciencias, título otorgado por el Instituto Nacional de Educación Media Diversificada INEM “Julián Motta Salas” Neiva, Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Surcolombiana de Neiva y Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander -UDES-.

Ser profesora para mí significa ser una persona con posibilidades de ayudar a construir generaciones. Pienso que el profesor tiene en sus manos, hacer que las personas (estudiantes) con quienes interactúa conciban el mundo que la rodea de manera crítica, capaces de entender por qué suceden las cosas. Pues es el profesor el que profesa, el que da fe.

Mi trayectoria profesional ha sido de gran éxito. Inicialmente, me desempeñé profesora de contabilidad durante doce en Instituciones de Formación para el Trabajo; simultáneamente, durante cuatro años como profesora de comunicación en Institutos del mismo tipo y cuatro años como docente de Lengua Castellana en Colegio de carácter privado. Todos en la ciudad de Neiva. Durante un semestre labore en una institución universitaria como docente de procesos lectores. Por último, desde el 2010 a la fecha, he desempeñado el cargo de docente de aula en la institución educativa Barrios Unidos de Garzón (H), orientando el área de Lengua Castellana. Los logros obtenidos a lo largo de mi carrera profesional corresponden a reconocimiento a nivel institucional, municipal y departamental. Los hitos más relevantes de mi práctica

obedecen a lograr empatía con los estudiantes en la gran mayoría de los casos y a haber incrementado los resultados en las Pruebas Saber 11 en Lectura Crítica en la Institución Educativa donde he laborado en los últimos años.

Planeo mi clase a partir del Plan de Aula Mensual por Grado diseñado por la Institución educativa, adaptándolo a las necesidades y situaciones de cada uno de los grupos asignados. Para ello, recorro a la documentación sobre la temática, busco videos, elaboro de una a cinco preguntas para la revisión de conocimientos previos.

Enseño las temáticas estipuladas en el Plan de Aula Mensual para cada grado diseñado por la I.E., atendiendo los criterios conceptual, procedimental y actitudinal.

Enseño a través de la aplicación del modelo pedagógico de la Institución Educativa: “Aprendizaje Significativo a través del Desarrollo del Pensamiento”, desarrollando los momentos: Viendo, Escuchando, Discutiendo, Haciendo, Cuestionando, Leyendo, Escribiendo, Visualizado y a partir de las estrategias consignadas en el Sistema de Información para la Gestión de la Calidad Educativa - SIGCE para el área y por conjunto grado (clase magistral, debate, diálogo, ejercicios, exposiciones, imágenes, mapas conceptuales, observación, taller) inmersas en el Plan de Aula Mensual.

Enseño la temática para que los estudiantes la aprendan y puedan a utilizar en los diferentes contextos de su vida.

Evalúo el aprendizaje de los estudiantes, sobre las diferentes temáticas para verificar su grado de comprensión y así, tomar posibles correctivos cuando se amerite.

Evalúo a partir de la aplicación de las estrategias consignadas en el SIGCE para el área y por conjunto grado (conversatorio, debate, ejercicios, evaluación oral, mapa conceptual, portafolio, prueba escrita, taller) inmersas en el Plan de Aula Mensual y en SIEE.

La estructura de mi clase está dada por: objetivo de enseñanza, propósito planteado por el profesor y que pretende que los estudiantes alcancen. Objetivo de aprendizaje, lo alcanzado por los estudiantes una vez se desarrolle la temática. Revisión de conocimientos previos, detectar o verificar lo que los estudiantes saben o conocen acerca de la temática que se va a desarrollar. Desarrollo, desarrollo en sí de la temática planteada. Evaluación, la evaluación la hago durante toda la clase. Inicialmente, a través de preguntas a estudiantes por la docente (heteroevaluación). Finalmente, a través de la participación de los estudiantes en la actividad o actividades planteadas(s); para determinar el grado de alcance de los estudiantes sobre el tema (evaluación formativa). En los dos momentos, voy retroalimentando sobre la temática. Cierre, finalmente, resalto la participación de los estudiantes, actitud del grupo frente a la clase, los aspectos positivos de la clase y los posibles aspectos a mejorar.

Las estrategias que con mayor frecuencia utilizo en mi clase son: observación, diálogo, ejercicios, debate, exposiciones y mapas conceptuales.

El aspecto o problema que me gustaría trabajar en el marco del proceso de investigación de la Maestría en Pedagogía es: ¿Por qué los estudiantes del grado décimo de la I.E. Barrios Unidos de Garzón (H) no interrelacionan conocimientos?

En conclusión, como docente rescato la necesidad e importancia de reflexionar sobre la práctica de enseñanza. La reflexión considerada como una estrategia que al profesor le permite analizar y comprender situaciones referentes al proceso de enseñanza.

Por tanto, el maestro debe realizar constantemente este ejercicio para darse cuenta de lo que sucede en el aula y para autoevaluar su desempeño, con la finalidad de encontrar estrategias que le ofrezcan oportunidad de mejorar y así lograr la detección de situaciones que repercuten en el desarrollo de competencias en sus estudiantes, en el logro de los propósitos planteados en el desarrollo de un contenido y en el desarrollo profesional del docente.

Además, considero urgente la formación continua, razón por la cual asumo este compromiso y por ello prosigo con mi formación profesional mediante el estudio de esta maestría, la cual espero me dé herramientas y estrategias para resignificar mi práctica de enseñanza con el fin de mejorarla.

6.2.2 Ciclo de Reflexión 2: Explorando sobre Mi Práctica de Enseñanza

Este segundo ciclo se constituyó como un ejercicio inicial de exploración de la práctica de enseñanza de la profesora-investigadora, en el que buscó visibilizar la manera cómo desarrollaba las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza en una clase de lengua castellana, que tenía por objetivo mostrar la tipología textual versus los niveles de lectura como una necesidad urgente de solucionar para comprender los que se lee y se escribe en momentos decisivos de nuestra vida y aproximar sus estudiantes al pensamiento crítico.

- Reunión con Pares

Para este segundo ciclo, la profesora investigadora se reúne con las docentes-pares, con el fin de seleccionar el foco, revisar los estándares de competencias básicas, los DBA y la competencia. Una vez determinado el foco “pensamiento crítico”, de manera colaborativa se declaran los RPA.

Los contenidos elegidos por la profesora-investigadora para el diseño de la lección fueron tomados de la programación curricular, en concordancia a lo priorizado por el área de Lengua Castellana. La competencia está enmarcada en: Comprende diversos tipos de textos, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído.

- Diseño de la Planeación de la lección

Las actividades diseñadas fueron: Revisión de Conocimientos Previos, lectura de textos cortos y resolución de preguntas, construcción de textos, desarrollo de rutina de pensamiento, formulación de preguntas sobre textos construidos y grabación de video explicando apropiación sobre la temática. El propósito de cada una de las actividades diseñadas por la profesora investigadora fue que los estudiantes encontraran sus comprensiones y se hiciera visible el pensamiento.

Como se describió en el apartado de antecedentes de la práctica de enseñanza la profesora-investigadora no realizaba un ejercicio formal de planeación, por tal motivo, uno de los principales cambios que se dio en este segundo ciclo fue construir de manera conjunta con las pares investigadoras un formato de planeación que tuviera en cuenta elementos que en ese momento consideraban pertinentes, tales como el

área, grado, tiempo, período, tema, nombre de la profesora, conceptos estructurantes, estándar, Resultados Previstos de Aprendizaje, competencia, actividades (momentos: exploración, investigación guiada, proyecto final de síntesis), estrategias pedagógicas (descripción de actividades), evaluación (criterios, tipo, forma, fuente), recursos.

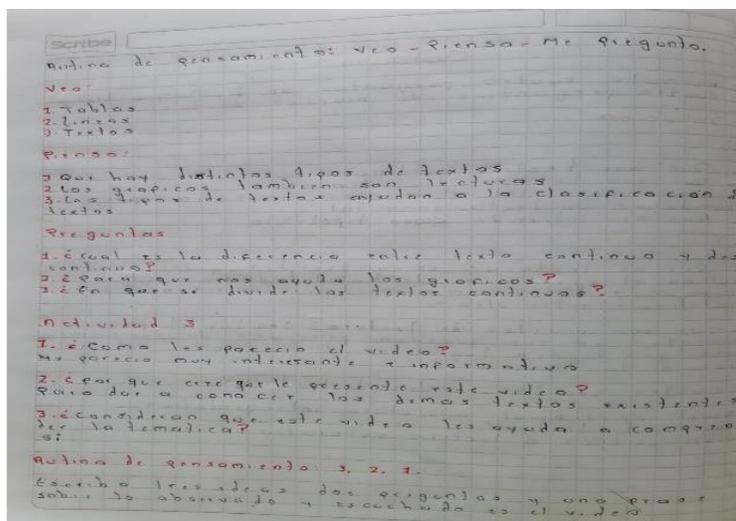
Seguidamente, la profesora-investigadora elabora la planeación de la unidad sobre “Tipología Textual”. Posteriormente, la profesora toma la rejilla Lesson Study construye la fase de planeación. Luego, comparte la planeación elaborada a las docentes-pares para su realimentación y con base a las recomendaciones se realiza los ajustes pertinentes.

- Momento de la intervención y evaluación de la lección

En relación a la fase de implementación, la población vinculada para el desarrollo de este ciclo es el grupo 1002 de la institución educativa Barrios Unidos del municipio de Garzón, Huila, compuesta por 42 estudiantes, de los cuales solo 13 estudiantes, es decir el 30% participa. Para la implementación la profesora utiliza metodología remota a través de la plataforma Zoom.

Las evidencias y los datos recolectados en la lección fueron a partir de fotografías, pantallazos de trabajos desarrollados por los estudiantes. Lo anterior, debido a la metodología remota utilizada. A continuación, la profesora muestra evidencia de una rutina de pensamiento desarrollada por un estudiante, enviada por WhatsApp.

Figura 5. Actividad desarrollada por el estudiante



Fuente: Elaboración propia

Durante la implementación se presentan dificultades de conectividad, quedando tan solo 6 estudiantes, que logran ir hasta el final. La falencia de tiempo fue uno de los mayores obstáculos para la realización plena del ciclo. Las dificultades de conectividad permitieron que la profesora investigadora hiciera uso de otras herramientas de conexión como el WhatsApp.

La docente investigadora considera que fue ambiciosa en el diseño de diversas actividades, lo que hizo que no alcanzara a desarrollarlas todas, pues considero el tiempo sin tener en cuenta la metodología remota que iba a utilizar, factor que incide para el desarrollo de todo lo planeado. La docente-investigadora considera que esta situación sirve como referente para los próximos ciclos a desarrollar.

- Reflexión con los pares

Por último, la docente-investigadora comparte la fase de evaluación y reflexión con los docentes-pares, quienes realimentan el trabajo desarrollado a partir de

consideraciones como ser más medida en el diseño de actividades, no olvidar la metodología para la implementación del ciclo.

6.2.3 Ciclo de Reflexión 3: Reconociendo Mí Práctica de Enseñanza

Este tercer ciclo se constituyó como un momento para ahondar en la práctica de enseñanza de la profesora-investigadora, en el que buscó visibilizar las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza en una clase de lengua castellana, que tenía como foco “desarrollo de pensamiento crítico”, como oportunidad para acercar a los estudiantes a la comprensión e interpretación crítica de textos.

- Reunión con pares

Se mantuvo con los pares la definición del foco “pensamiento crítico”, se revisó los estándares de competencias básicas, los DBA, la competencia y la declaración de los RPA.

Los contenidos elegidos por la profesora-investigadora para el diseño de la lección fueron tomados de la programación curricular “Valores del lenguaje: Denotativo y Connotativo”, en concordancia a lo priorizados por el área de Lengua Castellana. La competencia está enmarcada en: Escribe textos que evidencian procedimientos sistemáticos de corrección lingüística y el uso de estrategias de producción textual.

- Diseño de la planeación de la lección

Seguidamente, la profesora-investigadora elabora la planeación de la unidad sobre “Valores del lenguaje: Denotativo y Connotativo”. Posteriormente, la profesora toma la rejilla Lesson Study construye la fase de planeación.

Las actividades diseñadas fueron: revisión de conocimientos previos a partir de respuesta a preguntas formuladas por la profesora, desarrollo de rutinas de pensamiento, observación-escucha de video y respuesta a preguntas formuladas por la profesora sobre el video; todas enfocadas a la creación de textos a partir del uso de los valores del lenguaje: denotativo y connotativo. El propósito de cada una de las actividades diseñadas por la profesora-investigadora fue que los estudiantes encontraran sus comprensiones y se hiciera visible el pensamiento.

- Comparte planeación a los pares

Ya en este tercer ciclo, la docente-investigadora comparte la planeación elaborada a las docentes-pares para su realimentación, quienes manifiestan las siguientes consideraciones sobre lo planeado: se valora el interés de la profesora porque los estudiantes construyan sus propios conceptos, diseñar actividades que hagan visible el pensamiento de los estudiantes.

Se sugiere asignar roles a los estudiantes para que se sientan más involucrados. La profesora-investigadora toma en cuenta las recomendaciones para realizar los ajustes pertinentes.

- Implementación y Evaluación de la lección

En relación a la fase de implementación, la población vinculada para el desarrollo de este ciclo es el grupo 1002 de la institución educativa Barrios Unidos del municipio de Garzón, Huila, compuesta por 37 estudiantes, de los cuales participan 22 estudiantes, los vinculados al proceso de presencialidad; la mayoría participó

activamente; sin embargo, hubo en algunos estudiantes muestra de timidez para presentar el desarrollo de las actividades, pero se mantuvo interacción constante con la profesora.

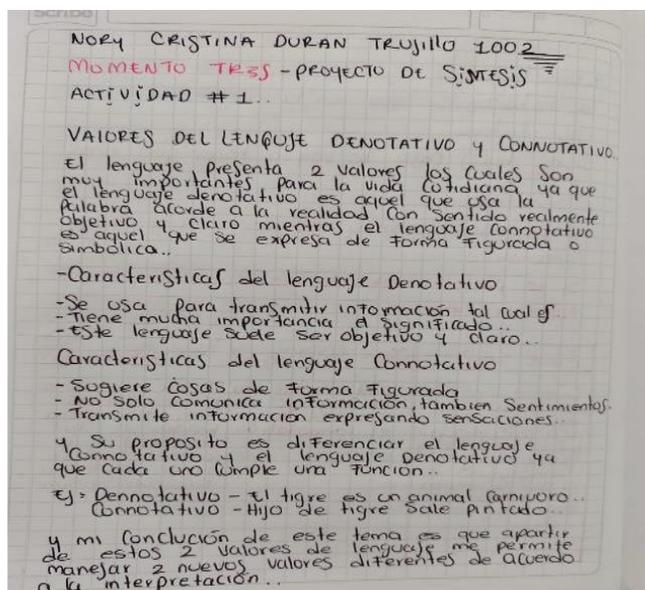
Las evidencias y los datos recolectados en la lección fueron a partir de fotografías y videos de los estudiantes desarrollando las actividades y de las actividades desarrolladas, tal como aparece en las figuras 6 y 7.

Figura 6. Realización de actividades por parte del estudiante



Fuente: Elaboración propia

Figura 7. Actividad académica desarrollada por el estudiante



Fuente: Elaboración propia

El tipo de evaluación utilizada por la profesora fue la evaluación procesual, a medida que se iba desarrollando las actividades, la docente investigadora iba evaluando el grado de comprensión de los estudiantes. El tiempo previsto para el desarrollo del ciclo fue acorde, lo que evidencia una mejoría en el uso del tiempo y cumplimiento de los propósitos.

- Reflexión con los pares

Finalmente, la docente-investigadora comparte la fase de evaluación y reflexión con los docentes-pares, quienes realimentan el trabajo desarrollado a partir de consideraciones como: se valora el interés de la profesora en el diseño de actividades que motivan a los estudiantes a participar activamente. Se evidencia interés en los estudiantes sobre temática. Aspectos que servirán de referentes para próximos ciclos.

6.2.4 Ciclo de Reflexión 4. Ahondando en mi Práctica de Enseñanza

Este cuarto ciclo se constituyó como un momento para ahondar en la práctica de enseñanza de la profesora-investigadora, en el que buscó visibilizar las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza en una clase de lengua castellana, que tenía como foco “pensamiento crítico”, como oportunidad para acercar a los estudiantes del grupo 903 a la creación de textos a la par del desarrollo de la temática: párrafo deductivo e inductivo.

