



Universidad de
La Sabana

**TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE UN PROFESOR DE
LENGUAJE DESDE EL EJERCICIO COLABORATIVO Y REFLEXIVO**

MENDELSSON MORERA CUAJI

ASESORA

GABRIELA VICTORIA ATEHORTÚA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

2022

DEDICATORIA

Dedico este a trabajo a Jesucristo cuyos tiempos son perfectos y me dio la oportunidad de realizar esta fabulosa Maestría. A mi esposa e hijas por soportar el tiempo que estuve sin ellas y lo dediqué al desarrollo de esta investigación y a mis padres por siempre estar pendiente de mis logros.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Rector y I.E. Agropecuario del Huila y a las profesoras de la Sede Providencia por la comprensión y apoyo brindado en los momentos que no estuve en la sede. A la asesora del proyecto profesora Gabriela Victoria Atehortúa por orientar esta investigación y por la inmensa paciencia manifestada para conmigo.

RESUMEN

Este documento expone el avance de la investigación titulada “Transformación de la Práctica de la Enseñanza de un profesor de Lenguaje desde el ejercicio colaborativo y reflexivo”. El análisis fundamental de la presente reflexión es la práctica de la enseñanza del profesor investigador; se expone una descripción de los antecedentes, contexto y las acciones constitutivas de prácticas de la enseñanza del profesor al inicio de la investigación. Se detalla la formulación del problema y la descripción de la investigación (enfoque, diseño, alcance, metodología y configuración didáctica). Se expone como se identificaron las subcategorías apriorísticas y su correlación con las acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación. Finalmente se presentan los ciclos de reflexión de tres clases las cuales se fundamentaron en las distintas etapas de la Lesson Study, posibilitando identificar hallazgos significativos para la transformación de la Práctica de la enseñanza del profesor investigador

Palabras clave: Práctica de la enseñanza, acciones constitutivas de la práctica de la enseñanza, Lesson Study, ciclos de reflexión.

CONTENIDO

1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA ESTUDIADA	9
2 CONTEXTO DELA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA ESTUDIADA.....	12
3. PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN	15
a) Acciones de planeación.....	15
b) Acciones de intervención o implementación.....	17
c) Acciones de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	18
4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	20
4.1 Objetivo General	20
4.2 Objetivos Específicos.....	20
5. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	21
5.1 Práctica de la Enseñanza	21
5.2 Enfoque	22
5.3 Diseño	22
5.4 Alcance	23
5.5 Metodología.....	24
5.6 Configuración Didáctica	25
5.7 Categorías y Subcategorías apriorísticas	26
5.8 Técnicas de análisis	28
5.8.1 Observación participante.....	28
5.8.2 Retroalimentación	28
5.8.3 Instrumentos	29
5.8.3.1 Taller de categorización	29
5.8.3.2 Rejilla de planeación Lesson Study.....	30
6.CICLOS DE REFLEXIÓN.....	32
6.1 RPA (Resultados Previstos de aprendizaje).....	33
6.2 Descripción de las fases desarrolladas de la Lesson Study.....	33
6.2.1. Fase 1: Identificación del foco de la Lesson Study	33
6.2.2 Fase 2: Planeación de la lección.....	33
6.2.3 Fase 3: Planificar la investigación sobre la lección.....	33
6.2.4 Fase 4: Ajuste colaborativo.....	34

6.2.5 Fase 5: Enseñar la lección, observar y recoger evidencias.....	34
6.2.5 fase 6: Describir, analizar y revisar la lección.	34
6.2.5 fase 7: Reflexión individual y toma de decisiones.....	34
6.3 Descripción de la puesta en escena de lo planeado.....	35
6.3.1 Evidencias	36
6.3.2 Reflexión Ciclo 1	36
6.4 Toma de decisiones.....	37
6.5 Descripción ciclo 2 “El Wifi de las palabras”	38
6.5.1 Fase 1 ciclo 2: identificación del foco	38
6.5.2 Fase 2 ciclo 2: Planeación de la lección.....	40
6.5.3 Fase 3, ciclo 2: Planificar la investigación.....	41
6.5.4 Fase 4, ajuste colaborativo.....	42
6.5.5 Fase 5, enseñar la lección, observar y recoger evidencias:	43
6.5.6 Fase 6, ciclo 2: Describir, analizar y revisar la lección.	46
6.5.7 Fase 7, ciclo 2: Reflexión individual y toma de decisiones.....	49
6.6 Descripción ciclo 3.....	50
6.6.1 Fase 1, ciclo 3.....	50
Identificación del foco de la Lesson Study.....	50
6.6.2 Fase 2, ciclo 3: planeación de la lección.....	51
6.6.3 Fase 3, ciclo 3: planificar la investigación sobre la lección.	51
6.6.4 Fase 4, ciclo 3: Ajuste colaborativo.....	52
6.6.5 Fase 5, enseñar la lección, observar y recoger evidencias, ciclo 3.....	52
6.6.6 Fase 6, ciclo 2: Describir, analizar y revisar la lección.	58
6.6.7 Fase 7, ciclo 2: Reflexión individual y toma de decisiones.	60
7. HALLAZGOS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.	61
7.1 Acción constitutiva de planeación.....	62
7.1.1 Enseñabilidad, conceptos estructurantes y niveles de concreción curricular.....	62
7.1.2 Reflexión en la construcción de Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)	65
7.1.3 Acción constitutiva de implementación	71
7.1.4 Acción constitutiva de evaluación	73
8. APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO	79
8.1 “Convertir en familiar lo que es extraño”	79

8.2 El profesor como agente del saber.....	81
9. PROYECCIONES	84
REFERENCIAS	87
ANEXOS.....	92

LISTA DE FIGURAS

Figura No. 1 <i>Infografía de los Antecedentes de la Práctica de la Enseñanza Estudiada, fuente: creación propia.</i>	11
Figura No. 2 <i>Imagen de formato de Plan de Aula usado en la I.E Agropecuario del Huila</i>	16
Figura No. 3 <i>imagen de los pasos de la Lesson Study según Pérez Gómez y Soto Gómez, 2011</i>	25
Figura No. 4 <i>Cuadro de establecimiento de categorías y subcategorías apriorísticas.</i>	28
Figura No. 5 <i>fases de la Lesson Study desarrolladas en la investigación.</i>	31
Figura No. 6 <i>Muestra de medios (evidencias) entregados por los estudiantes del grado sexto.</i>	36
Figura No. 7 <i>Formato para identificación del foco ciclo 2</i>	40
Figura No. 8 <i>Evidencias ciclo 2</i>	46
Figura No. 9 <i>Criterios establecidos para la evaluación de las definiciones de los estudiantes</i>	56
Figura No. 10 <i>Formato para evaluación de la clase por parte del estudiante</i>	57
Figura No. 11 <i>Evidencia parcial rutina de pensamiento</i>	59
Figura No. 12 <i>Infografía de la Lesson Study como metodología</i>	61
Figura No. 13 <i>Componentes de la investigación</i>	62
Figura No. 14 <i>Conceptos Estructurantes del área de Lenguaje. Fuente: seminario de la Maestría en Pedagogía (Morales 2020)</i>	64
Figura No. 15 <i>Creación propia con base en componentes teóricos de la Maestría en Pedagogía Unisabana</i>	65
Figura No. 16 <i>Ejercicio de consolidación de RPA ciclo 2</i>	69
Figura No. 17 <i>Estudiantes realizando rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”</i>	73
Figura No. 18 <i>Rúbrica de coevaluación</i>	75
Figura No. 19 <i>Sistema Didáctico Chevallard</i>	76
Figura No. 20 <i>Instrumento para evaluación de la clase, ciclo 3</i>	78

1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA ESTUDIADA

A continuación, se expone los antecedentes del objeto estudiado en la presente investigación: la práctica de enseñanza del profesor investigador. Así, en este apartado se encuentran los hitos más relevantes de dicha práctica, además de la formación académica del profesor.

En el año 2000 el profesor recibió el certificado de Básica Secundaria de la I.E Luis Calixto Leiva Charry en el municipio de Garzón Huila. Posteriormente en el año 2002 obtuvo el título de Bachiller Académico de la I.E Jenaro Díaz Jordán en el mismo municipio.

En el año 2007 inicio estudios de pregrado en la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana. Posteriormente en julio del año 2011 recibió el título como Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.

Algo relevante es que desde el mes de mayo del mismo año ya iniciaba su experiencia laboral como docente de Humanidades y Lengua Castellana en el Colegio Cooperativo la Presentación del municipio de Garzón, Huila. Allí trabajó hasta febrero del año 2014.

En el año 2013 desde el mes de febrero al mes de noviembre realizó la práctica de la enseñanza en el Instituto Politécnico José Celestino Mutis sede Garzón. Esta práctica de enseñanza se caracterizaba por el trabajo con estudiantes y adultos jóvenes que habían efectuado deserción de otras instituciones educativas, habían sido expulsados por comportamiento o su rendimiento académico era muy bajo.

En el año 2014 laboró en la Institución Educativa Agropecuario del Huila, es en este periodo que inicia su labor en instituciones educativas de carácter oficial.