- Reunión con pares

Se mantuvo con los pares la definición del foco “pensamiento crítico”, se revisó referentes de calidad como fueron los estándares básicos de competencias básicas, seleccionado: Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual. Así como los Derechos Básicos de Aprendizaje para el grado 9°, optando por el DBA: Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística. Además, se declararon los RPA:

- El estudiante reconocerá la noción de párrafo inductivo y deductivo, en situaciones comunicativas de su entorno. (Conocimiento)
- El estudiante comprenderá el propósito del párrafo inductivo y deductivo, en contextos académicos y de su vida personal. (Propósito)
- El estudiante elaborará párrafos inductivos y deductivos, a partir de su contexto. (Método)

- El estudiante explicará y argumentará la diferencia entre el párrafo inductivo y deductivos, en diferentes contextos. (Comunicación)

Los contenidos elegidos por la profesora-investigadora para el diseño de la lección fueron tomados de la programación curricular para el grado 9° “Párrafo deductivo e inductivo”. La competencia está enmarcada en: Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística.

- Diseño de la planeación de la lección

Seguidamente, la profesora-investigadora elabora la planeación de la unidad sobre “Párrafo deductivo e inductivo”. Posteriormente, la profesora toma la rejilla LS y construye la fase de planeación.

Las actividades diseñadas fueron: revisión de conocimientos previos a partir de respuesta a preguntas formuladas por la profesora, desarrollo de rutinas de pensamiento todas enfocadas a la creación de textos a partir del reconocimiento de párrafo deductivo e inductivo. El propósito de cada una de las actividades diseñadas por la profesora-investigadora fue que los estudiantes encontraran sus comprensiones y se hiciera visible el pensamiento.

- Comparte planeación a los pares

Ya en este cuarto ciclo, la docente-investigadora comparte la planeación elaborada a las docentes-pares para su realimentación, quienes manifiestan las siguientes consideraciones sobre lo planeado: se valora el interés de la profesora

porque los estudiantes construyan sus propios conceptos, diseñar actividades que hagan visible el pensamiento de los estudiantes.

- Implementación y Evaluación de la Lección

En relación a la fase de implementación, la población vinculada para el desarrollo de este ciclo es el grupo 903 de la institución educativa Barrios Unidos del municipio de Garzón, Huila, compuesta por 38 estudiantes, la mayoría participó activamente. Sin embargo, hubo en algunos estudiantes muestra de timidez para presentar el desarrollo de las actividades, pero se mantuvo interacción constante con la profesora.

Las evidencias y los datos recolectados en la lección fueron a partir de fotografías de las actividades desarrolladas por los estudiante y videos de algunos momentos de la clase.

El tipo de evaluación utilizada por la profesora fue la evaluación procesual, a medida que se iba desarrollando las actividades, la docente investigadora iba evaluando el grado de comprensión de los estudiantes. El tiempo previsto para el desarrollo del ciclo fue acorde, lo que evidencia una mejoría en el uso del tiempo y cumplimiento de los propósitos.

- Reflexión con los pares

Finalmente, la docente-investigadora comparte la fase de evaluación y reflexión con los docentes-pares, quienes realimentan el trabajo desarrollado a partir de consideraciones como: se valora el interés de la profesora en el diseño de actividades

que motivan a los estudiantes a participar activamente. Se evidencia interés en los estudiantes sobre temática. Aspectos que servirán de referentes para próximos ciclos.

6.2.5 Ciclo de Reflexión 5. Fortaleciendo mi Práctica de Enseñanza

1. Foco

Como foco para el presente ciclo se mantuvo “el pensamiento crítico”, buscando que los estudiantes lleguen con visión amplia, mente abierta a la comprensión e interpretación de textos, aproximándose cada vez más al pensamiento crítico. De acuerdo con Jacques, citando a Ennis (1985, p.45), “el pensamiento crítico es un pensamiento fundamentalmente razonable; no es un pensamiento fortuito o arbitrario. Por lo contrario, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. El pensamiento crítico es razonable en cuanto que va en busca de la verdad. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero. Es, en resumidas cuentas, el pensamiento de un ser humano racional. Ennis insiste igualmente en el hecho que el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo. Es un pensamiento que analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. Además, la definición de Ennis hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción.

2. Competencia

Para el presente ciclo la profesora-investigadora definió como competencia:
Compara diversos tipos de texto, con capacidad crítica y argumentativa para establecer

relaciones entre temáticas, características y los múltiples contextos en los que fueron producidos.

3. Formulación de los Recursos para el Aprendizaje - RPA

Teniendo en cuenta que el enfoque pedagógico de la presente investigación corresponde al marco de la Enseñanza para la Comprensión, proyectado a contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, la docente-investigadora declara los RPA, en los siguientes términos:

- El estudiante identificará las estrategias explícitas e implícitas en la organización, estructura y componentes de los textos, en situaciones comunicativas de su entorno (Conocimiento).
- El estudiante comprenderá el propósito de la organización de los textos, en contextos académicos y de su vida personal (Propósito).
- El estudiante elaborará esquemas sobre la organización, estructura y componentes de los textos, a partir de su contexto (Método).
- El estudiante explicará, argumentará y valorará la organización, estructura y componentes de los textos a partir de estrategias explícitas e implícitas, en diferentes contextos (Comunicación).

4. Introducción y/o contextualización

Para este ciclo se realizó un análisis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora -investigadora en el marco de una clase de lengua castellana donde buscó que los estudiantes identificarán las estrategias explícitas e

implícitas en la organización, estructura y componentes de los textos y de manera clara lograrán valorarlas en el momento de abordar la lectura e ir encaminándolos a una interpretación proyectada al desarrollo de pensamiento crítico. Para ello, se propuso el desarrollo de un ejercicio de revisión de conocimientos previos, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es el texto? ¿Cómo identifica un texto? ¿Cuál es la estructura del texto? ¿Conoce algunos tipos o clases de textos?; buscando con ello, que los estudiantes revisaran por sí mismos, los conceptos que podrían tener e igualmente, afianzar en los conceptos dados como respuestas y, además, en la explicación y argumentación.

5. Planeación de la investigación

Para el presente ciclo la profesora-investigadora definió como habilidades del pensamiento crítico a desarrollar análisis y argumentación. Considerado el análisis como el proceso de descomposición mental del todo en sus partes o elementos más simples, a fin de conocer su estructura, así como la reproducción de las relaciones de dichas partes, elementos y propiedades; como la capacidad para distinguir y separar las partes de un todo, hasta llegar a conocer sus principios o elementos y, la argumentación como el proceso por el cual se fundamenta y emiten juicios de valor respecto de un material; da cuenta de un problema o fenómeno dado; razona una tesis o hipótesis con suficiencia y consistencia; extrapola un conocimiento; justifica el porqué de una proposición y articula conceptos y teorías mediante el establecimiento de relaciones. Para ello, la profesora tuvo en cuenta que una de las proyecciones de mejora declaradas en el ciclo anterior hacía referencia a lograr mayor coherencia entre

las actividades propuestas y los propósitos definidos, el equipo de pares investigadoras incluyó elementos del Marco de la Enseñanza para la Comprensión, con el objetivo de contribuir al desarrollo de pensamiento crítico en sus estudiantes, caracterizado por ser transversal a cualquier temática. Desde esta perspectiva, la profesora declaró los Resultados Previstos de Aprendizaje antes mencionados y las actividades a desarrollar que permitieran la visibilización del pensamiento de los estudiantes.

Igualmente, la profesora-investigadora tomó como referencia los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (2006) para los grados 10° y 11°, adoptando el factor de comprensión e interpretación textual, proponiendo el Derecho Básico de Aprendizaje -DBA6 para grado 11°: Compara diversos tipos de texto, con capacidad crítica y argumentativa para establecer relaciones entre temáticas, características y los múltiples contextos en los que fueron producidos.

Además, considerando diferentes variables como el nivel de sus estudiantes, el proceso que venía desarrollando con ellos para la comprensión e interpretación de textos, las metas propuestas, y, reconociendo la necesidad que cada vez vayan desarrollando pensamiento; la profesora investigadora decidió abordar el análisis y la argumentación como habilidades esenciales del pensamiento crítico.

Para el presente ciclo la profesora-investigadora luego de revisar la malla curricular y de acuerdo con las temáticas allí expuestas, tomó organización, estructura y componentes de los textos: estrategias explícitas e implícitas, como referente sobre el cual sus estudiantes desarrollarían comprensiones.

Durante este ciclo las evidencias fueron recabadas a partir de las actividades desarrolladas por los estudiantes en el aula de clase: cuestionario, rutinas de pensamiento, lectura y creación de textos por medio de fotografías.

6. Descripción del Ciclo

Acciones de planeación

Partiendo de la necesidad evidenciada por el equipo de pares investigadoras de diseñar actividades, y, además presentar mayor coherencia entre las actividades y propósitos definidos para el ciclo, se acogieron algunos elementos que brinda el marco de la Enseñanza para la Comprensión, ya que este permite mayor claridad en cuanto a qué se busca desarrollar en cada momento de la clase y qué comprensiones se quieren generar en los estudiantes; atendiendo de esta manera a las intenciones pedagógicas de las investigadoras, encaminadas al desarrollo de pensamiento de los estudiantes.

Para la profesora-investigadora el marco de la Enseñanza para la Comprensión ofrece elementos que le permiten al estudiante desarrollar pensamiento, según Perkins citado por Stone (1999), “los desempeños exigen atención, práctica y refinamiento” (P. 85), lo cual se encuentra en concordancia con lo establecido por Amestoy (2002), quien afirma que para el refinamiento de las mismas es importante la práctica constante, dicha acción, según Valenzuela (2008) lleva a “la profundización y refinamiento del conocimiento” (p. 4).

Teniendo en cuenta que los estudiantes en el transcurrir de su vida académica han visto las diferentes tipologías textuales y que como estudiantes del grado 11° se

aproximan a la presentación de las pruebas Saber 11, la profesora-investigadora acudió a textos, videos y periódicos, para ser presentados y suministrados a los estudiantes; lo que evidenció pertinencia de los recursos para los propósitos de las actividades. Para el ejercicio de evaluación la profesora-investigadora propuso una lista de cotejo y una rúbrica.

Acciones de implementación o intervención

La profesora-investigadora dio paso a la sesión presentando la temática, el Estándar Básico de Competencia, el Derecho Básico de Aprendizaje, los Resultados Previstos de Aprendizaje (arriba escritos) y la metodología de trabajo.

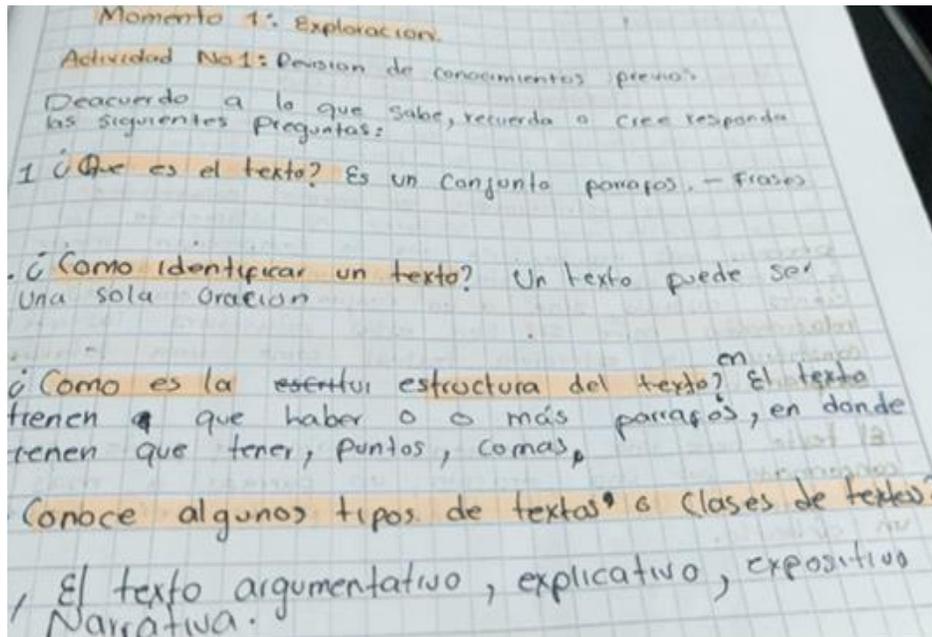
Para contextualizar la temática mostró una imagen de una persona mirando a través de una lupa, una imagen de un cerebro con muchos bombillos, sobre las cuales se formularon preguntas que llevaran a los estudiantes a que pensarán. Inicialmente, no hubo mayor participación y transcendencia de lo observado por parte de los estudiantes. La profesora instó a los estudiantes a ser más observadores, a que se detuvieran a pensar, a imaginar sobre lo observado; lo que permitió que los estudiantes se fueran apartando de temores, miedos, pena y se lograra buena motivación y participación.

Una vez logrado dicho acercamiento la profesora-investigadora, prosiguió con el **Momento 1: Exploración**; el cual inicio presentando a los estudiantes un cuestionario de cuatro preguntas y pidió que lo respondieran con base en lo que sabían, recordaban, pensaban o se imaginaban. Hubo participación activa, todos los estudiantes desarrollaron la actividad, se observó gran motivación, todos estuvieron

dispuestos a socializar las respuestas. Tiempo disponible para la actividad, 8 minutos.

Evidencia actividad, figura 8.

Figura 8. Revisión de conocimientos previos



Fuente: elaboración propia

El 95% de los estudiantes leyeron sus respuestas, las cuales fueron analizadas, confrontadas y realimentadas, en conjunto profesora-estudiantes.

Posteriormente, la profesora y de acuerdo a lo planeado pasa al **Momento 2: Investigación Guiada**. Este momento lo inicia mostrando algunos apartes teóricos sobre la temática a los estudiantes a través de Video-Beam. Se pide a algunos estudiantes que realicen la lectura y de manera conjunta profesora-estudiantes se va explicando, retroalimentando.

Como actividad central de este momento la profesora presenta a través de Video-Beam el siguiente texto:

Texto: Organización de los textos

“Para que un mensaje pueda ser comprendido, se debe organizar sus elementos en forma de texto. Esto es, organizado lógicamente con sus ideas principales y secundaria estructuradas en forma coherente; lo que permite que los lectores no solamente lo procesan más rápido, sino que lo comprende mejor y lo retienen más. El texto no es una suma de oraciones aisladas, sino a un conjunto de oraciones relacionadas entre sí. Son estas relaciones las que constituyen la estructura textual como una totalidad comprensible.

El texto tiene una extensión variable y puede estar conformado por una oración, un párrafo o más de un párrafo. Un texto también puede ser todo un artículo”.

Posteriormente, la profesora pidió a los estudiantes que con base en la lectura del texto presentado desarrollaran la rutina de pensamiento:

- Rutina de Pensamiento: CSI Color – Símbolo – Imagen

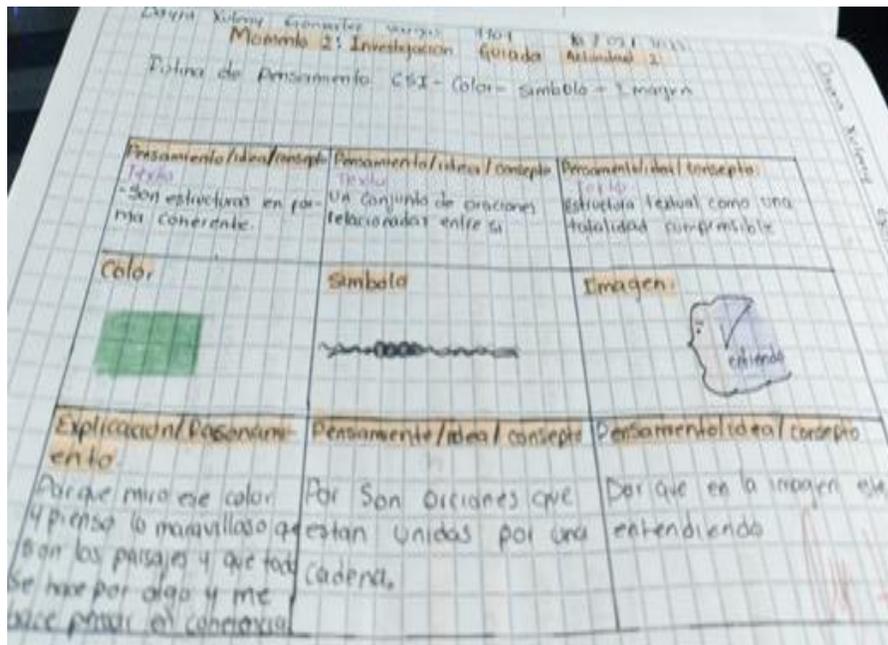
Seleccione tres ideas que le parezcan interesantes. Escriba una en cada columna.