El iniciar la práctica de enseñanza en instituciones de carácter público posibilitó un cambio de perspectiva frente a la misma, puesto que se encontró con mayor cantidad de estudiantes en las aulas de clase, la planeación era muy flexible, la implementación se caracterizaba por incorporar improvisación en varios de sus componentes y la evaluación de aprendizajes era una acción que algunas veces no establecía coherencia con las acciones antes mencionadas; los formatos para llenar eran menos y las expectativas salariales mejoraron.

Asimismo, desarrolló la labor como profesor del área de lenguaje en la Institución Educativa San Marcos del municipio de Acevedo por el periodo de un año (2014 a 2015). El primero de junio del año 2015 llegó como docente nombrado a la Institución Educativa Ricabrisa del municipio de Tarqui Huila, allí desarrolló su práctica de enseñanza hasta el año 2019. En esa institución fue jefe del área de Lengua Castellana, jefe del Proyecto del Plan Lector y también orientó el Proyecto de Servicio Social para los estudiantes. En el año 2020 se concreta el traslado que había gestionado el año anterior, gracias a este proceso logró ubicarse en la institución, en donde ya había trabajado. También en este mismo año fue aceptado en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, en convenio con Minciencias. A continuación, en la figura 1 se puede evidenciar una infografía con los antecedentes de la práctica de la enseñanza estudiada del profesor investigador. (Véase **Figura 1**)

Figura 1



Figura No. 1 Infografía de los Antecedentes de la Práctica de la Enseñanza Estudiada, fuente: creación propia.

2 CONTEXTO de la PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA ESTUDIADA

La I.E. Agropecuario del Huila consta de 13 sedes, su enfoque institucional es Activo-Constructivista y Escuela Nueva, se ubica en la zona rural del municipio de Garzón a 30 minutos del casco urbano. En ella laboran 45 personas que se distribuyen de la siguiente manera: un rector dos coordinadores, 21 docentes de primaria, 18 docentes de secundaria, un orientador y dos administrativos. La misión de la institución se fundamenta en promover la cultura del respeto hacia los derechos humanos; la visión tiene como propósito al año 2025, ser líder en la implementación de la investigación como estrategia pedagógica y la vivencia de los Derechos Humanos.

La sede Providencia, lugar donde se realiza la práctica de la enseñanza, se encuentra ubicada a 20 minutos del municipio. La infraestructura de la sede está compuesta por 15 salas o salones que se encuentran distribuidos de la siguiente manera: comedor, biblioteca, sala de profesores, baterías sanitarias de docentes y estudiantes, sala de informática, laboratorio, comedor y los salones de cada curso.

En la sede hay cinco docentes: dos con maestría, dos con especialización y un licenciado. La sede incorpora el modelo Postprimaria el cual permite que los estudiantes del sector rural puedan acceder a la educación básica secundaria con programas pertinentes a su contexto.

El plan de estudios se estructura de la siguiente manera: Preescolar cuyo enfoque es el trabajo de las dimensiones de desarrollo del niño (comunicativa, cognitiva, socioafectiva, etc.) Lineamientos Curriculares Preescolar, (1997, pág. 17); primaria que desarrolla las áreas y asignaturas fundamentales; ciclos o esquema de plan de estudios para jóvenes y adultos y secundaria y media que establece las áreas y asignaturas elementales, además de Pecuaria (sólo

10° y 11) por el énfasis que tiene la institución educativa. Las áreas que evidencian mayor intensidad horaria son lenguaje y matemáticas y las de menor intensidad son: administración, proyectos dirigidos y supervisados y ciencias políticas.

Para la planeación la institución educativa incorpora un plan de aula general, en el que ya están establecidos los ejercicios a desarrollar por el docente. No obstante, el profesor tiene libertad de modificar las actividades de acuerdo con sus criterios. Por otro lado, el formato de planeación está compuesto por un cuadro en el que se evidencian: uno o dos estándares, dos o tres desempeños, los tópicos a desarrollar en el periodo, los desempeños transversales y las actividades a desarrollar en el aula. Una ventaja de este modelo radica en la posibilidad de que cualquier docente pueda desarrollar las actividades del área e incluso crear sus propias orientaciones, pero también es evidente que al estar ya especificadas las disposiciones para las clases, se perdería entonces el ejercicio de innovación entendiendo la misma como “el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica” Imbernón, (1996). En efecto la innovación educativa debe ser un factor preponderante que caracterice nuestras prácticas de la enseñanza y que sea acorde a las nuevas exigencias de la educación.

Frente a los resultados internos puede mencionarse que se trabaja mucho en los planes de apoyo con el fin de ayudar en la promoción de los estudiantes que presentan deficiencias académicas. Los profesores están en constante comunicación con los estudiantes y padres de familia para llevar a cabo un seguimiento académico y comportamental; la institución cuenta con un orientador que apoya el seguimiento antes mencionado, a él se le envían los reportes de estudiantes que necesitan acompañamiento.

El clima organizacional con los estudiantes y padres de familia evidencia amabilidad en el trato personal y la comunicación establecida entre las partes, sin embargo, son pocos los padres que acuden a reuniones en los que se socializa el PEI o Manual de Convivencia.

La institución actualmente no cuenta con espacios que posibiliten a los profesores reflexionar y considerar las acciones de la práctica de la enseñanza como un ejercicio de pensamiento, ejercicio que según Gairín, et al. (2009, p. 627) permite el desarrollo profesional hacia “la comunicación, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la elaboración de proyectos en común”

El profesor orienta el área de lengua castellana en los grados sexto (33 estudiantes), séptimo (17 estudiantes), octavo y noveno (25 estudiantes). Sus edades oscilan entre los 10 y 15 años y todos pertenecen a la zona rural. Los grados octavo y noveno están organizados en solo salón; lo anterior debido a la falta de estudiantes que obligó a unión de estos cursos. Los grados sexto y séptimo tienen su propio salón, la distribución y organización de los pupitres es en filas, existe buena ventilación y la amplitud de las aulas es adecuada. En todos los salones está expuesto el horario de clases y una cartelera que señala el dato de los cumpleaños de los estudiantes. Cada grupo tiene un casillero en cual guardan trabajos o elementos del curso. Cuando es necesario trabajar con equipos informáticos los estudiantes llevan el equipo al salón o se desplazan a la sala especializada de sistemas. La sede fue beneficiada mediante el programa “computadores para educar” con una impresora 3D y un kit de herramientas tecnológicas para el fortalecimiento de la investigación.

3. PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se menciona cómo se presentaban las acciones constitutivas de la práctica de la enseñanza al inicio de la presente investigación.

Debe entenderse que iniciada la Maestría en Pedagogía con la Universidad de la Sabana el sincretismo conceptual era evidente, el profesor no manifestaba fundamentación teórica sólida lo cual permitía que no hubiese una diferenciación frente a conceptos como pedagogía, didáctica, planeación, implementación, evaluación, etc. Muchas veces los términos eran asimilados desde una misma equivalencia y en el peor de los casos el vacío conceptual se llenaba con la vertiginosa información brindada por la red sin fundamentación, apropiación o reflexión sobre la misma.

a) Acciones de planeación.

La planeación en educación se puede definir como el proceso constante, sistemático y flexible que apunta hacia unos fines, objetivos y metas en donde se establecen los momentos, las estrategias y las diferentes formas de evaluación continua, que posibilitan la retroalimentación. Álvarez de Eulate (2006, p. 24) menciona cinco fases que debe incorporar esta acción constitutiva: 1) establecer los resultados que se esperan o desean conseguir, 2) identificar los recursos para lograr esos resultados, 3) diseñar estrategias coherentes con los resultados pretendidos, 4) ser explícito con el tiempo en el que se llevará a cabo la planeación y 5) especificar cómo se controlará y valorará los procesos previstos y el logro de los resultados.

La planeación ha tenido como fundamento la programación curricular del área de lengua castellana, también algunos libros de texto de múltiples editoriales, referencias de planeaciones de otras instituciones, documentos de orden nacional como contenidos para aprender, etc.

En la institución Educativa Agropecuario del Huila al formato de planeación se le denomina plan de aula, en él ya están descritas algunas acciones de implementación y evaluación; no obstante, el profesor tiene autonomía para modificar las acciones ahí establecidas.

El formato de plan de aula se estructuraba de la siguiente manera: el nombre del profesor, el área y el periodo académico. También se incorporan los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje que se van a desarrollar en la clase programada; algunos DBA y los desempeños que se extraen de los subprocesos del estándar. Asimismo, debe evidenciarse el tópico, las actividades que deben ser de orden interpretativo, argumentativo, propositivo y los desempeños transversales. (Véase **Figura 2**)

Figura 2

 GOBERNACION DEL HUILA SECRETARIA DE EDUCACIÓN <i>Institución Educativa Agropecuario del Huila</i> <small>Aprobación de estudios por Secretaría de Educación Resolución 3952 de octubre 31 de 2012 Reconocimiento por Secretaría de Educación, mediante Decreto 0573 de 2003 NIT: 800189272-0 DANE: 441298000683</small> 			
PLAN DE AULA – LENGUA CASTELLANA			
Área: Lengua Castellana	Docente: Mendelsson Morera	Periodo: Primero	Sede: Providencia
Grado: Noveno	Semana: dos		
ESTANDAR: Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos. 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. Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.			
DESEMPEÑOS	TOPICOS	DESEMPEÑOS TRANSVERSALES	ACTIVIDADES (I-A-P)
- Producir textos orales, a partir del empleo de diversas estrategias para exponer sus argumentos. - Analizar el lenguaje literario como una manifestación artística que permite crear ficciones y expresar pensamientos o emociones. -Comprender y respetar las opiniones en debates sobre temas de actualidad social.	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura precolombina. • Lectura intertextual. • Ortografía. 	Reconozco la riqueza cultural y social que contiene la literatura latinoamericana en sus diferentes épocas argumentado mis ideas frente al tema en los textos que construyo. (Plan lector)	Se trabajará el libro "Popol Vuh" en el centro literario, teniendo en cuenta la contextualización de la literatura precolombina. Se inicia el trabajo en centro literario con reseña del libro elegido. Se contextualizará su lectura. Se realizará hora de lectura con trabajo en acta de lectura y socialización de centro literario en mesa redonda. Los estudiantes investigarán el contexto social y cultural de los diferentes imperios precolombinos. Se realizará un trabajo en grupo donde ellos realizarán un taller de estas culturas.

Figura No. 2 Imagen de formato de Plan de Aula usado en la I.E Agropecuario del Huila

Dentro de la normalidad (no en periodo de pandemia) en diferentes momentos también se llevó a cabo una “improvisación” para el desarrollo de clase. Aquella improvisación tuvo como referentes libros de texto o actividades descargadas de la internet, pues el énfasis de orientar contenidos y priorizar los mismos más que las competencias, permitía una salida rápida y eficaz para la planeación de las actividades clase.

b) Acciones de intervención o implementación

La implementación en la práctica de la enseñanza se puede definir como aquellas acciones propias de contexto del aula en las que deben manifestarse estrategias didácticas para la orientación de contenidos, ambientes de integración y creatividad además de las diferentes gestiones que posibiliten la consecución de unos resultados previstos de aprendizaje. Lera, Jensen y Josang (2007) señalan que esta fase debe incluir gestión del contenido, estrategias didácticas, gestión del acuerdo pedagógico y actitudes de los docentes.

En armonía con lo anterior Sanz y López (2018, p. 94) citando a Allende, et al (2005) clasifican la gestión de aula en cuatro ejes: 1) de tipo de organizativo-pedagógico (organización y recursos del aula) 2) de tipo comunicativo (relaciones comunicativas en el aula) 3) de tipo convivencial (garantizan la convivencia) y 4) de tipo profesional-actitudinal (profesionalidad del docente). En este sentido una importante reflexión se vincula a la comunicación que respondía a una disposición unidireccional, en la que el rol comunicativo principal era ejercido por el profesor. En algunos casos las directrices no eran claras para las estudiantes, dando como

resultado actividades confusas; algunas veces se presentaban momentos de comunicación multidireccional en la que se exponían inquietudes y en donde se podían explorar nuevas formas de desarrollar la clase.

La convivencia y el manejo de grupo ha sido acorde a los lineamientos establecidos en el Manual de Convivencia, el diálogo, la mediación y la negociación antes que la coerción, han sido la ruta principal para la solución de conflictos en el aula.

En lo concerniente a la profesionalidad del profesor, este cumple con los requisitos estipulados para ejercer la profesión, es una persona que tiene conocimiento del estatuto epistemológico de su saber y de la enseñabilidad del mismo; no obstante, en algunos momentos asume una actitud pasiva ante la posibilidad de ampliar ese estatuto y de los lineamientos pedagógicos y didácticos que brinden una base sólida a su práctica de enseñanza, bien señala Flores (1994) al afirmar que la enseñabilidad como propiedad derivada del estatuto epistemológico estructura una pauta orientadora que le suministra al profesor un punto de partida y apoyo disciplinar para diseñar y orientar su enseñanza.

c) Acciones de evaluación del aprendizaje.

La evaluación de aprendizajes al inicio de la práctica de enseñanza se caracterizaba por ser una actividad de mera comprobación conceptual. La organizaba de acuerdo a la temática y contenidos que se estaban desarrollando en el curso y tomaba como modelo las preguntas de la evaluación SABER, con preguntas de selección múltiple. Algunas veces realizaba pruebas de exposición oral en la que los estudiantes debían exponer sus comprensiones de los tópicos desarrollados en clase. También se les valoraba a los estudiantes lo registrado en sus apuntes y la organización que presentaban de los mismos.

La evaluación no presentaba un análisis continuo, puesto que se efectuaba como un instrumento que no se integraba en su totalidad con los propósitos de la clase. Algunas veces las evaluaciones eran estructuradas en durante la clase mientras se les pedía a los estudiantes que repasaran los temas que iban a ser evaluados. La evaluación no tenía un carácter reflexivo y formativo puesto que, lo que único que se lograba con esta acción, era la consecución de una nota que le permitiera conocer al estudiante, padre de familia y profesor la aprobación o desaprobación de un periodo académico sin tener en cuenta las particularidades y el contexto del curso.

4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación busca la reflexión del profesor investigador frente las acciones constitutivas de la práctica de la enseñanza. En efecto, es necesario un análisis respecto a la pertinencia y coherencia de la planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, y si estos elementos realmente posibilitan comprensiones en los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior surge el siguiente interrogante ¿cómo transformar la práctica de la enseñanza de un profesor de lenguaje desde el ejercicio colaborativo y reflexivo?

Como consecuencia del anterior interrogante surgen los siguientes objetivos.

4.1 Objetivo General

Transformar la práctica de enseñanza de un profesor de lenguaje desde el ejercicio colaborativo y reflexivo.

4.2 Objetivos Específicos

- Generar acciones de planeación coherentes con lo que se implementa y evalúa en el aula.
- Implementar estrategias de enseñanza para promover la comprensión y el desarrollo de pensamiento en los estudiantes.
- Diseñar estrategias de evaluación coherentes con los aprendizajes esperados.

5. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presenta la manera en que se realizó la investigación. En primer lugar, se relatará el objeto de estudio. Seguidamente se irá avanzando en la explicación del enfoque, diseño, alcance y la metodología que permitieron el análisis de datos obtenidos en esta investigación.

5.1 Práctica de la Enseñanza

Se menciona inicialmente el concepto de Práctica de Enseñanza en el orden de lo que Kemmis et al (2014) citado por Valladares (2018, p. 196) denominó ecología de las prácticas. Este autor señala cinco tipos de prácticas educativas: práctica de aprendizaje, prácticas de formación docente, prácticas de dirección y gestión de la educación, práctica de investigación y prácticas de enseñanza que se refiere a las formas de involucrar a los estudiantes en procesos de aprendizaje.

En un sentido más estricto y acorde a la reflexión pedagógica Alba y Atehortúa (2018) señalan este tipo de práctica como un fenómeno de orden social configurado por “el conjunto de acciones constitutivas de la Práctica de la Enseñanza, que se derivan de la relación contractual entre una institución educativa y un profesor y cuya finalidad es que otros aprendan algo”.

Las acciones constitutivas de la Práctica de la Enseñanza son la acción de planeación que se caracterizan por ser sistemática, continua y flexible que apunta a la consecución de unos Resultados Previstos de Aprendizaje; la acción de intervención o implementación que son las operaciones propias del contexto del aula en las que deben manifestarse estrategias didácticas que posibiliten alcanzar las dimensiones de comprensión y las acciones de evaluación de los

aprendizajes definida como un proceso continuo, riguroso y sistemático que permite la reflexión a partir de los datos obtenidos logrando así posibilidades de mejora.

5.2 Enfoque investigativo

Para la investigación se escogió el enfoque cualitativo, este enfoque según Pérez Serrano (1994) se considera como un proceso activo y riguroso, de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio. Taylor y Bodgan (1987) plantean que el método cualitativo “recoge datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas sometidas a investigación. Su tema es el estudio fenomenológico de la vida social”. (pág 31)

Si se tiene en cuenta que la Práctica de la Enseñanza es un fenómeno que pertenece al orden social, es posible afirmar que el enfoque cualitativo es totalmente válido para abordar las problemáticas que se derivan de este fenómeno y sus acciones constitutivas, posibilitando gran variedad de componentes de análisis. Al respecto, Vasilachis (2006) citando a Strauss y Corbin (1990: 20) señala que los componentes de la investigación cualitativa son los datos, los procedimientos de análisis y el informe final. No obstante, aclara que los anteriores componentes, métodos de recolección de datos y análisis tienen que adaptarse a las particularidades del contexto.

5.3 Diseño

La presente investigación toma el modelo investigación-acción en la que el investigador profesor participa y vive el fenómeno que está investigando. Suárez Pazos (2002, p. 42) establece que

desde una dimensión educativa la investigación acción “es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada”.

Al respecto Elliot (2005) señala:

Podemos definir la investigación acción como *el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma*. Su objetivo consiste en proporcionar *elementos* que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas...en la investigación-acción las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica (p.88).

Según Elliot el profesor debe ser un investigador de su práctica de enseñanza *in situ*, pues considera la enseñanza como una acción de investigación educativa y esta como una forma de enseñar, ambas ligadas a la acción reflexiva.