Para una de ellas elija un COLOR que sienta que representa o capta la esencia de la idea.

Para otra escoja un SÍMBOLO que crea que representa esta idea.

Y para finalizar escoja una IMAGEN o realice un dibujo que recoja la esencia de esta idea, tal como se evidencia en la figura 9.

Figura 9. Rutinas de pensamiento CSI Color - símbolo - Imagen



Fuente: elaboración propia

Durante el desarrollo de la rutina de pensamiento la profesora se mantuvo pendiente de resolver inquietudes, de retroalimentar ideas sobre la temática, conocimientos del área.

Con relación al desarrollo de la rutina, cabe destacar que los estudiantes se mostraron muy motivados, la gran mayoría estuvo muy pendiente en seguir las instrucciones y desarrollarla en el tiempo previsto. Muchos estudiantes manifestaron: “Ejercicios como este no exige pensar, no es resolver un punto y ya; sino que se necesita pensar, recordar más cosas para poder responder”

La profesora manifiesta que el desarrollo de esta actividad permitió en gran medida la visualización del pensamiento de los estudiantes, que la gran mayoría de los jóvenes manifestaran sus explicaciones y argumentos, comprensiones claras sobre organización de los textos. Además, la profesora indica que de acuerdo a lo observado

durante el desarrollo de la actividad “Rutinas de pensamiento”, evidencio la inquietud de los estudiantes por sacar ideas del contenido de un texto y relacionarlas con otros elementos, ir más allá de lo que aparece escrito en el texto; logrando entender, comprender e interpretar las intenciones, las posibilidades que se pueden dar mediante la lectura, como se puede desarrollar pensamiento mediante la lectura.

Por último, ya en el **Momento 3: Proyecto Final de Síntesis**, la profesora entregó a cada estudiante fotocopia del texto “La Joven del Bello Rostro” de Pedro Pablo Sacristán, (ver anexo A), como insumo para el desarrollo del trabajo que permitiera evidenciar las comprensiones sobre la temática y desarrollo de pensamiento de los estudiantes. Para ello, la profesora dio las siguientes orientaciones, así:

- Cada estudiante debe leer el texto de manera atenta e ir subrayando ideas relevantes.
- Luego debe identificar la estructura textual (super estructura, macro estructura y micro estructura) y argumentar sobre cada una de las estructuras identificadas.
- Por último, la profesora recoge el trabajo de los estudiantes y lo entrega a otro estudiante para que sea retroalimentado; para ello, la profesora-investigadora comparte la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson estudiada en la maestría; la cual se constituye en una herramienta que proporciona una estructura para dar retroalimentación, y propone pasos de clarificación, valoración, expresión de inquietudes y hacer sugerencias (Wilson, 2002), tal como se evidencia en la figura 10 que a continuación se describe:

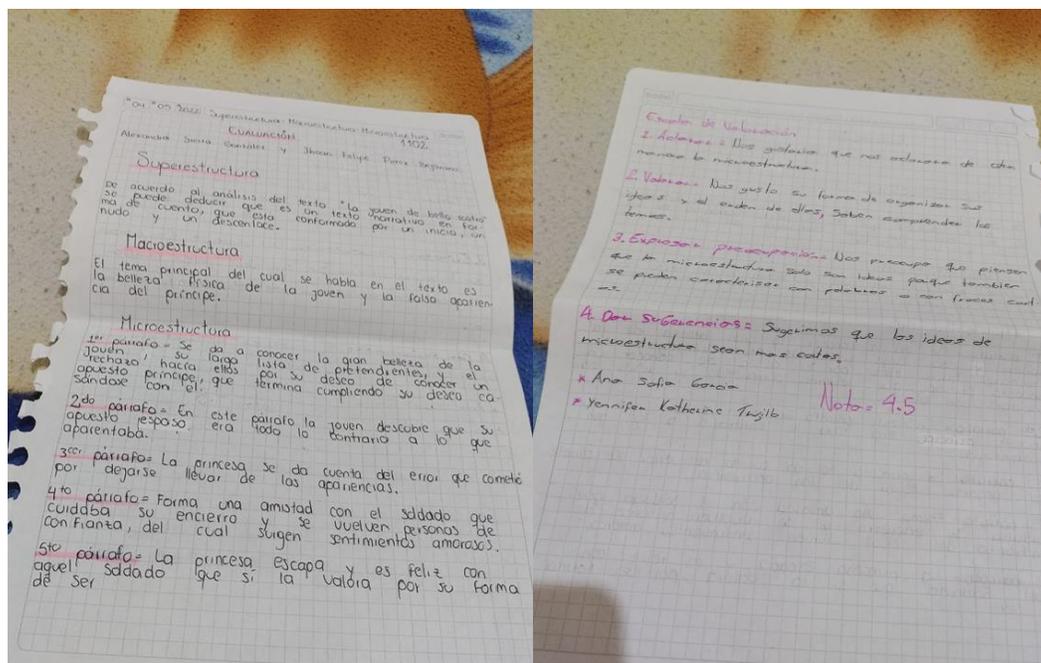
Figura 10. Escalera de retroalimentación de Daniel Wilson

Retroalimentación para:	
Retroalimentación de:	
1. Aclarar ¿Existen aspectos que considera que no ha comprendido bien?	
2. Valorar ¿Qué observa que le llama la atención ya que lo encuentra particularmente impactante, innovador, fuerte?	
3. Expresar Inquietudes ¿Detecta algunos problemas o desafíos potenciales? ¿Hay algo con lo que no está de acuerdo?	
4. Ofrecer Sugerencias ¿Tiene algunas sugerencias acerca de cómo abordar las inquietudes que ha identificado en el paso anterior?	
Observaciones:	

Este momento “Proyecto Final de Síntesis”, se desarrolló mediante trabajo individual y retroalimentación entre profesora-estudiantes, lo cual permitió el compartir saberes, comprensiones; seguir instrucciones y organizar ideas a partir de las actividades propuestas, en cuento a la organización, estructura y componentes de los textos. Igualmente, apuntó al desarrollo de pensamiento crítico, evidenciado en los momentos cuando los estudiantes se manifiestan al seleccionar ideas sobre lo leído, comprendido y buscaban argumentos con mayor paso para la sustentación.

La profesora-investigadora manifiesta que los resultados de la actividad fueron altamente satisfactorios, dado que durante toda la actividad los estudiantes se mostraron motivados, el trabajo individual se desarrolló con amplio sentido de responsabilidad y seriedad, la interacción entre los integrantes del curso fue palpable, el pensamiento de los estudiantes fue visible en todo el momento (discusión sobre puntos de vista acerca de lo manifestado, opiniones sobre lo que podría ser mejorado, de cómo se podría entenderse una temática sin tanta teoría y las diferentes perspectivas desde las cuales se pueden mirar las cosas, entre otras), tal como se evidencia en la siguiente figura.

Figura 11. Trabajo final – Ciclo de reflexión No 5



Fuente: Elaboración propia

Acciones de evaluación

De acuerdo a lo manifestado por la profesora-investigadora, durante el desarrollo de todo el ciclo se direcciono la evaluación procesual, cada vez que los estudiantes

desarrollaban un desempeño se verificaba la comprensión de los estudiantes. Las acciones de evaluación durante este ciclo estuvieron dadas de acuerdo a las estrategias descrita a continuación:

Estrategias de evaluación

Medios:

- Cuestionario desarrollado por los estudiantes.
- Cuadernos donde aparecen desarrollados la rutina de pensamiento.
- Texto con escalera de Retroalimentación

Técnicas:

- Análisis documental y de producciones (profesora) - cuestionario
- Análisis documental y de producciones (profesora) - cuaderno
- Observación y coevaluación (profesora y estudiantes) – Texto leído

Instrumentos:

- **Lista de cotejo.** Instrumento utilizado para valorar el cuestionario desarrollado por los estudiantes, en el momento de exploración (Revisión de conocimientos previos) como se describe en la figura 8.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: LISTA DE COTEJO

MEDIO: CUESTIONARIO

ARÉA: LENGUA CASTELLANA

ESTUDIANTE: TOVAR STERLING LAURA CAMILA

GRADO: UNDÉCIMO

GRUPO: 1102

FECHA: MARZO 16 DE 2022

<i>CRITERIOS</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>
<i>Tiene en cuenta las instrucciones dadas por la profesora para responder las preguntas.</i>	<i>X</i>	
<i>Evidencia en sus respuestas el ejercicio de revisión de sus conocimientos previos.</i>	<i>X</i>	
<i>En sus respuestas se hace visible el pensamiento al esforzarse organizar sus ideas sobre conceptos antes estudiados e hilar con la temática a tratar.</i>	<i>X</i>	
<i>Participa activamente dando a conocer sus respuestas.</i>	<i>X</i>	
<i>Responde al tiempo asignado para responder el cuestionario</i>		<i>X</i>
<i>TOTAL</i>	<i>4</i>	<i>1</i>
<i>OBSERVACIONES: Se valora su participación activa durante el desarrollo de toda la actividad. Su calificación es: 4,5/5,0. ¡Felicitaciones!</i>		
<i>NOMBRE DE QUIEN EVALUA: Rosa María Vásquez P. – Profesora.</i>		

Fuente: elaboración propia

- **Rúbrica.** (para rutinas de pensamiento)

Como instrumento de evaluación se tomó la rúbrica con la cual se buscó evaluar el trabajo realizado por los estudiantes tanto a nivel individual (momento de investigación guiada). La profesora- investigadora decidió utilizar dicha estrategia de evaluación, ya que como lo propone Díaz-Barriga citado por Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón y Guerrero-Rosas (2016) las rúbricas son escalas de evaluación que permiten medir el nivel de desempeño o dominio que tiene el sujeto respecto a un proceso, de esta manera, la profesora buscó implicar a sus estudiantes en el ejercicio de evaluación tanto a nivel individual como grupal.

Igualmente, para Torres y Perera citados por Cano (2015) las rúbricas no sólo son un instrumento de evaluación, estas le permiten a quien aprende realizar un ejercicio reflexivo mediante el cual puede monitorear su proceso de aprendizaje. Desde esta consideración, la profesora manifiesta que la implementación de esta herramienta se dio de manera satisfactoria.

Como se observa, se toman subcategorías derivadas de las categorías principales tal como se muestra a continuación:

- Presentación
- Contenidos
- Hilaje de contenidos con conocimientos previos

Figura 12. Rutinas de pensamiento

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: RÚBRICA

MEDIO: CUADERNO

ARÉA: LENGUA CASTELLANA

ESTUDIANTE: BERMEO BERMEO SHERRY VALENTINA

GRADO: UNDÉCIMO

GRUPO: 1102

FECHA: MARZO 16 DE 2022

Categoría	5 puntos	4 puntos	3 puntos	2 puntos
Presentación	En el cuaderno se evidencia que las dos rutinas de pensamientos son desarrolladas en su totalidad en completo orden y atienden de manera estricta a las instrucciones dadas	En el cuaderno se evidencia que las dos rutinas de pensamiento son desarrolladas en su totalidad, aunque presentan un poco de desorden y distanciamiento a las instrucciones dadas.	En el cuaderno se evidencia que las dos rutinas de pensamiento son desarrolladas en su totalidad sin tener en cuenta el orden y las instrucciones dadas.	En el cuaderno se evidencia que las dos rutinas de pensamiento no son desarrolladas en su totalidad, presenta desorden y no atiende las instrucciones dadas.
Contenido	El cuaderno permite evidenciar que el contenido de las dos rutinas de pensamiento visibiliza pensamiento.	El cuaderno permite evidenciar que el contenido de las dos rutinas de pensamiento en cierta forma, visibiliza pensamiento.	El cuaderno permite evidenciar que el contenido de las dos rutinas de pensamiento de manera muy escasa, visibiliza pensamiento.	El cuaderno permite evidenciar que el contenido de las dos rutinas de pensamiento no visibiliza pensamiento.
Hilación de contenidos con conocimientos previos	De acuerdo a lo registrado en el cuaderno se observa en gran medida que el estudiante a partir de las dos rutinas de pensamiento logra hilar contenidos con sus conocimientos previos y fortalece su pensamiento crítico frente a la interpretación del texto.	De acuerdo a lo registrado en el cuaderno se observa que el estudiante a partir de las dos rutinas de pensamiento logra hilar contenidos con sus conocimientos previos y fortalece su pensamiento crítico frente a la interpretación del texto.	De acuerdo a lo registrado en el cuaderno se observa que el estudiante a partir de las dos rutinas de pensamiento logra con dificultad hilar contenidos con sus conocimientos previos, aproximándose a la interpretación del texto sin llegar al pensamiento crítico.	De acuerdo a lo registrado en el cuaderno se observa que el estudiante a partir de las dos rutinas de pensamiento no logra hilar contenidos, no recurre a sus conocimientos previos, por tanto, le es difícil la interpretación del texto
Valoración				
OBSERVACIONES: Se valora su interés y compromiso por el desarrollo de las rutinas de pensamiento.				
NOMBRE DE QUIEN EVALÚA: Rosa María Vásquez P. – Profesora.				

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo manifestado por la profesora, la evaluación procesual predominó durante el desarrollo del ciclo, la cual permitió tomar decisiones sobre la marcha. Constantemente y a medida que se iba desarrollando cada actividad, la profesora formulaba preguntas a los estudiantes sobre consideraciones, punto de vista, expectativas a cerca de lo tratado. De manera activa y acertada los estudiantes respondían. No obstante, la coevaluación no se logró aplicar por situaciones de tiempo.

Respecto a los resultados previstos de aprendizaje, declarados por la profesora-investigadora, se encontró que los estudiantes identificaron las estrategias explícitas e implícitas en la organización, estructura y componentes de los textos, comprendieron el propósito de la organización de los textos, en contextos académicos y de su vida personal, elaboraron esquemas sobre la organización, estructura y componentes de los textos, a partir de su contexto y en cierta forma explicaron, argumentaron y valoraron la organización, estructura y componentes de los textos a partir de estrategias explícitas e implícitas, en diferentes contextos; Razón que lleva a la profesora a pensar que se puede contribuir al desarrollo del pensamiento de los estudiantes desde el aula de clase y, por tanto, ve la necesidad de continuar con este propósito desde su práctica de enseñanza, tal como lo manifestó la estudiante Dayra Xuleny González Vargas (DXGV), la cual argumentó: “profesora, que bueno que en todas las áreas nos hicieran está clase de actividades, pues dejaríamos de tanto copiado y tendríamos que pensar, creo que sería mejor porque nosotros mismos tendríamos que llegar a los conceptos y no sólo aprenderlos. Creo que tendríamos que ir conectando nuestros aprendizajes.”.

7. Trabajo colaborativo

Para este ciclo el trabajo colaborativo se dio mediante la socialización de registros fotográficos y para algunos momentos de la clase registros audiovisuales en reunión de pares. En la planeación (ver anexo 1) se implementó el protocolo de la escalera de la retroalimentación dada por cada una de las pares.

El equipo de pares investigadoras reconoció avances significativos en el ejercicio de planeación, destacando que las actividades propuestas fueron acordes al nivel de los conocimientos de estudiantes, la selección del material y la dinámica de retroalimentación entre profesora-estudiantes, estudiantes-estudiantes favoreciendo de esa manera, el desarrollo de pensamiento y la consecución de las metas propuestas.

Frente a la implementación se resaltó la pertinencia de las acciones realizadas y la comunicación que se dio en el aula entre la profesora-estudiantes, estudiantes-estudiantes, mediada por el respeto y la armonía. Así mismo, se reconocieron cambios frente a cómo la confianza bien direccionada y las valoraciones positivas frente a lo realizado por los estudiantes facilitó la participación, siendo la motivación un elemento clave para el desarrollo de la clase.

Un aspecto positivo fue el plantear nuevas estrategias para evaluar, en este caso, se observó en la rúbrica y la lista de cotejo propuestas favorables, dado que se tuvo en cuenta aspectos relacionados con los criterios a evaluar. Sin embargo, sólo se aplica heteroevaluación y la coevaluación, según la profesora no se desarrolló la autoevaluación por cuestiones de tiempo, técnica que motiva a los estudiantes a participar y monitorear su desempeño.