Latorre (2003) manifiesta que la investigación-acción educativa describe las acciones que realiza el profesor en su aula. Esas acciones deben ir encaminadas a implementar estrategias de acción para luego ser sometidas a observación, reflexión y cambio. El mismo teórico manifiesta que la investigación-acción educativa es “un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan”

5.4 Alcance

La investigación tiene un alcance descriptivo puesto que especifica las propiedades y características de las acciones constitutivas de la práctica del profesor. Posteriormente analiza,

interpreta y reflexiona, emitiendo juicios de valor sobre los datos que produce el profesor en su práctica de enseñanza. Ramos Galarza (2020, p. 3) establece que el alcance descriptivo de tipo cualitativo busca realizar estudios de tipo fenomenológicos o narrativos describiendo las representaciones subjetivas que emergen en un grupo humano sobre un determinado fenómeno.

Para ampliar la perspectiva y características del alcance descriptivo de la investigación se cita a Hernández, et al (1997) quienes exponen que el investigador continuamente describe cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Señalan que los estudios descriptivos miden y evalúan diferentes aspectos y dimensiones de un fenómenos o fenómenos a investigar y que, desde el punto de vista científico, describir un fenómeno es igual a medirlo.

5.5 Metodología

La Lesson Study es una metodología colaborativa que tiene sus orígenes en el contexto educativo japonés de finales del siglo XVII, que le permite al profesor investigador, mediante la observación, revisar y reflexionar como está efectuando su Práctica de la Enseñanza. Soto y Pérez (2015) definen la Lesson Study como “un sistema de aprendizaje de los docentes, un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales, estructuras y herramientas que les ayudan a trabajar en colaboración y a mejorar su práctica”. (ver figura 3)

Figura 3

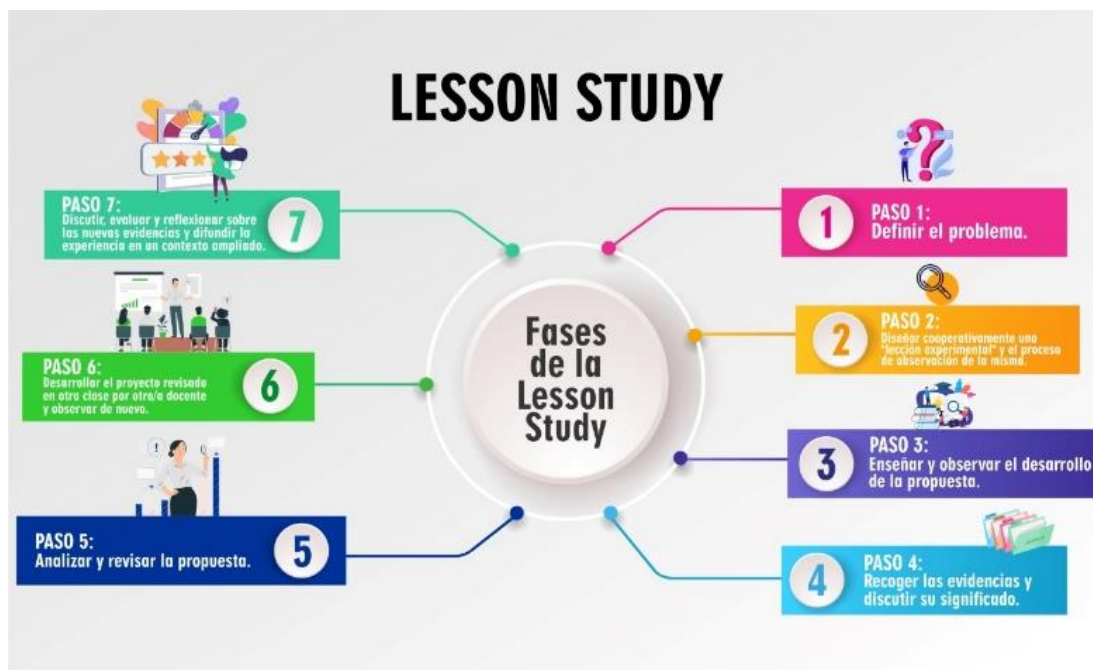


Figura No. 3 imagen de los pasos de la Lesson Study según Pérez Gómez y Soto Gómez, 2011

5.6 Enfoque teórico

El enfoque teórico de esta investigación se fundamenta en la Enseñanza para la Comprensión (EpC). Este enfoque de origen estadounidense dirigido inicialmente por los profesores David Perkins, Howard Gardner y Victor Perrone, fundamenta su acción en lograr comprensiones concretas y perceptibles permitiéndole al sujeto pensar, y actuar de manera flexible a partir de lo que él mismo sabe. Al respecto Blythe y Perkins (2002) definen la comprensión como “la capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento, tales como explicar, demostrar y dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tópico de una nueva manera” (p.39).

La escuela tradicional ha considerado la comprensión como la capacidad para establecer memorísticamente conceptos, es decir, cuanto mayor sea la capacidad de repetir una noción que incorpore un fundamento epistemológico, mayor será la comprensión. La EpC busca sustancialmente que, lo que el estudiante comprenda en la escuela, pueda aplicarlo en la vida cotidiana.

De acuerdo a Otálora (2009, p. 123) la EpC se sintetiza en cuatro componentes que son: los tópicos generativos que se refieren a temas, cuestionamientos y conceptos; las metas de comprensión que son metas que identifican procesos y habilidades en torno a lo que se desea los estudiantes desarrollen comprensión; los desempeños de comprensión que establecen actividades que se requieren para que los estudiantes usen las comprensiones de forma creativa y la evaluación diagnóstica continua que estructura un proceso continuo y brinda a los estudiantes respuestas claras sobre el trabajo desarrollado en el aula.

5.7 Categorías y Subcategorías apriorísticas

Orellana (2005) señala que las categorías apriorísticas “son temas centrales o conceptos de análisis susceptibles a la medición que posibilitan la focalización de la investigación. Estas categorías se expresan antes de la recolección de la información (apriorísticas). Romero (2005, p. 113) citando a Straus y Corbin (2002) señala que la categorización permite reunir grupos de conceptos o subcategorías, esto posibilita que el investigador agrupe esos conceptos además de establecer relaciones entre conceptos sobre un mismo fenómeno.

En el proceso de indagación y clasificación conceptual y posterior a la identificación de las categorías apriorísticas pueden surgir subcategorías emergentes. Cisterna (2005) lo establece como micro aspectos o tipos específicos de esa categoría apriorística. En definitiva, las categorías y subcategorías apriorísticas permiten tener claridad conceptual en la investigación, posibilitan procedimientos para analizar la información mediante la triangulación, ayudan a identificar unidades de análisis y facilitan el manejo de la información mediante códigos concretos.

La identificación de las categorías y subcategorías apriorísticas de esta investigación se efectuó mediante la realización de un taller de categorización propuesto por Atehortúa (2022). El taller incluía un cuadro en el que se establecía un rastreo teórico de las categorías, un listado de clasificación conceptual en el que debía establecerse rasgos comunes y distintivos de esos conceptos. Posteriormente se realizaba una clasificación de las subcategorías identificadas, así como las evidencias respecto a dónde obtener datos de esas subcategorías y el soporte teórico de las mismas.

Por último, se estableció un fundamento conceptual de esas subcategorías apriorísticas y mediante análisis con la asesora, los criterios de análisis de esas subcategorías además de los posibles instrumentos de recolección de datos de las mismas. (Véase **anexo 1**)

Cuadro en el que se establece de manera general las categorías y subcategorías apriorísticas de la investigación:

Figura 4:

OBJETO DE ESTUDIO	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	SUBCATEGORÍAS APRIORÍSTICAS
Práctica de la enseñanza	¿cómo transformar la práctica de la enseñanza de un profesor de lenguaje desde el ejercicio colaborativo y reflexivo?	Transformar la práctica de enseñanza de un profesor de lenguaje desde el ejercicio colaborativo y reflexivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Generar acciones de planeación coherentes con lo que se implementa y evalúa en el aula. • Implementar estrategias de enseñanza para promover la comprensión y el desarrollo de pensamiento en los estudiantes. • Diseñar estrategias de evaluación coherentes con los aprendizajes esperados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planeación - Implementación - Evaluación de aprendizajes 	RPA (Resultados Previstos de Aprendizaje) Gestión de Aula

Figura No. 4 Cuadro de establecimiento de categorías y subcategorías apriorísticas.

5.8.1 Observación participante

La observación participante es una herramienta que permite categorizar la información en el contexto natural además de tener contacto directo con los sujetos observados. Rekalde et al (2014) citando a Rodríguez, Gil y García (1996) señalan que este método requiere la implicación del observador del fenómeno a investigar, permitiendo recoger información y obtener datos que difícilmente se pudieran lograr sin implicarnos directamente en la práctica.

5.8.2 Retroalimentación

Esta técnica se utilizó dentro de la investigación para promover la reflexión de forma colaborativa, en donde los pares investigadores conformados por dos profesores en ejercicio que

también cursaban la maestría y una asesora experta en metodología de la investigación. Las diferentes perspectivas tanto de la asesora como de los pares permitieron identificar situaciones que en primera instancia no son consideradas para el profesor investigador.

5.8.3 Instrumentos

5.8.3.1 Matriz de categorización

El taller planteado por la asesora de la investigación permitió claridad en las nociones de codificación cualitativa y categorización. También posibilitó el rastreo de autores que teorizaban sobre las categorías y subcategorías apriorísticas. Asimismo, el ejercicio permitió decretar mediante una matriz las categorías y subcategorías apriorísticas a investigar, esto posibilitará a futuro saturar las mismas.

La matriz posibilitaba, en un primer momento, la búsqueda de soportes teóricos respecto a la noción de subcategorías apriorísticas. Lo anterior permitió claridad frente ese concepto. Un segundo momento tuvo que ver con el rastreo teórico de autores que establecieran fundamentos y juicios frente a las acciones constitutivas de la práctica de la enseñanza: planeación, implementación y evaluación. De acuerdo a la búsqueda, se realizaba un listado de temas que fueran comunes y distintivos dentro de esas definiciones

Esos aspectos comunes y distintivos posibilitaron un agrupamiento de posibles subcategorías apriorísticas (por cada acción constitutiva) que pudiesen desarrollarse en la investigación. Para lo anterior fue necesario decretar los instrumentos que permitieran obtener datos de esas subcategorías, así como el soporte teórico de las mismas.

Por último, debió diseñarse un instrumento que posibilitara evaluar cada una de las subcategorías estipuladas; ese instrumento incorporaba la categoría apriorística junto con la subcategoría escogida, los autores que las soportaban, los criterios para su escogencia y análisis y los instrumentos que permitieran obtener datos de esas subcategorías apriorísticas.

5.8.3.2 Rejilla Lesson Study

La rejilla de planeación es un instrumento que presenta de forma explícita las acciones constitutivas de planeación, implementación o intervención y evaluación de aprendizajes. Su estructura presenta los siguientes elementos, en primer orden encontramos: la fecha, los desempeños o DBA, el estándar, los RPA y el foco. En un segundo orden se encuentra: la fase de planeación que incorpora la planeación inicial y el propósito; la fase de planeación Lesson Study que incluye las evidencias a recolectar; fase de ajuste que establece la planeación ajustada y el propósito ajustado; la fase de implementación que recoge la descripción de la actividad y las evidencias recolectadas; fase de evaluación y fase de reflexión que incluye los argumentos del cumplimiento o no de los propósitos de la actividad y la acción que propone acciones para el siguiente ciclo. (Véase **anexo 2**)

La figura 5 sintetiza las siete fases de la Lesson Study diseñadas por el grupo investigador. También señala los momentos en que el desarrollo de las fases se configura individualmente y las etapas en que las fases de Lesson se trabajan de manera colaborativa.

Figura 5



Figura No. 5 fases de la Lesson Study desarrolladas en la investigación.

Un aspecto relevante de la Lesson Study es su carácter colaborativo con pares externos lo cual permite el trabajo conjunto mediante intercambio de ideas, brindando objetivamente posibilidades de mejora en las acciones propuestas por el profesor en la planeación, implementación y evaluación de una lección de clase. Al respecto Parra Moreno (2002, p. 122-123) considerando las características de la investigación-acción educativa, señala que, en ella, si bien es el profesor mismo es el primer investigador, no debe rechazarse la participación de investigadores profesionales o externos. Lo anterior, en algunos casos, suele manifestarse *a priori* como una intromisión profesional. Para ello, el autor establece tres premisas que

posibilitan el equilibrio: la igualdad jerárquica entre unos y otros, dejar claro con anterioridad las funciones de los integrantes del grupo y la creación de un marco ético que posibilite la comunicación asertiva.

Otra característica señalada por el autor se refiere a la relación cooperativa (colaborativa para esta investigación) e interdisciplinaria. No es necesario entonces que los pares investigadores pertenezcan a la misma área del saber. El autor agrega que los profesores, siendo conocedores de la profesión, reconocen la autonomía y experiencia profesional; también aportan herramientas metodológicas e interpretaciones personales que posibilitan describir objetivamente una situación de investigación.

6.CICLOS DE REFLEXIÓN

Uno de los fundamentos de la investigación-acción es el estado reflexivo cíclico y constante en el que se planifica, se lleva a cabo la acción y se evalúa la acción. El modelo de reflexión de Kurt Lewin interpretado por Kemmis (1980) establece una idea inicial y descubrimiento de los hechos en la investigación; seguidamente se estructura un plan general y posteriormente se realiza una implementación del mismo. Se evalúan las acciones y se efectúan correcciones al plan; por último, se realiza nuevamente la implementación y cíclicamente se ejecuta evaluación de las acciones. Elliot (2005, p. 59)

La estructura de cada ciclo de reflexión se configura de la siguiente manera:
se presenta la forma como se identificó el foco para el desarrollo de la lección, seguidamente se describe lo sucedido en cada fase de la Lesson Study cómo se estructuró la planeación de la lección, el ajuste colaborativo efectuado por los pares investigadores y la

asesora; el paso a paso de la implementación y desarrollo de la misma con la recolección de evidencias y como instancias finales el análisis, revisión y reflexión individual y colaborativa de la lección implementada.

6.1 RPA (Resultados Previstos de aprendizaje)

RPA Conocimiento El estudiante identificará el concepto de descripción, además de sus componentes.

RPA Método El estudiante categoriza mediante un mapa conceptual, los componentes de la descripción.

6.2 Descripción de las fases desarrolladas de la Lesson Study

6.2.1. Fase 1: Identificación del foco de la Lesson Study

Se estableció el foco de la investigación. En los diferentes seminarios de la maestría se efectuaron actividades que permitían plantear posibles focos para desarrollar la Lesson Study. El foco escogido fue la **Comprensión**.

6.2.2 Fase 2: Planeación de la lección

Se planeó la clase teniendo en cuenta los elementos de mesocurriculo, DBA, Estándares Básicos de Lenguaje y la programación curricular de la institución.

6.2.3 Fase 3: Planificar la investigación sobre la lección.

El instrumento usado para planificar la lección fue la rejilla de Lesson Study propuesta por Atehortúa (2022) (ver **anexo 2**). En él se establecen cada uno de los componentes de la Lesson Study.

6.2.4 Fase 4: Ajuste colaborativo.

Se desarrolló el ajuste colaborativo de la lección. Los pares investigadores junto con la asesora realizaron sugerencias a la lección. Las sugerencias y comentarios del ciclo 1 se consignaron en la rejilla de Lesson Study. Para los ciclos 2 y 3 se utilizó un instrumento denominado protocolo colaborativo, que se fundamentó en la rejilla de Lesson Study. Este instrumento posibilitaba sin mayor complejidad que los pares investigadores y la profesora asesora del proyecto efectuaran los comentarios y sugerencias para el posterior ajuste de la lección a implementar.

6.2.5 Fase 5: Enseñar la lección, observar y recoger evidencias.

Se desarrolló la lección y se recolectaron algunas evidencias de lo desarrollado en la clase.

6.2.5 fase 6: Describir, analizar y revisar la lección.

El profesor investigador realizó una descripción detallada de lo aplicado en lección. Los pares escucharon tomaban nota de aquellas descripciones. Posteriormente con el instrumento (protocolo colaborativo fase 6) diseñado por Atehortúa (2022) los pares investigadores realizaron la evaluación y análisis colaborativo de lo relatado. (Véase **anexo 3**)

6.2.5 fase 7: Reflexión individual y toma de decisiones.

De acuerdo al análisis y sugerencias hechas por los pares investigadores, además de los hallazgos evidenciados por el profesor investigador, este efectuó la reflexión de la aplicación de su lección, permitiéndole tomar decisiones para la aplicación de la próximas Lesson Study.

6.3 Descripción de la puesta en escena de lo planeado

Se le dio a conocer a los estudiantes el objetivo de la clase. Se les dijo que como ellos ya habían desarrollado cuestionarios y actividades con base en la descripción, entonces la idea era que ellos pudieran identificar elementos descriptivos además de los tipos de descripción que se evidenciaban en la narración. Las preguntas que se les hizo a los estudiantes fueron las siguientes:

1. Realizar la lectura de las dos narraciones del texto.
2. Identificar en cada narración los recursos si los hay, empleados por la descripción.
3. Reconozca, subraye y copie en el cuaderno ejemplos de tipos de descripción

Es importante señalar que inicialmente se tenía planeado usar el videobeam para exponer el texto a los estudiantes, pero la profesora encargada de los recursos audiovisuales no asistió ese día. No obstante, se sacó copia de la guía a cada estudiante por lo que no hubo inconveniente al realizar la actividad, pues cada estudiante tuvo su material.

En el transcurso de la clase se evidenció que algunos estudiantes estaban efectuando mal la comprensión. Como ellos tenían que identificar tipos y elementos descriptivos y uno de los componentes es el uso de adjetivos, se identificó que los estudiantes no estaban señalando los adjetivos, sino que subrayaban principalmente verbos y sustantivos. Por eso fue pertinente darle una pausa a la actividad para socializar nuevamente lo que era la descripción, sus elementos y componentes. Lo anterior hizo que los tiempos marcados para efectuar las actividades no se concretaran. Debido a ello no se realizó la actividad tres y cuatro descrita en la planeación.