Como resultado de la reflexión grupal entre investigadoras se definió que para el próximo ciclo se tendrían en cuenta otros elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión – EpC, que permiten complementar la propuesta de planeación, organizándola y estructurándola con miras al desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes.

8. Evaluación del Ciclo de reflexión

La profesora-investigadora manifestó que en el desarrollo del presente ciclo se encontraron fortalezas y debilidades, de las cuales se pueden convertir en oportunidades de mejoramiento tal como aparece en la siguiente tabla:

Tabla 2. Matriz de fortalezas y debilidades

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Acciones de Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Abarca aspectos relacionados con referentes de calidad y particularidades del contexto. • Se incluyeron elementos de la enseñanza para la comprensión - EpC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario regular la extensión de la planeación teniendo en cuenta los tiempos en el desarrollo de las actividades

ACCIONES CONSTITUTIVAS	FORTALEZAS	DEBILIDADES
DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA		
Acciones de Implementación	<ul style="list-style-type: none"> •Se exploró los conocimientos previos de los estudiantes. •Se propuso actividades que promovieron el trabajo individual y la retroalimentación. •Se emplearon recursos audiovisuales y material concreto. 	<ul style="list-style-type: none"> •El ruido externo afectó el desarrollo de la sesión, motivo por el cual la profesora debía repetir la información y usar un tono de voz más fuerte.
Acciones de Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> •Se mantuvo durante todo proceso la evaluación procesual. •Se utilizaron técnicas para recolección de datos que permitieron evidenciar la comprensión de los aprendizajes de los 	<ul style="list-style-type: none"> •No se concretó el ejercicio de evaluación. •No se alcanzó a implementar la autoevaluación.

ACCIONES CONSTITUTIVAS**FORTALEZAS****DEBILIDADES**

**DE LA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA**

estudiantes de manera
positiva.

Fuente: Elaboración propia

9. Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

Como evidencias del ejercicio desarrollado por la profesora-investigadora se tuvieron en cuenta el formato de planeación de la clase, la observación de registros fotográficos y grabaciones de algunos momentos de la clase y la narrativa del ciclo.

En cuanto a las acciones de planeación la profesora-investigadora realizó un ejercicio de revisión de referentes de calidad, de los recursos de manera contextualizada, y más allá de los materiales visuales con los cuales los estudiantes pudieran realizar un ejercicio de observación.

Además, textos del entorno de los estudiantes para ser interpretados, teniendo en cuenta sus experiencias e ideas previas, buscando desarrollar acciones de comprensión en el aula, para Perkins (1997), esto demanda del profesor un ejercicio constante en el cual es necesario hacer visible el pensamiento para promover acciones que conduzcan a la indagación, el diálogo y a establecer rutinas que le permitan a los estudiantes explorar e ir más allá, generando de esta manera, una cultura de pensamiento en el aula.

Por otra parte, el equipo de pares investigadoras definió que para próximas planeaciones es importante tener en cuenta todos los elementos que el marco de la Enseñanza para la Comprensión ofrece, ya que como lo propone Stone (1999), esta es “una estructura para organizar...esfuerzos tendientes a mejorar el currículo y la pedagogía” (p.401).

Frente a la implementación, la profesora-investigadora presentó avances en cuanto a la dinámica de la clase desarrollada, hubo motivación y participación activa de los estudiantes, la propuesta buscó la exploración con el material sencillo y del entorno, de acuerdo con Gassó, citado por Lucas (2015), esto le permite a quien aprende conocer la realidad a través de la manipulación, estableciendo conexiones más significativas, en dicho ejercicio, la profesora-investigadora fortaleció la retroalimentación entre todos los sujetos involucrados (profesora-estudiantes) con el objetivo de compartir ideas, enfatizar en el respeto por las ideas del otro, promover la escucha y, de esta manera, contribuyó a que los estudiantes desarrollan pensamiento. Así mismo, exploró ideas previas y realizó preguntas que motivaban a sus estudiantes a pensar en diferentes alternativas o situaciones. Sin embargo, se consideró que la gestión de aula no fue la mejor ya que acciones como la evaluación no se alcanzaron a desarrollar, como lo manifiesta en un apartado anterior no se aplicó autoevaluación que considera fundamentales para fortalecer dicho proceso.

En cuanto a los desempeños la profesora-investigadora buscó que estuviesen relacionados con las actividades propuestas para desarrollar comprensiones y visibilización de pensamiento de los estudiantes.

10. Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión

Respecto a las proyecciones para el siguiente ciclo la profesora-investigadora manifiesta los siguientes términos para cada una de las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza:

Planeación

Gracias a las reflexiones generadas, el equipo de pares investigadoras decidió proponer que se regule la extensión de la planeación, teniendo en cuenta los tiempos en el desarrollo de las actividades.

Implementación

La profesora-investigadora registró en su diario de campo en el apartado de notas de interés que de acuerdo con el ejercicio de exploración de ideas previas los estudiantes presentaban vacíos conceptuales sobre texto; sin embargo, lograron pronta disposición para su comprensión, esto puede ser un elemento clave para próximas planeaciones ya que se puede diseñar más actividades que logren en cierta forma llenar esos vacíos.

A continuación, se muestra un formato de diario de campo, que permitió que la docente – investigadora recolectara información de forma organizada

REGISTRO DIARIO DE CAMPO

Población observada	Estudiantes grado 11 I.E Barrios Unidos
Municipio	Garzón- Huila
Fecha de aplicación	
Actividad N°	
Nombre de la actividad	
DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE OBSERVACIÓN	
Se realiza la descripción del proceso en forma detallada, que permita involucrar todos los factores, sin dejar de lado aspectos fortalecedores para la investigación.	
ACTIVIDADES	
<p>La actividad se realizó en dos momentos, el primer momento se inició con una actividad introductoria que facilitara el proceso de realización.</p> <p>En el segundo momento se dieron las indicaciones pertinentes para que los estudiantes pudieran llevar a cabo la actividad.</p>	
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • hojas de block tamaño oficio • lápices • lapiceros • borrador • cuadernos 	
RESULTADOS ALCANZADOS	
Este espacio permite vincular cada uno de los resultados obtenidos, teniendo en cuenta que, a partir del desarrollo de las diferentes actividades, a partir del trabajo colaborativo, se evidencia comprensiones de los estudiantes sobre la organización, estructura y componentes de los textos. Igualmente, el desarrollo de pensamiento	

crítico en los momentos cuando los estudiantes se manifiestan al seleccionar ideas sobre lo leído, comprendido y buscaban argumentos con mayor paso para la sustentación.

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



Responsable: Rosa María Vásquez Pedraza

Evaluación

Para próximos ciclos es importante que la profesora-investigadora regule los tiempos de su implementación y de las actividades que propone; como se evidenció, los tiempos para el proceso de evaluación no fueron suficientes, de ahí la importancia de proyectar acciones en las cuales el manejo del tiempo sea favorable y atienda a lo que se busca desarrollar.

11. Análisis parcial de los datos (categorías emergentes durante el Ciclo)

Como se observa en la tabla 3, se puede evidenciar categorías a priori, que según Cisterna (2005), son aquellas que se construyen antes del proceso de recolección de la información (p.64), mientras que las categorías emergentes en el

ciclo, surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia investigación, y que según Elliot (1990) se debe establecer diferencias entre estos dos conceptos.

Tabla 3. Categorías emergentes

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Categorías emergentes en el ciclo
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Acciones de planeación	Referentes de calidad Enseñanza para la Comprensión
	Acciones de implementación	Conocimientos previos Rutinas de pensamiento Síntesis final
	Acciones de evaluación	Evaluación procesual Estrategias de evaluación

Fuente: Elaboración propia

6.2.6 Ciclo de Reflexión 6. Aproximándome al Éxito de mi Práctica de Enseñanza

1. Foco

Como foco para el presente ciclo se mantuvo “el pensamiento crítico”, buscando que los estudiantes lleguen con visión amplia, mente abierta a la comprensión e interpretación de textos, aproximándose cada vez más al pensamiento crítico. De acuerdo a Jacques, citando a Ennis, “el pensamiento crítico es un pensamiento fundamentalmente razonable; no es un pensamiento fortuito o arbitrario.

Por lo contrario, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. El pensamiento crítico es razonable en cuanto que va en busca de la verdad. Su finalidad es reconocer aquello que es justo y aquello que es verdadero. Es, en resumidas cuentas, el pensamiento de un ser humano racional. Ennis (1985, p.45) insiste igualmente, en el hecho que el pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo.

Una aproximación cercana a la definición de pensamiento crítico, es aquella que analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena (Díaz & Montenegro, 2016, p.2), en donde cita la definición de Ennis, el cual hace hincapié en el hecho de que se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción.

2. Competencia

Para el presente ciclo la profesora-investigadora definió como competencia a desarrollar compara diversos tipos de texto, con capacidad crítica y argumentativa para establecer relaciones entre temáticas, características y los múltiples contextos en los que fueron producidos.

3. Formulación de los RPA

Teniendo en cuenta que el enfoque pedagógico de la presente investigación corresponde al marco de la Enseñanza para la Comprensión, proyectado a contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, la docente-investigadora declara los RPA, permitiendo de esa manera a donde llegar con la estrategia de planeación, que para nosotros se describió en los siguientes términos:

- El estudiante reconocerá el concepto de información explícita e implícita a partir de la interpretación de textos producidos en diferentes entornos.
(Conocimiento)
- El estudiante comprenderá el propósito de la información explícita e implícita en la interpretación de textos, en situaciones comunicativas de su entorno.
(Propósito)
- El estudiante establecerá la diferencia entre información explícita e implícita en la interpretación de diferentes tipologías, tomadas de su contexto.
(Método)
- El estudiante explicará y argumentará sobre la información explícita e implícita presente en textos producidos en su entorno (Comunicación).

Es importante resaltar que para estructurar los RPA, la docente evaluó el macro y meso currículo, para entender las necesidades que tenían los estudiantes y la forma como se debieron adaptar al contexto curricular y posteriormente proceder con la implementación de la estrategia que mostraron la manera como los estudiantes fueron avanzando en el proceso de comprensión desde los conocimientos previos.

Es importante reconocer la lectura como un proceso interactivo de comunicación, por lo tanto, se establece una relación entre texto y lector, que al momento de procesarlo como lenguaje, construye su propio significado (Cervantes et al, 2017).

Figura 13. Construcción de los propios conocimientos de los estudiantes

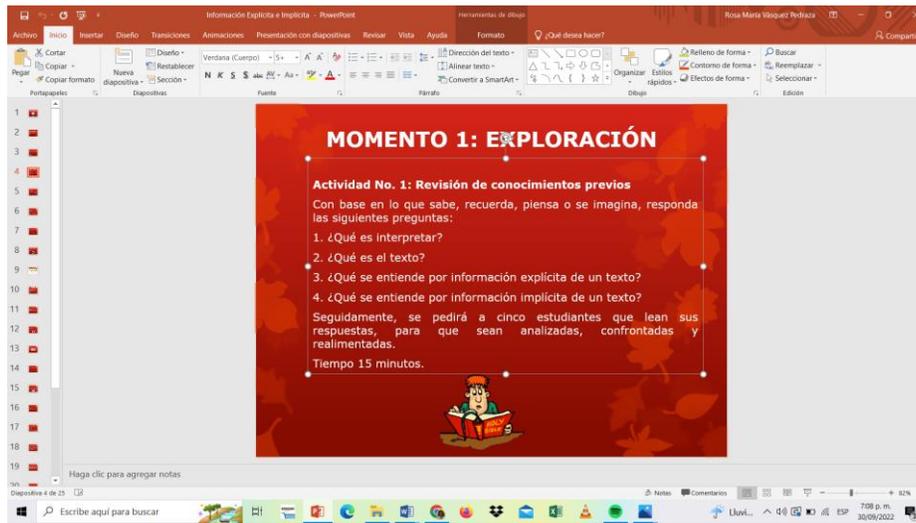


Fuente: Elaboración propia

4. Introducción y/o contextualización

Para este ciclo se realizó un análisis de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora -investigadora en el marco de una clase de lengua castellana donde buscó que los estudiantes reconocieran la noción de información explícita e implícita presente en los textos y de manera clara lograrán identificarlas en el momento de abordar la lectura e ir encaminándolos a una interpretación proyectada al desarrollo de pensamiento crítico. Para ello, se propuso el desarrollo de un ejercicio de revisión de conocimientos previos basado en preguntas, buscando que los estudiantes revisaran por sí mismos, los conceptos que podrían tener sobre: interpretar, texto, información explícita e información implícita e igualmente, afianzar en los conceptos dados como respuestas; además, en la explicación y argumentación.

Figura 14. Revisión de conocimientos previos basados en preguntas



Fuente: Elaboración propia

5. Planeación de la investigación

Para el presente ciclo la profesora-investigadora definió como habilidades del pensamiento crítico a desarrollar análisis y argumentación. Considerado el análisis como el proceso de descomposición mental del todo en sus partes o elementos más simples, a fin de conocer su estructura, así como la reproducción de las relaciones de dichas partes, elementos y propiedades; como la capacidad para distinguir y separar las partes de un todo, hasta llegar a conocer sus principios o elementos y, la argumentación como el proceso por el cual se fundamenta y emiten juicios de valor respecto de un material; da cuenta de un problema o fenómeno dado; razona una tesis o hipótesis con suficiencia y consistencia; extrapola un conocimiento; justifica el porqué de una proposición y articula conceptos y teorías mediante el establecimiento de relaciones. Para ello, la profesora tuvo en cuenta que una de las proyecciones de

mejora declaradas en el ciclo anterior hacía referencia a lograr mayor coherencia entre las actividades propuestas y los propósitos definidos, el equipo de pares investigadoras incluyó elementos del Marco de la Enseñanza para la Comprensión, con el objetivo de contribuir al desarrollo de pensamiento crítico en sus estudiantes, caracterizado por ser transversal a cualquier temática. Desde esta perspectiva, la profesora declaró los Resultados Previstos de Aprendizaje antes mencionados y las actividades a desarrollar que permitieran la visibilización del pensamiento de los estudiantes.

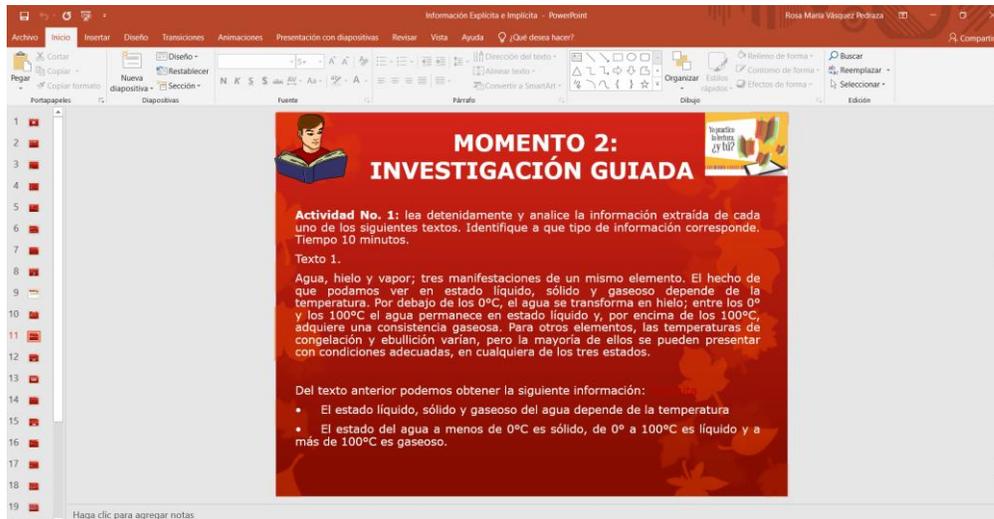
Igualmente, la profesora-investigadora tomó como referencia los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (2006) para los grados 10° y 11°, adoptando el factor de comprensión e interpretación textual, proponiendo el Derecho Básico de Aprendizaje -DBA6 para grado 11°: Compara diversos tipos de texto, con capacidad crítica y argumentativa para establecer relaciones entre temáticas, características y los múltiples contextos en los que fueron producidos.

Además, considerando diferentes variables como el nivel de sus estudiantes, el proceso que venía desarrollando con ellos para la comprensión e interpretación de textos, las metas propuestas, y, reconociendo la necesidad que cada vez vayan desarrollando pensamiento; la profesora investigadora decidió abordar el análisis y la argumentación como habilidades esenciales del pensamiento crítico.