6.3.1 Evidencias

Figura 6

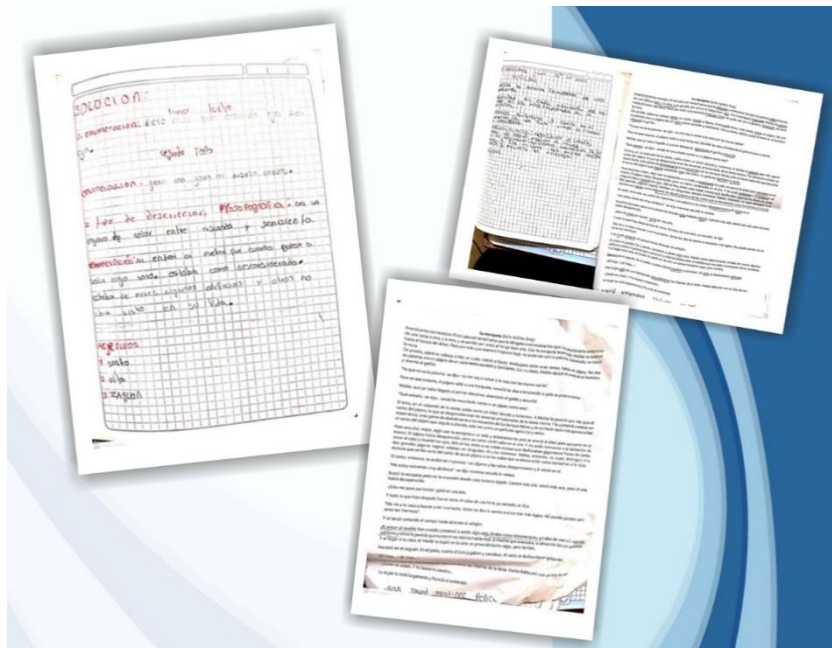


Figura No. 6 Muestra de medios (evidencias) entregados por los estudiantes del grado sexto.

Reflexión Ciclo 1

- El profesor investigador expone que los RPA que estableció no se consolidaron. Ante ese juicio se le pregunta al profesor el porqué de esa afirmación y qué argumentos tiene para producir ese juicio y si hubo sistematización de los datos obtenidos.
- El profesor manifiesta que eso es un punto débil de la implementación pues no realizó ningún tipo de sistematización de datos. También expone que la observación realizada a los estudiantes le permitió interpretar que los estudiantes prefieren realizar ejercicios que impliquen identificar algún tipo de componente de manera escrita, antes que argumentarlos o socializarlos oralmente.

- Reconoce el profesor la falta de un instrumento que permita evidenciar comprensiones en los estudiantes.
- Se le valora al profesor tener un “plan B” pero existe el interrogante respecto a si ese “plan B” debió estar explícito en la planeación. También se le resalta al profesor la preocupación por los estudiantes que tenían algún tipo de falencia, y su inquietud porque ellos estuvieran a la par de los que habían obtenido un buen resultado en su ejercicio.
- Se le sugirió al profesor que revise las evidencias puesto que no parece una evidencia para el RPA de conocimiento, sino de método.
- Se le pregunta al profesor si realmente tuvo en cuenta las sugerencias que le hizo la asesora y los profesores del grupo de investigación.
- El profesor reconoce que las actividades efectuadas no son acordes a los RPA propuestos.
- Se le valora al profesor que indicó lo que era y no eran descripciones, además de la concreción de los momentos relatados.
- Se le sugiere al profesor que planee mejor qué evidencias darán cuenta de los aprendizajes además tener una mayor organización de estas.

6.4 Toma de decisiones

- El profesor asumirá las sugerencias efectuadas por la asesora y los pares investigadores.
- Se debe tomar evidencias que realmente posibiliten datos de análisis, así como claridad en las mismas.
- Debe evidenciarse una rigurosidad en la sistematización de los datos obtenidos en la observación.

- Es necesario incluir RPA de propósito y de formas de comunicación en la implementación de la próxima Lesson Study.
- Es pertinente seguir los tiempos establecidos en la planeación en la implementación de las actividades.
- Debe presentarse evidencias de evaluación de las actividades desarrolladas en la implementación.
- Se hace necesario establecer protocolos que permitan evidenciar las comprensiones de los estudiantes.

6.5 Descripción ciclo 2 “*El Wifi de las palabras*”

El presente ciclo se estructura tomando como base las acciones de mejora expuestas en el ciclo número uno. Debe recordarse que el ciclo uno se caracterizó por la falta de rigurosidad en todas sus facetas. Si bien es cierto que fue un ciclo de aprendizaje, es necesario especificar que la realización y reflexión del mismo posibilitó acciones de mejora para el ciclo que se presenta a continuación.

6.5.1 Fase 1 ciclo 2: identificación del foco

El foco establecido en la presente investigación se fundamenta en la comprensión literal e inferencial. El ciclo dos se concentró en la comunicación como evidencia de la comprensión.

Inicialmente se realizó una reunión con los profesores investigadores que participan colaborativamente en la Lesson Study en la que mediante un formato y luego de la discusión

entre pares, se estableció el foco a desarrollar en el presente ciclo. Los criterios incorporados en el formato fueron los siguientes: *Habilidades que se desean fortalecer, propuesta de tema o eje de la lección, elementos transversales, elementos disciplinares (concepto estructurante), DBA fundamento de la propuesta, estándar de la propuesta, marco teórico, componentes en común y foco elegido*. El formato se subió en la plataforma Teams con el objetivo de que cada profesor añadiera los cambios pertinentes y así poder tener insumos para la acción de planeación.

El foco escogido para el ciclo número dos fue la comunicación ¿por qué la comunicación y cómo se relaciona esta con la comprensión? Colaborativamente llegamos a la conclusión que la comunicación, más allá de ser un fenómeno de intercambio de información, es una acción que manifiesta comprensión. En efecto, comunicamos lo que comprendemos. Al respecto, el documento de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* al referirse a las grandes metas de la formación en lenguaje, señalan que formar en lenguaje para la comunicación “supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de **producir y comprender significados**, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa” (pág. 22).

En consonancia con la idea anterior se buscó que, en el proyecto final de síntesis de este ciclo, los estudiantes efectuaran exposiciones orales en las que se evidenciaran comprensiones concretas de los tópicos desarrollados en clase, además de la concreción de los RPA establecidos para la clase.

Figura 7

MATRIZ PARA DETERMINAR EL FOCO DE LA PLANEACIÓN					
FASE 1	PAR 1 LEANDRO	PAR 2 NÉSTOR	PAR 3 MENDELSSON	COMPONENTES EN COMUN	FOCO ELEGIDO
HABILIDADES QUE SE DESEAN FORTALECER	Solución de problemas Expresa ideas y respuestas a interrogantes matemáticos	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis Capacidad de comunicación oral y escrita	La comunicación	Proceso de comunicar	Comunicación
PROPUESTA DE TEMA O EJE DE LECCIÓN	Regla de tres compuesta	Medios de comunicación	Conectores lógicos		
ELEMENTOS TRANSVERSALES					
ELEMENTOS DISCIPLINARES (concepto estructurante)	Resolver problemas. Comunicar. (se relaciona con habilidad o competencia)	Tiempo histórico (concepto estructurante)			
DBA FUNDAMENTO DE LA PROPUESTA	DBA 7, Grado 7°: Plantear y resuelve ecuaciones, las describe verbalmente y representa situaciones de variación de manera numérica, simbólica o gráfica.	DBA 6 grado 8° Evalúa el impacto producido por los avances tecnológicos en el desarrollo social y económico de Colombia en el siglo XIX	DBA 7 GRADO 9°: Produce textos orales, a partir del empleo de diversas estrategias para exponer sus Argumentos.]		

Figura No. 28 *Formato para identificación del foco ciclo 2*

6.5.2 Fase 2 ciclo 2: Planeación de la lección

Un mal hábito recurrente en algunos docentes es la improvisación de las lecciones de clase. Y con improvisación no me refiero únicamente a una situación en la que de la nada surge un componente para ser aplicado en un aula de clases, sino a la falta de organización y reflexión que debe realizar el profesor para estructurar correctamente esa acción constitutiva de la práctica de enseñanza. La planeación de este ciclo tiene como base la EpC, que como su nombre lo indica prioriza la comprensión de los estudiantes, por lo tanto, debe entenderse que una planeación de este orden no debe enmarcarse dentro de los parámetros tradicionales para la planificación de una clase. Al respecto Flore, E. y Leymoníé, J. (2007) señalan:

Las investigaciones han mostrado repetidas veces que las prácticas tradicionales de enseñanza a menudo “interfieren” con la comprensión de los estudiantes. Es necesario, entonces, intentar una nueva forma de pensar la clase. “Una planificación, desde la de una clase hasta la de un curso completo, debería ser proceso recursivo, no un programa prescriptivo o la aplicación automática de un modelo de enseñanza. A su vez tiene que considerar en forma prioritaria las expectativas del curso o clase, tanto las personales del docente, como las individuales de los estudiantes, quiere decir que la planificación debe estar orientada hacia una meta clara y consensuada a nivel de equipo docente involucrado. (p.8)

En la planeación se efectuó el descenso curricular tomando como fundamento inicial el macrocurrículo que recoge las tendencias globales y los lineamientos, orientaciones y criterios de orden nacional; también tuvo en cuenta el mesocurrículo al incorporar particularidades de la programación curricular propia de la institución educativa, y por último el microcurrículo atendiendo a las necesidades particulares del grado noveno, puesto que era necesario fundamentar el uso de los conectores del discurso en los textos verbales.