Para el presente ciclo la profesora-investigadora luego de revisar la malla curricular y de acuerdo con las temáticas allí expuestas, tomó la interpretación del texto: información explícita e implícita, como referente sobre el cual sus estudiantes desarrollarían comprensiones.

Durante este ciclo las evidencias fueron recadas a partir de las actividades desarrolladas por los estudiantes en el aula de clase: cuestionario, rutinas de pensamiento, lectura de textos y exposición por medio de fotografías.

Figura 15. Rutinas de pensamiento, lectura de textos en estudiantes



Fuente: Elaboración propia

6. Descripción del Ciclo

Acciones de planeación

Partiendo de la necesidad evidenciada por el equipo de pares investigadoras de diseñar actividades, y, además presentar mayor coherencia entre las actividades y propósitos definidos para el ciclo, se acogieron algunos elementos que brinda el marco de la Enseñanza para la Comprensión, ya que este permite mayor claridad en cuanto a qué se busca desarrollar en cada momento de la clase y qué comprensiones se quieren generar en los estudiantes; atendiendo de esta manera a las intenciones

pedagógicas de las investigadoras, encaminadas al desarrollo de pensamiento de los estudiantes.

Para la profesora-investigadora el marco de la Enseñanza para la Comprensión ofrece elementos que le permiten al estudiante desarrollar pensamiento, según Perkins citado por Stone (1999), “los desempeños exigen atención, práctica y refinamiento” (p. 85), lo cual se encuentra en concordancia con lo establecido por Amestoy (2002), quien afirma que para el refinamiento de las mismas es importante la práctica constante, dicha acción, según Valenzuela (2008) lleva a “la profundización y refinamiento del conocimiento” (p.4).

Teniendo en cuenta que los estudiantes reciben diversos tipos de información en su vida cotidiana, emitida por los diferentes medios de comunicación (televisión, radio, internet, periódico, entre otros), la profesora-investigadora acudió a textos, videos y periódicos, para ser presentados y suministrados a los estudiantes; lo que evidenció pertinencia de los recursos para los propósitos de las actividades. Para el ejercicio de evaluación la profesora-investigadora propuso una lista de cotejo y una rúbrica.

Acciones de implementación o intervención

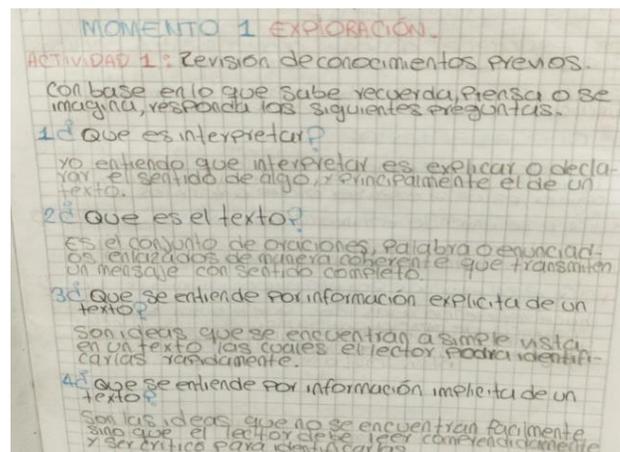
La profesora-investigadora dio paso a la sesión presentando la temática, el Estándar Básico de Competencia, el Derecho Básico de Aprendizaje, los Resultados Previstos de Aprendizaje (arriba escritos) y la metodología de trabajo.

Para contextualizar la temática mostró imágenes de personas leyendo textos sobre las cuales se formularon preguntas que llevaran a los estudiantes a que pensarán. Inicialmente, no hubo mayor participación y trascendencia de lo observado

por parte de los estudiantes. La profesora instó a los estudiantes a ser más observadores, a que se detuvieran a pensar, a imaginar sobre lo observado; lo que permitió que los estudiantes se fueran apartando de temores, miedos, pena y se lograra buena motivación y participación.

Una vez logrado dicho acercamiento la profesora-investigadora, prosiguió con el **Momento 1: Exploración**; el momento de exploración se inició presentando a los estudiantes un cuestionario de cuatro preguntas y se solicitó que lo respondieran con base en lo que sabían, recordaban, pensaban o se imaginaban. Se pudo observar que hubo participación activa, todos los estudiantes desarrollaron la actividad de acuerdo a las sugerencias e indicaciones dadas por la docente - investigadora, se observó un amplio nivel de motivación, todos estuvieron dispuestos a socializar las respuestas, con un tiempo disponible para la actividad, de 15 minutos. En la figura 16, se evidencia el desarrollo de esta actividad.

Figura 16. Revisión de conocimientos previos



Fuente: elaboración propia

El 100% de los estudiantes leyeron sus respuestas, las cuales fueron analizadas, confrontadas y realimentadas, en conjunto profesora-estudiantes.

Seguidamente, se presentó el video "Información Explícita e Implícita" tomado de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Ys0ntMx4RCE> Tiempo 3,5 minutos.

Posteriormente, la profesora solicitó a los estudiantes que con base en el video desarrollaran las siguientes rutinas de pensamiento:

- Rutina de Pensamiento: Observó-escuchó, captó y argumentó.

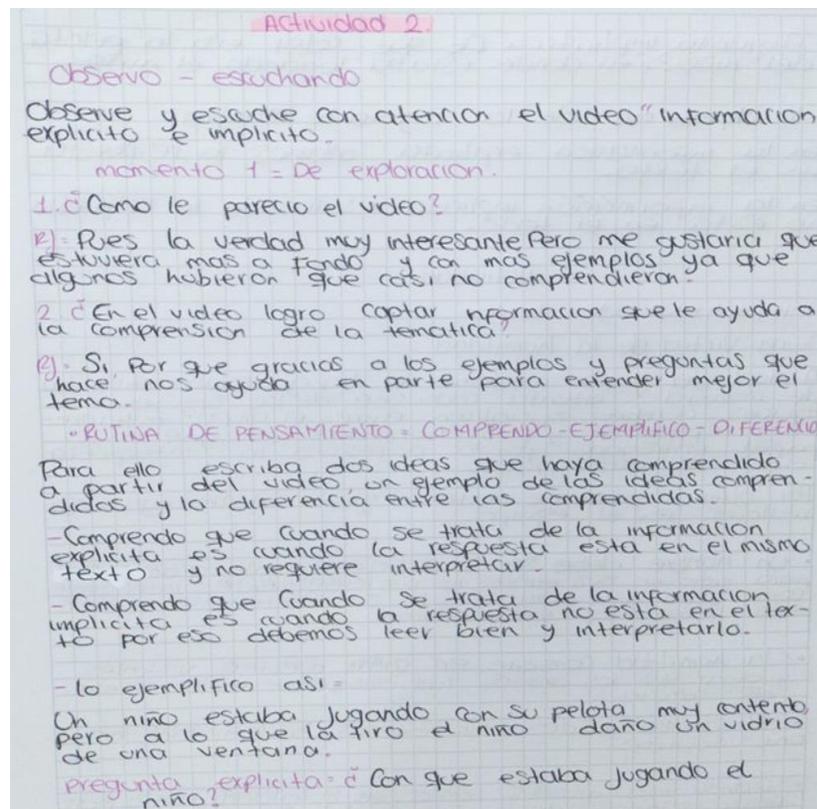
1. ¿Cómo le pareció el video? Argumente su respuesta

2. ¿En el video logró captar información que le ayuda a la comprensión de la temática?

Argumente su respuesta

- Rutina de Pensamiento: Comprendo - Ejemplifico – Diferencio. Escriba dos ideas que haya comprendido a partir del video, un ejemplo de las ideas comprendidas y la diferencia entre las ideas comprendidas, tal como se evidencia en la figura 17.

Figura 17. Rutinas de pensamiento: observo - escucho, capto y argumento y comprendo - ejemplifico y diferencio.



Fuente: elaboración propia

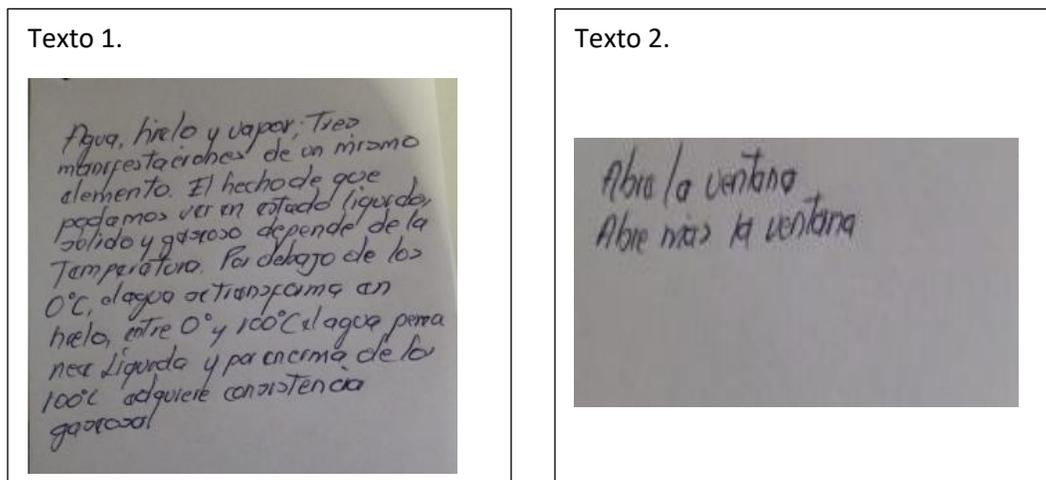
Durante el desarrollo de las dos rutinas de pensamiento la profesora se mantuvo al pendiente de resolver inquietudes, de retroalimentar ideas sobre la temática, conocimientos del área.

Con relación al desarrollo de las dos rutinas, cabe destacar que los estudiantes se mostraron muy motivados, la gran mayoría estuvo muy pendiente en seguir las instrucciones y desarrollarlas en el tiempo previsto. Muchos estudiantes manifestaron: “la verdad, para responder las rutinas tuvimos que pensar, no vimos la razón de responder por responder”

Posteriormente, la profesora y de acuerdo a lo planeado pasa al **Momento 2: Investigación Guiada**. Este momento lo inicia mostrando dos textos a los estudiantes a través de Video-Beam. Se pide a los estudiantes que realicen lectura mental y detenida de cada uno de los dos textos. Posteriormente, vuelve y se muestran los dos textos, pero junto a cada uno aparece una información obtenida del mismo. Se les indica que realicen un ejercicio donde analicen la información obtenida e identifiquen el tipo de información (explícita o implícita).

Una vez todos los estudiantes hayan hecho el ejercicio anterior, se pidió a dos estudiantes que escribieran en el espacio en blanco mostrado de la diapositiva el tipo de información y argumentaran sus respuestas.

Figura 18. Evidencia fotográfica de Identificación del tipo de información (explícita o implícita)



Fuente: Elaboración propia

Texto 1

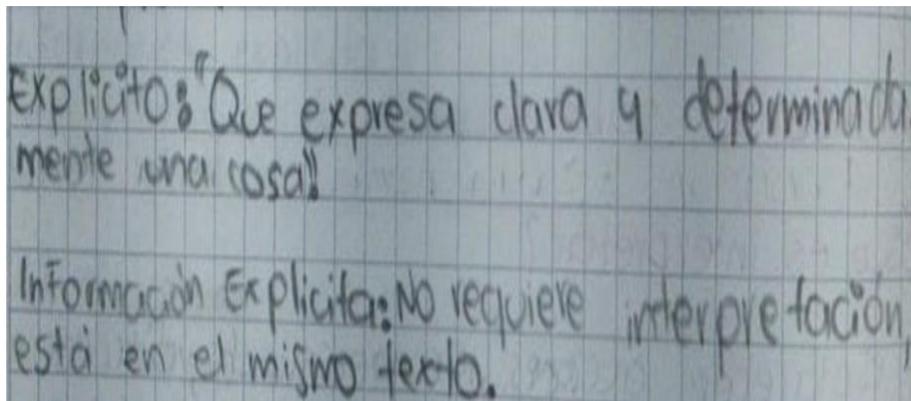
Agua, hielo y vapor; tres manifestaciones de un mismo elemento. El hecho de que podamos ver en estado líquido, sólido y gaseoso depende de la temperatura. Por debajo de los 0°C , el agua se transforma en hielo; entre los 0° y los 100°C el agua permanece en estado líquido y, por encima de los 100°C , adquiere una consistencia gaseosa. Para otros elementos, las temperaturas de congelación y ebullición varían, pero, la mayoría de ellos se pueden presentar con condiciones adecuadas, en cualquiera de los tres estados.

Del texto anterior podemos obtener la siguiente información:

- El estado líquido, sólido y gaseoso del agua depende de la temperatura
- El estado del agua a menos de 0°C es sólido, de 0° a 100°C es líquido y a más de 100°C es gaseoso.

Información que corresponde a: Explícita. Ver figura 19.

Figura 19. Diferencia información explícita e implícita



Fuente: elaboración propia

Texto 2

Abre la ventana.

Abre más la ventana.

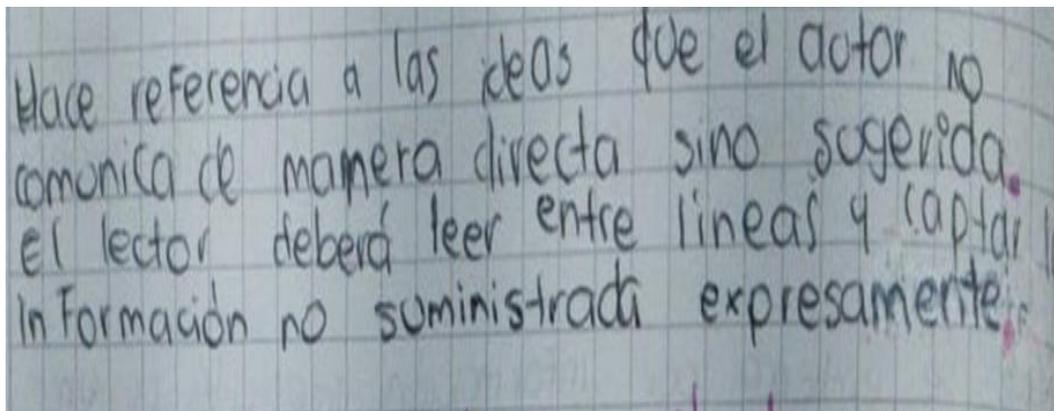
Del texto anterior podemos identificar que el mensaje lleva ideas que no están expresas de manera directa:

Que la ventana está cerrada.

Que la ventana no fue abierta del todo.

Por tanto, corresponde a información: Implícita. Ver figura 20

Figura 20. Información implícita.



Fuente: elaboración propia

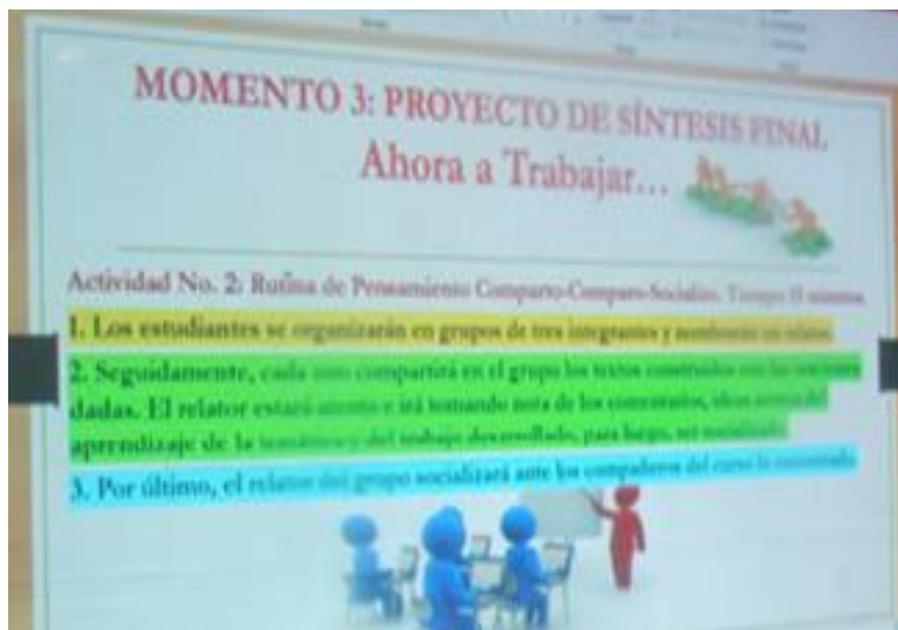
La profesora manifiesta que el desarrollo de esta actividad permitió en gran medida la visibilización del pensamiento de los estudiantes, que el 90% de los jóvenes mostraron con sus explicaciones y argumentos, comprensiones claras sobre información explícita e implícita. Además, la profesora indica que de acuerdo a lo observado durante el desarrollo de la actividad “Rutinas de pensamiento”, se evidenció la inquietud de los estudiantes sobre la necesidad de ir más allá de lo que aparece escrito

en los textos para lograr entender, comprender e interpretar las intenciones, lo que realmente lo que puede decir un texto.