6.5.3 Fase 3, ciclo 2: Planificar la investigación.

La lección se planificó mediante el uso del mismo instrumento establecido en el ciclo uno (véase figura 6). El tópico desarrollado fue “Los conectores gramaticales”, correspondiente al tercer periodo académico. El concepto estructurante que soporta este ciclo es el de **producción textual**; el título que le asigné a la clase fue “El Wifi de las palabras”

En el apartado que refiere a la escogencia del foco del ciclo dos se explicita la razón del porqué se trabajó la comunicación y cómo esta es una acción que permite evidenciar comprensiones. Se pretendía que los estudiantes pudiesen comprender el impacto de los conectores del discurso en la producción de textos con funciones comunicativas diversas. También que se evidenciase si identificaban y comprendían la aplicación y uso correcto de los conectores del discurso en textos verbales.

6.5.4 Fase 4, ciclo 2: ajuste colaborativo.

Esta fase de la Lesson Study desarrollada colaborativamente junto con los pares investigadores fortaleció la lección, pues permitió identificar fortalezas y aspectos a mejorar en la planeación. Se realizó aplicando un instrumento que incorporaba los RPA, las actividades y los propósitos de las mismas. Inicialmente había incorporado cuatro RPA en la rejilla de planeación y luego de las sugerencias tanto de los pares investigadores como de la asesora del proyecto, se estructuraron tres RPA finalmente.

Un aspecto relevante en este ajuste fue el diálogo reflexivo que se estableció con la asesora de la investigación para la consolidación de los Resultados Previstos de Aprendizaje de la lección. Como sabemos, esta investigación tiene como diseño la investigación-acción, eso permite investigar y a la par ser parte de esa misma investigación, puesto que se está investigando la práctica de la enseñanza. Ahora bien, la Lesson Study como metodología posibilita en gran manera la reflexión, al respecto Pérez y Soto (2015) señalan que:

Las *LS* suponen el perfeccionamiento del profesorado basado en la reflexión sobre la propia práctica, el contraste externo y en el análisis apoyado en evidencias recogidas en el contexto real, complejo y vivo del aula. Los docentes aprenden a conocer sus propios

presupuestos, explícitos o tácitos, sobre la enseñanza y las diferentes concepciones que se producen al respecto. (p. 24)

6.5.5 Fase 5, ciclo 2: enseñar la lección, observar y recoger evidencias.

La primera actividad consistió en presentarle a los estudiantes los RPA que se intentarían lograr en las sesiones de clase. Para ello los estudiantes escribieron en el cuaderno los RPA de conocimiento, método y formas de comunicar que en la rejilla de planeación se habían establecido.

Como segunda actividad se desarrolló la rutina de pensamiento: VEO, PIENSO Y DIGO. El objetivo de esta actividad era que los estudiantes establecieran la idea de **CONEXIÓN**, con unas imágenes que fueron presentadas y trabajadas en los dispositivos portátiles de la sala de informática. Es de resaltar que la mayor parte de este ciclo se desarrolló en la sala de tecnología de la sede educativa. En la actividad se les pidió a los estudiantes que buscaran las siguientes imágenes: un puente, el símbolo de Bluetooth y el símbolo de Wi-fi. Se les solicitó que en el cuaderno escribirán las siguientes orientaciones.

“1) Observe las imágenes. 2) piense con qué las relaciona 3) escriba cuál fue la idea con la que relacionó la imagen”.

En la actividad tres se le entregó a cada estudiante una guía en la que se evidenciaba el concepto y ejemplos de conectores lógicos y los tipos de discurso, así como algunos ejemplos. Se esperaba que los estudiantes pudiesen recordar los conectores del discurso y sus tipos, también que pudiesen relacionar los ejemplos que en la guía aparecían con los conectores usados en los ejemplos. Se les solicitó que memorizaran la noción de conector del discurso.

Como actividad cuatro se propuso que los estudiantes establecieran las relaciones de cohesión en un texto verbal. El instrumento utilizado para este ejercicio fue una rejilla de análisis. En esa rejilla se identificó: el número de párrafos, cantidad y tipos de conectores

La actividad cinco consistió en la escritura por parte de los estudiantes de un texto en el que se evidenciara la coherencia y cohesión textual. Para ello, se les dio la oportunidad de realizar búsqueda libre en la internet y que escogieran la temática que quisieran desarrollar en el texto, pues se consideró que quizá, al ser ellos quienes escogieran el tema de interés para desarrollar su producción, la estructuración del mismo hubiese sido menos complejo.

En la actividad número seis los estudiantes escogieron un tema de su agrado para desarrollar un texto verbal escrito. Para ello se les llevó a la sala de informática para que accedieran a la internet y pudiesen efectuar las consultas desde su particularidad. Una orientación dada es que el texto debía entregarse en un archivo de Word Office y que su extensión debía ser de una cuartilla. El texto debía manifestar el uso correcto de conectores del discurso además de presentar coherencia y continuidad textual sus párrafos.

Colaborativamente y mediante una lista de chequeo, los estudiantes identificaron si el texto creado por su compañero incorporaba cohesión y continuidad. El profesor también efectúa una lista de chequeo para valorar el texto del estudiante.

Los estudiantes realizaron una exposición en Power Point, en ella presentaron sus comprensiones y la noción de conectores del discurso. Con esta actividad se pretendía que ellos usaran conectores del discurso en los textos verbales de las diapositivas, además de transmitir sus ideas frente al impacto del uso de los conectores del discurso en la creación de textos con funciones comunicativas diversas. Estas presentaciones se socializaron con estudiantes de los

diferentes grados de la sede. Se valoró la exposición mediante una lista de chequeo. Ese día nos acompañó la coordinadora de la institución quien también realizó la valoración de las exposiciones.

La última actividad consistió en entregar a los estudiantes una lista de chequeo para que valoraran las acciones de implementación y evaluación desarrolladas por el profesor. Se les comentó que marcar la hoja era opcional.

Figura 8



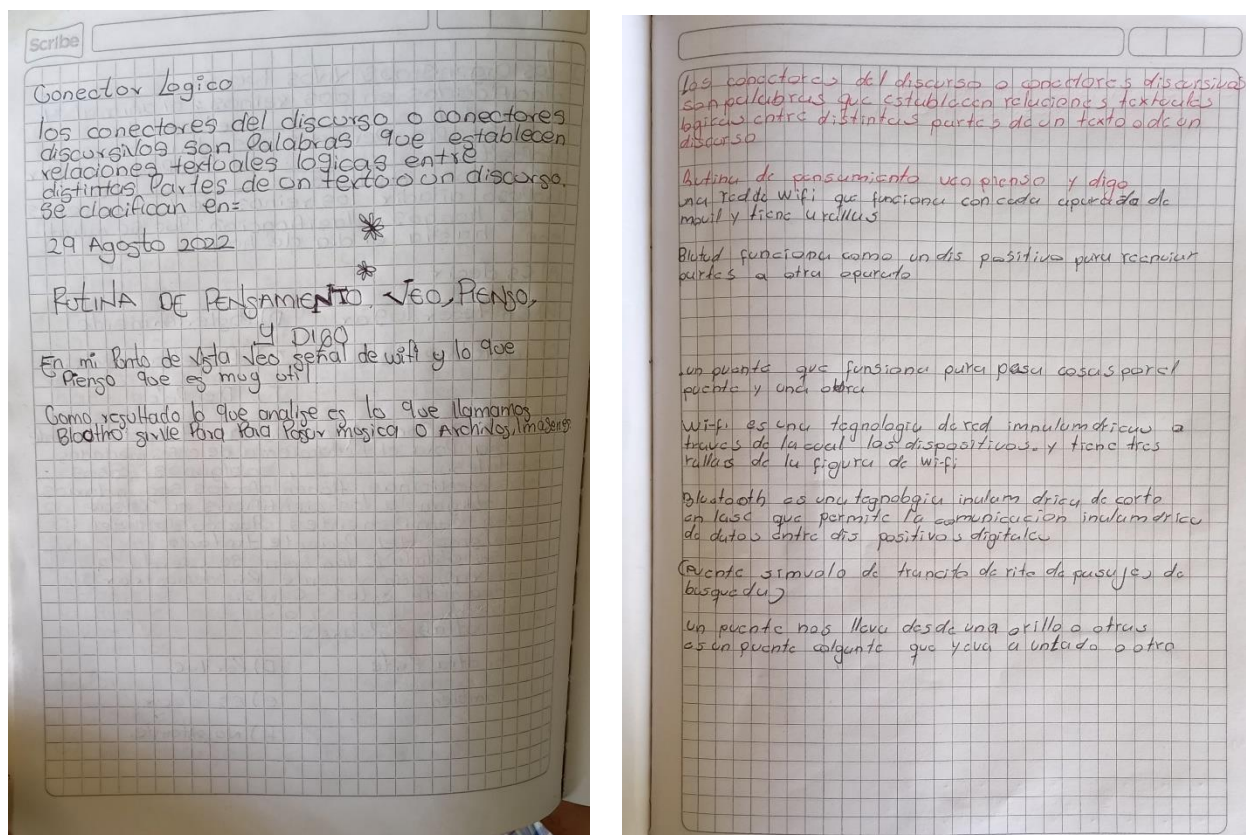


Figura No. 69 Evidencias ciclo 2

6.5.6 Fase 6, ciclo 2: Describir, analizar y revisar la lección.

El ciclo 2 se caracterizó por ser más estructurado con respecto al ciclo 1. Se tomó decisiones con base a las sugerencias y a la retroalimentación hecha por los pares colaboradores de Lesson Study y la asesora de la investigación. Se implementó un RPA de conocimiento, un RPA de método y un RPA de formas de comunicar.