Por último, en el **Momento 3: Proyecto Final de Síntesis**, la profesora dio las orientaciones sobre el trabajo a desarrollar, así:

- Conformación de equipos de trabajos. Los estudiantes se organizaron en 8 equipos de trabajo de cuatro integrantes, cada uno seleccionó un nombre: escritores, filósofos, científicos, ambientalistas, gestores de paz, políticos, empresarios). Cada equipo nombró un relator.
- Entrega de materiales. La profesora suministró: fotocopia de un artículo periodístico tomado del Diario del Huila: “Las Tristezas que Deja el Quimbo”, papel bond, marcador y cinta pegante.

Figura 21. Momento 3: proyecto final de síntesis



Fuente: elaboración propia

Las tristezas que deja El Quimbo

Un recorrido por la denominada ‘zona de influencia de El Quimbo’ devela el inconformismo de los habitantes con un proyecto impuesto e inconsulto. Esta iniciativa cambió la vida de seis municipios del Huila, elevó los precios de lo cotidiano y hasta disparó la prostitución, el alcoholismo y los intentos de suicidio. Figura 22.

Figura 22. Texto periodístico a interpretar



Fuente: Diario del Huila 21-04-2015

- Ejecución del trabajo. De manera colaborativa cada equipo leyó el texto, socializó e interpretó lo leído. Posteriormente, identificó cuatro ideas que corresponden a información explícita y cuatro ideas que tengan información implícita. Las escribieron en el papel suministrado y las fijaron en la pared. A continuación, se evidencia el registro fotográfico en figuras 22 y 23.

Figura 23. Trabajo colaborativo- lectura del material e identificación de ideas



Compartiendo Lectura del texto



Identificando de información explícita e implícita

Fuente: elaboración propia

Figura 24. Trabajo colaborativo - elaboración de cartelera



Elaborando Cartelera



Elaborando Cartelera

Fuente: elaboración propia

Este momento “Proyecto Final de Síntesis”, se desarrolló mediante el trabajo colaborativo entre estudiantes, el cual permitió que ellos compartieran saberes, comprensiones; siguieran instrucciones y organizaran ideas a partir de la interpretación del texto, teniendo en cuenta la información explícita e implícita. Igualmente, apuntó al

desarrollo de pensamiento crítico, evidenciado en los momentos cuando los estudiantes intercambiaban ideas sobre los leído y buscaban argumentos con mayor paso para la sustentación.

- Presentación y exposición del trabajo. Una vez elaborada la cartelera el relator asignado por cada grupo procedió a hacer su presentación y exposición.

La profesora-investigadora manifiesta la actividad fue todo un éxito. Durante toda la actividad los estudiantes se mostraron altamente motivados, el trabajo colaborativo fue constante, la interacción entre los integrantes de cada grupo fue palpable, el pensamiento de los estudiantes fue visible en todo el momento (discusión sobre puntos de vista acerca de lo leído, opiniones sobre lo que se podría ser implícito, de cómo se podría diseñar la cartelera y cuáles serían las ideas más relevantes para ser expuesta, entre otros aspectos), tal como lo muestra la figura 24.

Figura 25. Trabajo final



Cartelera Terminada



Fuente: elaboración propia

Acciones de evaluación

De acuerdo a lo manifestado por la profesora-investigadora, durante el desarrollo de todo el ciclo se direccionó la evaluación procesual, cada vez que los estudiantes desarrollaban un desempeño se verificaba la comprensión de los textos, basados en el reconocimiento de conceptos, la interpretación. Las acciones de evaluación durante este ciclo estuvieron dadas de acuerdo a las estrategias descrita a continuación:

Estrategias de evaluación

Medios:

- Cuestionario desarrollado por los estudiantes.
- Cuadernos donde aparecen desarrollados las dos rutinas de pensamiento.
- Exposición oral

Técnicas:

- Análisis documental y de producciones (profesora) - cuestionario
- Análisis documental y de producciones (profesora) - cuaderno
- Observación-heteroevaluación y coevaluación (profesora y estudiantes) - exposición oral.

Instrumentos:

- **Lista de cotejo.** Instrumento utilizado para valorar el cuestionario desarrollado por los estudiantes, en el momento de exploración (Revisión de conocimientos previos). De

acuerdo con Tobón (2014), las listas de cotejo se presentan como instrumentos de evaluación de competencias que permiten determinar la presencia o ausencia de una serie de elementos de una evidencia.

De esta forma, se evalúan aprendizajes preferentemente del saber hacer y saber ser de los estudiantes, de tal manera, que la lista de cotejo diseñada, incluye elementos como las instrucciones, revisión de conocimientos, forma de organizar las ideas, participación y tiempo empleado en la realización del cuestionario como se evidencia en la figura 26.

Figura 26. Lista de cotejo

<i>INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: LISTA DE COTEJO</i>		
<i>MEDIO: CUESTIONARIO</i>		
<i>ARÉA: LENGUA CASTELLANA</i>		
<i>ESTUDIANTE: TOVAR STERLING LAURA CAMILA</i>		
<i>GRADO: UNDÉCIMO</i>		<i>GRUPO: 1102</i>
<i>FECHA: MARZO 16 DE 2022</i>		
<i>CRITERIOS</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>
<i>Tiene en cuenta las instrucciones dadas por la profesora para responder las preguntas.</i>	X	
<i>Evidencia en sus respuestas el ejercicio de revisión de sus conocimientos previos.</i>	X	
<i>En sus respuestas se hace visible el pensamiento al esforzarse organizar sus ideas sobre conceptos antes estudiados e hilar con la temática a tratar.</i>	X	
<i>Participa activamente dando a conocer sus respuestas.</i>	X	
<i>Responde al tiempo asignado para responder el cuestionario</i>		X
<i>TOTAL</i>	<i>4</i>	<i>1</i>
<i>OBSERVACIONES: Se valora su participación activa durante el desarrollo de toda la actividad.</i> <i>Su calificación es: 4,5/5,0.</i> <i>¡Felicitaciones!</i>		
<i>NOMBRE DE QUIEN EVALUA: Rosa María Vásquez P. – Profesora.</i>		

Fuente: elaboración propia

- **Rúbrica.** (para rutinas de pensamiento – exposición oral)

Como instrumento de evaluación se tomaron dos rúbricas con las cuales se buscó evaluar el trabajo realizado por los estudiantes, tanto a nivel individual como a nivel de equipo. En la parte individual cuando cada estudiante desarrolló las rutinas de pensamiento (momento de exploración), y el trabajo en equipo en el desarrollo del trabajo final de síntesis, elaboración, presentación y exposición de la cartelera.

La profesora- investigadora decidió utilizar dicha estrategia de evaluación, ya que como lo propone Díaz-Barriga citado por Hernández-Mosqueda, Tobón-Tobón, y Guerrero-Rosas (2016), las rúbricas son escalas de evaluación que permiten medir el nivel de desempeño o dominio que tiene el sujeto respecto a un proceso, de esta manera, la profesora buscó implicar a sus estudiantes en el ejercicio de evaluación tanto a nivel individual como grupal. Igual para Torres y Perera citados por Cano (2015) las rúbricas no sólo son un instrumento de evaluación, estas le permiten a quien aprende realizar un ejercicio reflexivo mediante el cual puede monitorear su proceso de aprendizaje. Desde esta consideración, la profesora manifiesta que su implementación se dio de manera altamente satisfactoria. Ver figura 27 y 28; la primera utiliza como medio el cuaderno y la segunda la exposición oral.

Figura 27. Rubrica de rutinas de pensamiento utilizando como medio el Cuaderno

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: RÚBRICA

MEDIO: CUADERNO

ARÉA: LENGUA CASTELLANA
ESTUDIANTE: BERMEO BERMEO SHERRY VALENTINA
GRADO: UNDÉCIMO GRUPO: 1102
FECHA: MARZO 16 DE 2022

Categoría	5 puntos En el cuaderno se evidencia que las dos rutinas de pensamientos son desarrolladas en su totalidad en completo orden y atienden de manera estricta a las instrucciones dadas.	4 puntos En el cuaderno se evidencia que las dos rutinas de pensamiento son desarrolladas en su totalidad, aunque presentan un poco de desorden y distanciamiento a las instrucciones dadas.	3 puntos En el cuaderno se evidencia que las dos rutinas de pensamiento son desarrolladas en su totalidad sin tener en cuenta el orden y las instrucciones dadas.	2 puntos En el cuaderno se evidencia que las dos rutinas de pensamiento no son desarrolladas en su totalidad, presenta desorden y no atiende las instrucciones dadas.
Presentación	El cuaderno permite evidenciar que el contenido de las dos rutinas de pensamiento visualiza pensamiento.	El cuaderno permite evidenciar que el contenido de las dos rutinas de pensamiento en cierta forma, visualiza pensamiento.	El cuaderno permite evidenciar que el contenido de las dos rutinas de pensamiento de manera muy escasa, visualiza pensamiento.	El cuaderno permite evidenciar que el contenido de las dos rutinas de pensamiento no visualiza pensamiento.
Contenido	De acuerdo a lo registrado en el cuaderno se observa en gran medida que el estudiante a partir de las dos rutinas de pensamiento logra hilar contenidos con sus conocimientos previos y fortalece su pensamiento crítico frente a la interpretación del texto.	De acuerdo a lo registrado en el cuaderno se observa que el estudiante a partir de las dos rutinas de pensamiento logra hilar contenidos con sus conocimientos previos y fortalece su pensamiento crítico frente a la interpretación del texto.	De acuerdo a lo registrado en el cuaderno se observa que el estudiante a partir de las dos rutinas de pensamiento logra con dificultad hilar contenidos con sus conocimientos previos, aproximándose a la interpretación del texto sin llegar al pensamiento crítico.	De acuerdo a lo registrado en el cuaderno se observa que el estudiante a partir de las dos rutinas de pensamiento no logra hilar contenidos, no recurre a sus conocimientos previos, por tanto, le es difícil la interpretación del texto.
Hilación de contenidos con conocimientos previos				
OBSERVACIONES: Se valora su interés y compromiso por el desarrollo de las rutinas de pensamiento.				
NOMBRE DE QUIEN EVALÚA: Rosa María Vásquez P. – Profesora.				

Fuente: elaboración propia

Figura 28. Rúbrica de exposición oral

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: RÚBRICA

MEDIO: EXPOSICIÓN ORAL

ARÉA: LENGUA CASTELLANA
ESTUDIANTE: GRUPO: LOS AMBIENTALISTAS – RELATORA: GARCÍA PÉREZ ANA SOFÍA
GRADO: UNDÉCIMO GRUPO: 1102
FECHA: MARZO 24 DE 2022

Criterios	Niveles			
	5.0 Superior	4.0 Alto	3.0 Básico	2.0 Bajo
Presentación de la Cartelera	La cartelera utilizada como recurso para la exposición demuestra trabajo colaborativo, buena ortografía, estética, imágenes alusivas a la interpretación del texto y al pensamiento crítico.	La cartelera utilizada como recurso para la exposición demuestra trabajo colaborativo, buena ortografía y estética, ilustraciones alusivas al pensamiento crítico.	La cartelera utilizada como recurso para la exposición demuestra en cierta forma trabajo colaborativo, algunos errores ortográficos buena ortografía, poco estética.	La cartelera utilizada como recurso para la exposición no evidencia trabajo en colaborativo, abundan errores ortográficos, carece de estética.
Contenido	Claramente identifica, extrae del texto el número de ideas solicitadas, en cuenta a información explícita y en el mismo sentido, ideas que corresponden a implícita, aproximándose en gran medida al pensamiento crítico.	Identifica y extrae del texto el número de ideas solicitadas, en cuenta a información explícita e implícita, aproximándose al pensamiento crítico.	Extrae del texto el número de ideas solicitadas; pero confunde en algunas, el tipo de información (explícita e implícita).	De manera errada señalada en las pocas ideas que extrae del text la información explícita e implícita.
Manejo del auditorio	El auditorio muestra interés y motivación durante toda la exposición.	El auditorio muestra interés y motivación en gran parte de la exposición.	El auditorio muestra poco interés y motivación durante la exposición.	El auditorio no muestra interés y motivación durante la exposición.
OBSERVACIONES: Se valora el compromiso del equipo.				
HETEROEVALUACIÓN-PROFESORA: Rosa María Vásquez P.				

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a lo manifestado por la profesora, la evaluación procesual predominó durante el desarrollo del ciclo. Constantemente y a medida que se iba desarrollando cada actividad, la profesora formulaba preguntas a los estudiantes sobre consideraciones, punto de vista, expectativas a cerca de lo tratado. De manera activa y acertada los estudiantes respondían a los interrogantes. No obstante, la coevaluación no se logró aplicar por situaciones de tiempo.

Respecto a los resultados previstos de aprendizaje, declarados por la profesora-investigadora, se encontró que los estudiantes reconocieron el concepto de información explícita e implícita, comprendieron el propósito de cada tipo de información, establecieron la diferencia entre información explícita e implícita y en cierta medida lograron explicar y argumentar sobre la información implícita presente en textos producidos en su entorno. Razón que lleva a la profesora a pensar que se puede contribuir al desarrollo del pensamiento de los estudiantes desde el aula de clase y, por tanto, ve la necesidad de continuar con este propósito desde su práctica de enseñanza, tal como lo manifestó la estudiante Jennifer Trujillo (JT), quien manifestó “profesora, que bueno que todos nos pusieran a pensar, que no nos trajeran los conceptos, sino que orientaran para nosotros llegar a ellos. Creo que debemos leer más”.

7. Trabajo colaborativo

Para este ciclo el trabajo colaborativo se dio mediante la socialización de registros fotográficos y para algunos momentos de la clase registros audiovisuales en reunión de pares. En el proceso de planeación (Ver anexo C), se implementó el protocolo de la escalera de la retroalimentación dada por cada una de las pares.

El equipo de pares investigadoras reconoció avances significativos en el ejercicio de planeación, destacando que las actividades propuestas fueron acordes al nivel de los estudiantes, la selección del material y la dinámica de trabajo colaborativo entre estudiantes favoreció el desarrollo de pensamiento y el alcance de las metas propuestas.

Frente a la implementación se resaltó la pertinencia de las acciones realizadas y cómo la comunicación que se dio en el aula fue balanceada entre la profesora y sus estudiantes. Así mismo, se reconocieron cambios frente a cómo la confianza bien direccionada y las valoraciones positivas frente a lo realizado por los estudiantes facilitó la participación, siendo la motivación un elemento clave para el desarrollo de la clase, puesto que permitió mayor participación de los estudiantes.

Un aspecto positivo fue el plantear nuevas estrategias para evaluar, en este caso la rúbrica y la lista de cotejo propuestas tenía en cuenta aspectos los criterios a evaluar. Sin embargo, sólo se aplica heteroevaluación, según la profesora no se desarrolló la autoevaluación y coevaluación por cuestiones de tiempo, técnicas que motiva a los estudiantes a participar y monitorear su desempeño.

Como resultado de la reflexión grupal entre investigadoras se definió que para el próximo ciclo se tendría en cuenta otros elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión y que permiten complementar la propuesta de planeación, organizándola y estructurándola con miras al desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes.

8. Evaluación del Ciclo de reflexión

La profesora-investigadora manifiesta que en el desarrollo del presente ciclo se encontraron fortalezas y débiles que se pueden convertir en oportunidades de mejoramiento tal como aparece en la tabla 4:

Tabla 4. Evaluación ciclo de reflexión

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Acciones de Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Abarca aspectos relacionados con referentes de calidad y particularidades del contexto. • Se incluyeron elementos de la EpC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario regular la extensión de la planeación teniendo en cuenta los tiempos en el desarrollo de las actividades
Acciones de Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Se exploró los conocimientos previos de los estudiantes. • Se propuso actividades que promovieron el trabajo colaborativo. • Se emplearon recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • El ruido externo afectó el desarrollo de la sesión, motivo por el cual la profesora debía repetir la información y usar un tono de voz más fuerte.

audiovisuales y material
concreto.

<p>Acciones de Evaluación de los aprendizajes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se mantuvo durante todo proceso la evaluación procesual. • Se utilizaron técnicas para recolección de datos que permitieron evidenciar la comprensión de los aprendizajes de los estudiantes de manera positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se concretó el ejercicio de evaluación. • No se alcanzó a implementar la autoevaluación y coevaluación.
--	---	---

Fuente: Elaboración propia

9. Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

Como evidencias del ejercicio desarrollado por la profesora-investigadora se tuvieron en cuenta el formato de planeación de la clase, la observación de registros fotográficos y grabaciones de algunos momentos de la clase y la narrativa del ciclo.

En cuanto a las acciones de planeación la profesora-investigadora realizó un ejercicio de revisión de referentes de calidad, de los recursos de manera contextualizada, y más allá de los materiales visuales con los cuales los estudiantes pudieran realizar un ejercicio de observación. Además, textos del entorno de los

estudiantes para ser interpretados, teniendo en cuenta sus experiencias e ideas previas, buscando desarrollar acciones de comprensión en el aula, para Perkins, D. (1997), esto demanda del profesor un ejercicio constante en el cual es necesario hacer visible el pensamiento para promover acciones que conduzcan a la indagación, el diálogo y a establecer rutinas que le permitan a los estudiantes explorar e ir más allá, generando de esta manera, una cultura de pensamiento en el aula.

Por otra parte, el equipo de pares investigadoras definió que para próximas planeaciones es importante tener en cuenta todos los elementos que el marco de la Enseñanza para la Comprensión ofrece, ya que como lo propone Stone (1999), esta es “una estructura para organizar...esfuerzos tendientes a mejorar el currículo y la pedagogía” (p.401).

Frente a la implementación, la profesora-investigadora presentó avances en cuanto a la dinámica de la clase desarrollada, hubo motivación y participación activa de los estudiantes, la propuesta buscó la exploración con el material sencillo y del entorno, de acuerdo con Gassó, citado por Lucas (2015), esto le permite a quien aprende conocer la realidad a través de la manipulación, estableciendo conexiones más significativas, en dicho ejercicio, la profesora-investigadora fortaleció el trabajo colaborativo entre los estudiantes con el objetivo de compartir saberes, el respeto de la palabra, promover el diálogo y, de esta manera, contribuyó a que los estudiantes desarrollan pensamiento. Así mismo, exploró ideas previas y realizó preguntas que motivaban a sus estudiantes a pensar en diferentes alternativas o situaciones. Sin embargo, se consideró que la gestión de aula no fue la mejor ya que acciones como la

evaluación no se alcanzaron a desarrollar, como lo manifiesta en un apartado anterior no se aplicó autoevaluación y la coevaluación que considera fundamentales para fortalecer dicho proceso.

En cuanto a los desempeños la profesora-investigadora buscó que estuviesen relacionados con las actividades propuestas para desarrollar comprensiones y visibilización de pensamiento de los estudiantes.

10. Proyecciones para el siguiente Ciclo de reflexión

Respecto a las proyecciones para el siguiente ciclo la profesora-investigadora manifiesta en los siguientes términos para cada una de las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza:

Planeación

Gracias a las reflexiones generadas, el equipo de pares investigadoras decidió proponer que se regule la extensión de la planeación teniendo en cuenta los tiempos en el desarrollo de las actividades y revisar si es conveniente desarrollar más de una rutina de pensamiento en un momento.

Implementación

La profesora-investigadora registró en su diario de campo en el apartado de notas de interés que de acuerdo con el ejercicio de exploración de ideas previas los estudiantes presentaban vacíos conceptuales sobre texto; sin embargo, lograron pronta disposición para su comprensión, esto puede ser un elemento clave para próximas

planeaciones ya que se puede diseñar menos actividades con el fin de optimizar el tiempo y desarrollar todas las acciones de evaluación.

Evaluación

Para próximos ciclos es importante que la profesora-investigadora regule los tiempos de su implementación y de las actividades que propone; como se evidenció, los tiempos para el proceso de evaluación no fueron suficientes, de ahí la importancia de proyectar acciones en las cuales el manejo del tiempo sea favorable y atienda a lo que se busca desarrollar.

11. Análisis parcial de los datos (categorías emergentes durante el Ciclo)

Objeto de estudio	Categorías a priori de análisis	Categorías emergentes en el ciclo
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	Acciones de planeación	Referentes de calidad Enseñanza para la Comprensión
	Acciones de implementación	Conocimientos previos Rutinas de pensamiento Síntesis final
	Acciones de evaluación	Evaluación procesual Estrategias de evaluación

Fuente: Elaboración propia

Las categorías emergentes resultan de la triangulación metodológica que incluye: conceptualización empírica, referente teórico y una cita comentada textual o directa; de ahí es que se construyen las categorías emergentes.

7. HALLAZGOS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Los hallazgos y la interpretación de los datos representan un punto crucial en el desarrollo de este proyecto, por lo que se recurrió a lo alcanzado desde las categorías y subcategorías de análisis, con el fin de profundizar sobre los resultados obtenidos desde cada una de ellas, y desde lo descrito por Gómez (2003), citado en Romero (2005, p.1), el término categoría abarca elementos con características comunes o que se relacionan entre sí, por lo tanto, establecen clasificaciones o estructuras, ideas en torno a la temática de estudio que para este estudio, es la transformación de la práctica de enseñanza de lengua castellana a partir de la implementación del marco de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo del pensamiento crítico.

Desde este referente y atendiendo la orientación de los objetivos de esta investigación, las categorías y subcategorías identificadas son las siguientes:

Figura 29. Categorías y subcategorías



Fuente: Elaboración propia

De las categorías y subcategorías descritas en la figura 29, se propiciaron subcategorías emergentes, con las cuales se dio lugar a la comprensión del tema de estudio orientado hacia la “práctica de enseñanza”, de la cual, la planeación se constituyó en la principal categoría que fija el curso de la actividad; es decir de la práctica de enseñanza, facilitando el análisis e interpretación de textos, a partir de diversos contenidos, con base en la Enseñanza para la Comprensión – EpC.

Para el caso de estudio de la presente investigación, se ha definido como estrategias, el diálogo de saberes y la teoría fundada, en donde la primera de ellas permite relacionar a cada uno de los actores sociales, docentes, estudiantes, institución y comunidad para expresar el saber del otro, en este caso se establece que tanto conocimiento tienen la población (docentes – estudiantes) que se está aplicando prácticas diferentes para poder alcanzar las metas de resultados académicos favorables con mejoramiento en el rendimiento académico.

Observándolo, desde el punto de vista investigativo, el diálogo de saberes hace parte de las llamadas metodologías cualitativas y su propósito dista de pretender demostrar su validez estadística (Salas, 2012); por esta razón, el ahondar en temáticas que requieren amplios abordajes metodológicos ajustados a las realidades o contextos sociales, permiten mayor aproximación y entendimiento de la problemática, que para el caso de estudio, les facilite mejorar rendimiento académico y llegar a estudios superiores con mayores habilidades y competencias en los procesos de comprensión, como aporte al bienestar social de la comunidad educativa.

De esta manera, el enfoque de la teoría fundada parte de descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones, partiendo directamente de los datos y no de

supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. Según, Strauss y Corbin (1994, p.227) la teoría fundada es una metodología general para desarrollar teoría que está fundamentada en una recogida y análisis sistemático de datos. Esta teoría fue desarrollada por la autora del presente trabajo durante la investigación, y se realizó a través de una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos.

Para tal fin, se llevó a cabo el desarrollo de cuatro pasos descritos a continuación:

El primero de ellos, la codificación abierta de datos la cual fue desarrollada tomando apartes de las actividades realizadas a cada autor, de la cual se toma el segmento que es la idea demarcada en cuadernos, haciendo uso de abreviaturas que marcan el código por cada autor; y de cuyo resultado se aporta a la lista de cotejo, de la que al compararlos respecto de sus dimensiones y significados se obtiene un resultado.

Posteriormente, se lleva a cabo la codificación axial, la cual representa el proceso de identificación de relaciones entre las categorías y subcategorías, a las cuales se les asigna un título (tendencias comunes); seguidamente se da paso a la codificación selectiva, la cual se construyó a partir de las ideas de los estudiantes con la interpretación de la docente investigadora. Por último, se procede a la triangulación metodológica que incluye elementos de construcción desde la experiencia, referente teórico con inserción de citas textuales o directas, con las cuales se obtiene las categorías emergentes.

De esta manera, se fueron vinculando aspectos teóricos de interés no solo para los estudiantes, también para los docentes, que observaron la motivación y la participación de forma masiva; asumiendo a Sole (2004), quien define que cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos (p.39), por lo que se va mejorando con el desarrollo de cada una de las actividades, hasta alcanzar procesos de calidad, observándose así la calidad en la práctica del docente, para la construcción de saberes y conocimientos confirmando lo descrito por Freire (1997) citado por Chacón (2019, p.35) cuando afirma “que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”.

En este orden de ideas, se construyeron aprendizajes para los estudiantes y para los docentes, porque se pudo evidenciar claramente que como docentes no planeamos lo que ha hecho que la calidad educativa esté tan desmejorada como lo revisten los resultados de las pruebas saber, con altas deficiencias en áreas de lenguaje, en donde la buena lectura, interpretación y comprensión es básica para cualquier disciplina. Se deben asumir cambios desde los procesos de planeación, concientizando a todo el grupo de docentes de la I.E Barrios Unidos para trazar metas de mejora continua y calidad educativa.

8. DISCUSIÓN

En materia de información, las exigencias del mundo contemporáneo están cada vez más direccionados hacia las instituciones educativas, específicamente hacia el estudiante, en donde la calidad en la gestión de los procesos es muestra de garantía en la enseñanza aprendizaje, con el fin de que ella ofrezca sujetos o individuos altamente capacitados y formados aptos para asumir los retos existentes en la sociedad. Para ello, es necesario asumir una actitud de cambio de los actores del proceso educativo. De una parte los estudiantes, quienes deben mejorar cada vez más su desempeño académico, especialmente en lo que respecta a áreas a fines, manifestadas en las unidades curriculares que conforman la estructura del plan de estudios de las instituciones en la formación y capacitación del profesional y de los docentes quienes deben mejorar y adoptar un modelo de enseñanza que contribuya al aprendizaje significativo, una formación para la vida y eminentemente una educación para la aportación al éxito.

Desde esta perspectiva, cada institución tiene la misión de formar a sus estudiantes de la mejor forma posible, y esto se encuentra, transformando las prácticas de enseñanza. Se deduce que la formación de los individuos debe ser exitosa de tal forma que se alcance favorables niveles de crecimiento y desarrollo efectuada mediante la gestión institucional de procesos educativos en forma autónoma, lo cual les permita cumplir con la formación de individuos de alta calidad, con niveles de conocimientos a la altura de la globalización y capaces de enfrentar los desafíos que le presenta el mundo, las exigencias profesionales que cada vez son mayores y que le aportan riqueza a la sociedad del conocimiento.

Por esta razón, y a medida que pasa el tiempo las prácticas de enseñanza deben irse ajustando de tal manera que, el estudiante reciba temáticas de actualidad para su formación integral de cara al mundo globalizado y competitivo, así como la referencia teórica adoptada para la acción de todos los actores participantes (estudiantes, docentes y directivas institucionales) en la que la comprensión sea el enfoque generalizado para alcanzar mejores resultados en el top de la calidad educativa, no solo de la institución, sino de cada uno de los estudiantes.

En este sentido y de acuerdo con los resultados obtenidos y presentados, será necesario identificar una práctica de enseñanza que transforme los modelos pedagógicos que se estén aplicando para cada una de las asignaturas, contrastándolos con enfoques favorables al entendimiento, a la interpretación, que visionen y proyecten al estudiante (Gagne & Briggs, 1979), con docentes implicados y capacitados que quieren fortalecer el sistema educativo y adicionar mayor valor agregado a la calidad educativa, la cual se logra con un proceso de transformación en sus prácticas de enseñanza, dado que al inicio del proceso de investigación, la docente investigadora se encontró con un grupo de docentes que solo aplicaba contenido curricular, situación en la que permeaba la monotonía del proceso de enseñanza – aprendizaje y de la cual se partió para fomentar prácticas de calidad, en donde la planeación toma fuerza y se considera un factor de relevancia socio educativa, dadas las características de mejora progresiva, y que según Mendoza (2011, p.111) se promueven estudiantes con amplia capacidad de construir ideas para su propio beneficio, puesto que lo hace un sujeto responsable socialmente.

En este orden de ideas y para dar respuesta al interrogante de investigación, se pudo evidenciar que la enseñanza para la comprensión – EpC es un factor que sirve como estrategia para modificar prácticas de enseñanza en lengua castellana y de esa manera, los estudiantes adquieren habilidades de lenguaje y fortalece el pensamiento crítico, por lo que se hace más competente en procesos de lectura y más analítico a la hora de interpretar textos, artículos y demás elementos asociados a la comprensión lectora.

9. PROYECCIÓN

Una vez se obtienen los resultados de la planeación, implementación y evaluación de las prácticas de enseñanza, se llegó a la conclusión que es urgente realizar procesos de transformación en cada una de las instituciones de educación, con el fin de fortalecer los procesos e incentivar a los docentes a realizar su actividad profesional de la mejor manera posible, resaltando actividades bien planificadas, que de acuerdo con González, Kaplan, et al (2010) deben realizar en un periodo de tiempo determinado para fortalecer el objetivo y a la vez, generar ambientes de enseñanza que motiven cada vez más a los estudiantes.

Ahora bien, en lo que respecta a los docentes, la docente – investigadora analizó que en el contexto investigado I.E Barrios Unidos del municipio de Garzón, Huila, la labor de planificación no se lleva a cabo exitosamente, debilitando los RPA, por lo tanto, limitan la participación del estudiante, precisamente por la falta de conexión con la construcción de conocimiento, que solo se va logrando a través de procesos de lectura, a la que Marchant y Tarky (2009) definen como una activa comunicación con el texto impreso, con el fin de captar su significado (p.152), por lo que no es solo decodificar, se trata de darle sentido al texto plasmado.

Con estos referentes se plantea la posibilidad de establecer procesos que vayan más ligados a la planeación, para que tanto estudiantes como docentes en todas las áreas construyan y aporten a una sociedad en constante cambio, con ideas vanguardistas que contribuyan al desarrollo y el crecimiento de la sociedad tanto físico como intelectualmente, creando compromisos y valores en cada uno de los actores

vinculados al proceso, para superar resultados e impulsar sistemas educativos y sujetos críticos, capaces de transformarse a sí mismos y a sus contextos (Chacón, 2019).

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. M. (2007). *Evaluar para conocer examinar para excluir*. Madrid: Monata.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio crítico: su aplicación en investigaciones. *Revista universitaria de educación Spiens*.
- Aguayo, C. (2008). *Una tensión constante entre la ética de la responsabilidad y de la convicción*.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tnmMWb8Bo04J:www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/download/386/342+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. CEIF, 1-10.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Pearson.
- Berrocal & Expósito. (1990). Investigación - Acción. En B. &. Expósito, *Proceso de Investigación Educativa II* (pág. 14). Granada: Institucional ciencias de la educación.
- Cairampoma, M.R (2015). Tipos de investigación científica: una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Revista electrónica de veterinaria*.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿Uso o abuso? *Revista profesorado*.
- Casanova. (2013, p.79). *Evaluación para la inclusión*. *Revista Iberoamericana*, 249.
- Castañeda, H. (2017) *Ética en investigación en Ciencias Sociales y Humanas*.
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=x69bTXgHS6s>

- Castilla, C. A. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes pedagógicos*, 8(1), 1.
- Cazau, P. (2006) Introducción a la investigación en ciencias sociales. Tercera edición. Buenos Aires.
- Cerón Vega, E. Y. (2015). "Educación Inclusiva": una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander sede Campestre.
- Cervantes et al. (2017). Niveles de comprensión lectora, sistema Conalep: caso específico del plantel 172 de ciudad victoria, Tamaulipas, en alumnos del Quinto semestre. *Revista internacional de ciencias sociales y Humanidades*, 12.
- Cisterna, F.C (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa p. 61 -71
- Colmenares, E.A y Piñeros, M. (2008). La Investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio educativas. *Revista Laurus*.
- Congreso de la República de Colombia . (1994). *LEY 115 o Ley General de Educación*. Bogotá: Institucional.
- Chacón, D.L.F (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Revista Educación y Ciudad*.
- Delgado, M, y Solano, A. (2015). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista metabase de recursos educativos UAEM MRE*
- Escobedo, H. et al (2004). Enseñanza para la comprensión. Redalyc.com *Revista Educare*.
- De Longhi, A. L. (2009, 28-30 de octubre). Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental. II Jornadas de Enseñanza e Investigación

- Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, La Plata. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.621/ev.621.pdf
- De Miguel, D.M (2005). Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Universidad de Oviedo, España.
- Díaz, L., & Montenegro, M. (2016, p.2). las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Simposio de profesores de práctica profesional*, 14.
- Díaz, B. F (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño. Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. capítulo 5. Rúbricas.
- Dussan, C.P (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. ISEES: Inclusión social y equidad en la educación superior. 73 - 84
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid. Narcea.
- Kemmis. (2014). *Changing Practices* . Singapore: Springer.
- Feo, R (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Tendencias pedagógicas. No 16
- Gagne, RM & Briggs, L.J. (1979). *principles of instructional design*. New York: Winston.
- Gómez, P.A y Soto, G.E (2011). La mejora de la práctica y la investigación docente. Cuadernos de Pedagogía.
- Hernández, M.J.A et al (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socio formativas. Revista Ra Ximhai. Universidad Autónoma de México.
- Jacques, P. (2000). Enseñanza del pensamiento crítico. ejercicios un compromiso con la educación.

- Loyo, E.B (2017). El grupo de discusión como generador de discurso social: aproximaciones teórico - metodológicas. revista austral de ciencias sociales.
- Marchant, T. y Tarky, I. (2009). como desarrollan el lenguaje oral y escrito. Chile: Arayuco.
- Maxwell, J.A (2013). Qualitative research design: an interactive approach. 3a edición. ThousandOaks CA: Sage.
- Mendoza, I.(2011). La planeación de una clase. *Revista Eutopia. Colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato.*
- Peñas, V. (2015). Derechos básicos de aprendizaje. *Fundación SIGE*, 31.
- Piette, J. (2000). Una educación para los medios centrada en el desarrollo pensamiento crítico. *Revista Comunicar.*
- Presidencia de la República de Colombia (Ley 1421 de 2017). Marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29.
- Perkins, D (1997). Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Editorial Gedisa.
- Quijano, N. (2014). La enseñanza en los nuevos contextos institucionales. *Revista Intercambios.* diciembre.
- Ritchhart, R. et al (2014). Hacer visible el pensamiento. cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.
- Rojas, F.M (2012). La investigación acción y la práctica docente. Universidad Alberto Hurtado. Cuadernos de Educación.
- Romero, CH.C (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag.*

- Salazar E., C., & Acuña A, A. (2018, p. 3). Actividades de debate en el proceso de aprendizaje. Experiencias e implicancias desde procesos de formación de estudiantes de economía. *Revista Educación* , 15.
- Sandín. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Solé, I. (2004). Estrategias de lectura. Editorial Graó de Irif, S.L
- Stone, W.M (1999). La enseñanza para la comprensión. *Colección de redes de educación*.
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. Universidad de Louvain. Bélgica.
- Villagran. (2007). La capacitación docente y el mejoramiento cualitativo de la educación en el ciclo básico. *Universidad de San Carlos de Guatemala*, 12.
- Wilson, D. (2002). La importancia de la retroalimentación a través de la pirámide y la escalera de retroalimentación. *I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea*, 5.
- Wiske, S.M (1999). La enseñanza para la comprensión. colección redes de educación. Buenos Aires.

Anexo A. Texto insumo ciclo No 5

Texto: La joven del bello rostro (insumo Ciclo No. 5)

Había una vez una joven de origen humilde, pero increíblemente hermosa, famosa en toda la comarca por su belleza. Ella, conociendo bien cuánto la querían los jóvenes del reino, rechazaba a todos sus pretendientes, esperando la llegada de algún apuesto príncipe. Este no tardó en aparecer, y nada más verla, se enamoró perdidamente de ella y la colmó de halagos y regalos. La boda fue grandiosa, y todos comentaban que hacían una pareja perfecta.

Pero cuando el brillo de los regalos y las fiestas se fueron apagando, la joven princesa descubrió que su guapo marido no era tan maravilloso como ella esperaba: se comportaba como un tirano con su pueblo, alardeaba de su esposa como de un trofeo de caza y era egoísta y mezquino. Cuando comprobó que todo en su marido era una falsa apariencia, no dudó en decírselo a la cara, pero él le respondió de forma similar, recordándole que sólo la había elegido por su belleza, y que ella misma podía haber elegido a otros muchos antes que a él, de no haberse dejado llevar por su ambición y sus ganas de vivir en un palacio.

La princesa lloró durante días, comprendiendo la verdad de las palabras de su cruel marido. Y se acordaba de tantos jóvenes honrados y bondadosos a quienes había rechazado sólo por convertirse en una princesa. Dispuesta a enmendar su error, la princesa trató de huir de palacio, pero el príncipe no lo consintió, pues a todos hablaba de la extraordinaria belleza de su esposa, aumentando con ellos su fama de hombre

excepcional. Tanto intento hizo la princesa por escapar, que acabó encerrada y custodiada por guardias constantemente.

Uno de aquellos guardias sentía lástima por la princesa, y en sus encierros trataba de animarle y darle conversación, de forma que con el paso del tiempo se fueron haciendo buenos amigos. Tantas confianzas llegaron a tener, que un día la princesa pidió a su guardián que la dejara escapar. Pero el soldado, que debía lealtad y obediencia a su rey, no accedió a la petición de la princesa. Sin embargo, le respondió diciendo:

- Si tanto queréis huir de aquí, yo sé la forma de hacerlo, pero requerirá de un gran sacrificio por vuestra parte.

Ella estuvo de acuerdo, confirmando que estaba dispuesta a cualquier cosa, y el soldado prosiguió:

- El príncipe sólo os quiere por vuestra belleza. Si os desfiguráis el rostro, os enviará lejos de palacio, para que nadie pueda veros, y borrará cualquier rastro de vuestra presencia. Él es así de ruin y miserable.

La princesa respondió diciendo:

- ¿Desfigurarme? ¿Y a dónde iré? ¿Qué será de mí, si mi belleza es lo único que tengo? ¿Quién querrá saber nada de una mujer horriblemente fea e inútil como yo?

- Yo lo haré - respondió seguro el soldado, que de su trato diario con la princesa había terminado enamorándose de ella - Para mí sois aún más bella por dentro que por fuera.

Y entonces la princesa comprendió que también amaba a aquel sencillo y honrado soldado. Con lágrimas en los ojos, tomó la mano de su guardián, y empuñando juntos una daga, trazaron sobre su rostro dos largos y profundos cortes...

Cuando el príncipe contempló el rostro de su esposa, todo sucedió como el guardián había previsto. La hizo enviar tan lejos como pudo, y se inventó una trágica historia sobre la muerte de la princesa que le hizo aún más popular entre la gente.

Y así, desfigurada y libre, la joven del bello rostro pudo por fin ser feliz junto a aquel sencillo y leal soldado, el único que al verla no apartaba la mirada, pues a través de su rostro encontraba siempre el camino hacia su corazón. Pedro Pablo Sacristán. Español.

Anexo B. Escalera de retroalimentación Daniel Wilson



GOBERNACION DEL HUILA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Institución Educativa Barrios Unidos

Creada mediante Decreto 1500 del 26 de noviembre de 2002. Reconocimiento oficial Resolución 1802 del 06 de marzo de 2020 de la Secretaría de Educación del Departamento del Huila [Colombia]
Sedes: Barrios Unidos, Soledad Hermita, Gabriel González, La Jagua



ESCALERA DE LA RETROALIMENTACIÓN (DANIEL WILSON, 1999)

Retroalimentación para: ROSAMARIA VASQUEZ PEDRAZA.	
Retroalimentación de: CLEYNEI RODRIGUEZ CASTELL	
+	
<p>1. Aclarar</p> <p>¿Existen aspectos que considera que no ha comprendido bien?</p>	<p>La planeación incluye elementos muy importantes abarcando aspectos relacionados con referentes de calidad, particulares del contexto,</p>
<p>2. Valorar</p> <p>¿Qué observa que le llama la atención ya que lo encuentra particularmente impactante, innovador, fuerte?</p>	<p>La planeación está diseñada de manera detallada e incluye elementos relevantes en su estructura. Le felicito por todo su esfuerzo y su aproximación a una planeación profesional.</p>
<p>3. Expresar Inquietudes</p> <p>¿Detecta algunos problemas o desafíos potenciales? ¿Hay algo con lo que no está de acuerdo?</p>	<p>Me parece que el contexto es un elemento importante a tener en cuenta en la planeación y valoro el que lo haya hecho, no estoy de acuerdo con hacer una descripción del contexto en el formato de planeación puesto que obedece a un ejercicio de análisis previo a la planeación. No sé hasta qué punto sea conveniente emplear varias rutinas de pensamiento en una sesión.</p>
<p>4. Ofrecer Sugerencias</p> <p>¿Tiene algunas sugerencias acerca de cómo abordar las inquietudes que ha identificado en el paso anterior?</p>	<p>Respetuosamente te sugiero abordar el contexto desde la actividad planeada permitiendo al estudiante emplear sus conocimientos en circunstancias o situaciones cercanas.</p>

Profesora Rosa María Vásquez Pedraza, con cariño y respeto me permito enviarte esta realimentación a tu planeación.

Saludo respetuoso.

Cordialmente: Cleynei Rodríguez Castellanos.

Anexo C. Planeación Unidad Didáctica



GOBERNACION DEL HULLA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Institución Educativa Barrios Unidos

Creada mediante Decreto 1500 del 26 de noviembre de 2002. Reconocimiento oficial Resolución 1802 del 06 de Marzo de 2020 de la Secretaría de Educación del Departamento del Hulla [Colombia]
Sedes: Barrios Unidos, Soledad Hermida, Gabriel González, La Jagua



PLANEACIÓN UNIDAD DIDÁCTICA		
ÁREA: LENGUA CASTELLANA I. H. S.: 4 HORAS	GRADO: UNDÉCIMO	GRUPO: 1102
TIEMPO: 4 HORAS	FECHA: marzo 09 y 10 de 2022	PERÍODO LECTIVO: I-2022
TEMA: INTERPRETACIÓN DEL TEXTO: INFORMACIÓN EXPLICITA E IMPLÍCITA.		
DOCENTE: ROSA MARÍA VÁSQUEZ PEDRAZA		
CONCEPTOS ESTRUCTURANTES		
		

Institucion_Doc@iesbuis.com / No 141298000426 / NI. 813.004.926-2
 Carrera 15 No 1-25 Telefax 8334254 / E-mail: barriosunidos.pedraza@iesbuis.com - iesbuis@iesbuis.com
 Garzón - Hulla

ESTÁNDAR		RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE – RPA	COMPETENCIA	
Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.		<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante reconocerá el concepto de información explícita e implícita a partir de la interpretación de diferentes textos producidos en diferentes entornos. (Conocimiento) • El estudiante comprenderá el propósito de la información explícita e implícita en la interpretación de textos, en situaciones comunicativas de su entorno. (Propósito) • El estudiante establecerá la diferencia entre información explícita e implícita en la interpretación de diferentes tipologías, tomadas de su contexto. (Método) • El estudiante explicará y argumentará sobre la información explícita e implícita presente en textos producidos en su entorno. (Comunicación). 	Compara diversos tipos de texto, con capacidad crítica y argumentativa para establecer relaciones entre temáticas, características y los múltiples contextos en los que fueron producidos. DBA6	
ACTIVIDADES		ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	EVALUACIÓN	RECURSOS
Momentos:	No. Activ.	Descripción de actividades:		
Momento 1: Exploración	1	<p>Revisión de conocimientos previos: Para ello, la profesora solicita a los estudiantes que con base en lo que saben, recuerdan, piensan o se imagina, respondan las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es interpretar? 2. ¿Qué es el texto? 3. ¿Qué se entiende por información explícita de un texto? 4. ¿Qué se entiende por información implícita de un texto? <p>Seguidamente, la profesora pedirá a cinco estudiantes lean sus respuestas, las cuales serán puestas a consideración del grupo para que sean comentadas, analizadas.</p> <p>Tiempo 20 minutos.</p>	<p>Medios: Cuestionario Cuaderno</p> <p>Técnica: Análisis documental y de producción.</p> <p>Instrumento: Lista de cortejo Rúbrica</p>	<p>Humanos: estudiantes, profesora</p> <p>Didácticos: Diapositiva: preguntas</p> <p>Materiales: hojas-cuaderno</p> <p>Tecnológicos: Power Point Video-Beam</p>

Institucion_Doc@iesbuis.com / No 141298000426 / NI. 813.004.926-2
 Carrera 15 No 1-25 Telefax 8334254 / E-mail: barriosunidos.pedraza@iesbuis.com - iesbuis@iesbuis.com
 Garzón - Hulla



2	<p>La profesora solicitará a los estudiantes que se dispongan para que observen y escuchen con atención el video "Información Implícita e Implícita" tomado de YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=Ys0ntMx4RCE Tiempo 3,5 minutos.</p> <p>Una vez terminado el video, se solicitará a los estudiantes que desarrollen las siguientes rutinas de pensamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Rutina de Pensamiento Observo-escucho, capto y argumento. Para ello responda: ¿Cómo le pareció el video? Argumente su respuesta ¿En el video logró captar información que le ayuda a la comprensión de la temática? Argumente su respuesta Rutina de Pensamiento: Comprendo - Ejemplifico – Diferencio. Para ello escriba dos ideas que haya comprendido a partir del video, un ejemplo de las ideas comprendidas y la diferencia entre las ideas comprendidas. -Comprendo que... -Lo ejemplifico así: -Diferencio... <p>Posteriormente, serán llamados cinco estudiantes para que compartan el desarrollo de la Rutina de Pensamiento Observo-escucho, capto y argumento y cinco estudiantes para que compartan la Rutina de Pensamiento: Comprendo - Ejemplifico – Diferencio ante sus compañeros.</p> <p>Tiempo 40 minutos.</p>	<p>Medios: Cuaderno</p> <p>Técnica: Análisis documental y de producción.</p> <p>Instrumento: Lista de cortejo Rúbrica</p>	<p>Humanos: estudiantes, profesora</p> <p>Materiales: hojas-cuaderno</p> <p>Audiovisuales: video</p> <p>Didácticos: Diapositiva: rutina de pensamiento</p> <p>Tecnológicos: Power Point Video-Beam.</p>
1	<p>La profesora mostrará a los estudiantes los siguientes textos:</p> <p>Texto 1: Agua, hielo y vapor, tres manifestaciones de un mismo elemento. El hecho de que podamos ver en estado líquido, sólido y gaseoso depende de la</p>	<p>Medio Cuaderno</p> <p>Técnica: Análisis documental y de producción.</p>	<p>Humanos: estudiantes, profesora</p> <p>Materiales: hojas -cuaderno</p> <p>Didácticos: Diapositiva: textos</p>



<p>Momento 2: De Investigación Guiada</p>	<p>temperatura. Por debajo de los 0°C, el agua se transforma en hielo; entre los 0° y los 100°C el agua permanece en estado líquido y, por encima de los 100°C, adquiere una consistencia gaseosa. Para otros elementos, las temperaturas de congelación y ebullición varían, pero la mayoría de ellos se pueden presentar con condiciones adecuadas, en cualquiera de los tres estados.</p> <p>Luego mostrará la siguiente información obtenida del texto 1:</p> <p>Del texto anterior podemos obtener la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> El estado líquido, sólido y gaseoso del agua depende de la temperatura. El estado del agua a menos de 0°C es sólido, de 0° a 100°C es líquido y a más de 100°C es gaseoso. <p>Les solicitará que los lean detenidamente y analicen la información extraída e identifique el tipo de información.</p> <p>Texto 2:</p> <p>Abre la ventana.</p> <p>Seguidamente, mostrará la siguiente información:</p> <p>Un poco más, por favor.</p> <p>Abre más la ventana</p> <p>Les solicitará que lean nuevamente el texto de manera detenidamente y analicen la información e identifique el tipo de información.</p>	<p>Criterios: Capacidad de comprensión e interpretación de textos.</p> <p>Fuente: Realimentación acerca de la temática definida.</p>	<p>Tecnológicos: Power Point Video-Beam, WhatsApp</p>
--	--	--	---