Se presentó acción de reflexión frente a la estructuración de los RPA de método y formas de comunicar, frente a la pertinencia y el diseño de los RPA lo cual, por sugerencia de la asesora, fue necesaria la investigación respecto a tendencias teóricas y didácticas para la enseñanza de

coherencia y la cohesión textual, lo cual permitió que el profesor investigador identificara nuevas perspectivas en términos de enseñabilidad del saber disciplinario.

Hubo mayores evidencias para el análisis, así como la oportunidad de realizar parte de la acción de implementación en el aula de informática; se aplicó el uso de instrumentos de coevaluación, así como el de evaluación de la clase. Respecto a lo anterior se manifiesta que los instrumentos utilizados para la evaluación de las exposiciones fueron la lista de chequeo y rúbricas la cual permite obtener resultados objetivos que posibilitan un análisis concreto de las acciones efectuadas tanto por el profesor y su práctica de la enseñanza, así como las producciones de los estudiantes. Respecto a la utilidad de las rúbricas como instrumento de evaluación, Picón Edgar (2013, p.80) citando a Mansoor y Grant (2002) señala que la rúbrica es un instrumento que detalla el desempeño esperado y los niveles de competencia a los que un estudiante puede llegar en el desarrollo de una habilidad. Si bien una rúbrica de evaluación permite un nivel de equidad en la valoración, al presentar a los estudiantes múltiples oportunidades y variadas formas de evaluación, teniendo en cuenta las diferencias entre los estudiantes (Suskie, 2002). La profesora Rosa Julia Guzmán (2020) refiriéndose al sentido que deben tener las matrices para evaluar la comprensión, señala como una de sus características, que estas deben fundamentarse sobre la base de hábitos de la mente que posibiliten el pensamiento reflexivo de los estudiantes. Asimismo, estos instrumentos deben ayudar en la enseñanza del profesor, para tomar decisiones acertadas durante el desarrollo de una lección (y no solamente al final de una sesión de clase).

Algo relevante fue que todos los estudiantes realizaron el ejercicio de producción escrita establecido en la actividad 6, y les permitió buscar información de su agrado para aplicarlas en la organización del texto. Fue preocupante que, si bien algunos estudiantes ya tenían nociones

respecto a qué son los conectores discursivos y a la importancia de los mismos, no los aplicaron correctamente en un texto verbal.

Una situación que debió preverse fue que los estudiantes, al momento de aplicar el instrumento, rúbrica para la coevaluación y valoración del texto verbal producido y que hace parte de la actividad 6, no fueron objetivos y no hicieron uso de los criterios establecidos para la valoración, sino que realizaron el ejercicio dando prioridad a la emotividad y al compañerismo, más que al análisis concreto y positivo de los productos de los compañeros.

Asimismo, en las exposiciones en las que debía evidenciarse el cumplimiento del RPA de formas comunicar, y las acciones establecidas en la actividad 7, si bien los estudiantes tuvieron el tiempo para organizar sus exposiciones y buscar información, al momento de ejecutar tal actividad, se evidenció que sólo dos grupos y tres estudiantes hicieron el ejercicio intentando incorporar las directrices para la exposición. En esta actividad se establece que estudiantes de otros grados (sexto, séptimo y octavo) observen y escuchen las presentaciones de los estudiantes del grado noveno; una equivocación por parte del profesor se relaciona con la evaluación de esas presentaciones, ya que les solicitó a algunos de esos estudiantes acompañantes que llenaran una lista de chequeo de las exposiciones; no obstante, el profesor evidenció que las valoraciones que estaban efectuando eran muy altas y no estaban aplicando los criterios establecidos en la lista de chequeo. Se establece que el profesor no fue claro con las orientaciones para la evaluación de las exposiciones y no preparó a los estudiantes que iba a realizar el acompañamiento y valoración a los estudiantes del grado noveno.

Según lo anterior, debe analizarse si las orientaciones brindadas por el profesor no fueron claras o quizá no contaron con la asesoría pertinente para la realización del proyecto final de síntesis.

6.5.7 Fase 7, ciclo 2: Reflexión individual y toma de decisiones.

Finalizado este ciclo se concluye que es necesario que el profesor esté en constante investigación y reflexión de las nuevas propuestas que surgen para la enseñanza de tópicos específicos del lenguaje. Lo anterior permite que el profesor amplíe el espectro de la enseñabilidad del saber que orienta y pueda configurar una transposición didáctica acorde a los niveles de desarrollo y contexto de los estudiantes. Es común realizar acciones de implementación basadas en los establecimientos de los libros de texto o guías que estandarizan los estudiantes y desconocen las particularidades del aula

La aplicación de instrumentos de evaluación se configura como una herramienta precisa y objetiva que posibilita identificar y verificar comprensiones de estudiantes además de ser objetiva para la valoración de los medios o productos de los estudiantes. No obstante, debe haber claridad frente a los criterios establecidos en las rúbricas o listas de chequeo, a priori, el profesor supone que los estudiantes comprenden los criterios establecidos en los instrumentos y no siempre sucede. De ahí la necesidad de establecer claridad frente a los mismos, esto permitirá valoraciones acordes a la realidad además de permitir la reflexión crítica del estudiante frente a sus producciones y las producciones de sus compañeros.

Las evidencias recogidas de las rutinas de pensamiento deben ser más claras y que evidencie realmente lo que piensa el estudiante. Sumado a ello debe procurarse desarrollar las actividades que se anotaron en la rejilla de planeación; sucede que, en algunas ocasiones, el profesor especifica que realizará una acción, pero efectúa otra.

6.6 Descripción ciclo 3

6.6.1 Fase 1, ciclo 3.

Identificación del foco de la Lesson Study.

La identificación del foco del ciclo número tres se efectuó de manera asincrónica y se usó para esta acción el mismo instrumento que se utilizó en la escogencia del foco del ciclo 2. La particularidad en esta fase radica en que, atendiendo la sugerencia hecha por una profesora de la Maestría en Pedagogía del seminario de Énfasis Investigativo IV: Análisis de las Estrategias de enseñanza y aprendizaje, respecto a que el tópico “*comprensión*” era muy abarcador, debía delimitarse y trabajar inicialmente la comprensión literal y la comprensión inferencial. Por lo anterior, tomando los referentes del macro, meso y microcurrículo, el foco establecido fue la **comprensión literal**.

Respecto a la interpretación de sentido Jenkinson (1976) señala:

La comprensión, además de la capacidad de entender el sentido directo de un pasaje, debe incluir también la habilidad para reconocer los sentidos implícitos. Esta parte del proceso de la lectura exige una actividad mental más amplia, e implica habilidades de inferencia, deducción y construcción de todos los matices significativos de un pasaje. Este sentido compuesto sólo se consumará si el lector ha aprendido a interpretar el pasaje a la luz del contexto y de sus propios conocimientos y experiencia previos. (p.49)

Ahora bien, en esta lección se quiso desarrollar la comprensión literal, que a priori se considera la comprensión más elemental, no obstante, debe considerarse que este tipo de comprensión también establece unos criterios que permiten evidenciar tal comprensión.

Cervantes et al., (2017) establecen que el nivel de comprensión literal capta lo que el texto dice

sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Se reconoce la estructura de base del texto y se centra en la información que está explícitamente en el texto para reconocimiento o evocación de los hechos (p.77)

6.6.2 Fase 2, ciclo 3: planeación de la lección.

En este ciclo se trabajó la comprensión literal tomando como base un tópico del cuarto periodo: La estructura de la oración.

La intención era que los estudiantes pudiesen efectuar comprensión literal frente a los componentes de la estructura de la oración gramatical. Por ello fue necesario repensar las estrategias didácticas que permitiesen consolidar comprensiones además de evidencias concretas de la consecución de los RPA. En el Syllabus institucional de la Universidad de la Sabana (2020) se define las estrategias didácticas como:

Procedimientos organizados que el profesor desarrolla de manera planificada para lograr la consecución de los resultados previstos de aprendizaje. La estrategia de enseñanza incluye acciones de aprendizaje, que permiten al estudiante gestionar su propio proceso logrando ser significativo y pertinente. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue. (Dirección de Currículo Universidad de la Sabana 2020)

6.6.3 Fase 3, ciclo 3: planificar la investigación sobre la lección.

Se siguió utilizando para la planeación el instrumento usado en las fases uno y dos. Este instrumento por su organización y estructura permitía mantener a detalle cada uno de los

elementos a desarrollar en las acciones de planeación, implementación y evaluación. El mencionado instrumento se organizaba de la siguiente manera: en un primer orden se estipulaban la fecha del llene del instrumento, los DBA o Estándar que se trabajaron en la clase, los RPA y el foco de la lección. En un segundo orden encontrábamos las fases: 1) **Fase de planeación**, constituida por la planeación inicial y el propósito de la actividad; 2) **Fase de planeación Lesson**, constituida por las evidencias a recolectar; 3) **Fase de ajuste**, compuesta por la planeación ajustada y propósito ajustado; 4) **Fase de implementación**, compuesta por la descripción detallada de la actividad y las evidencias recolectadas; 5) la **Fase de evaluación** en la que se debía especificar el cumplimiento del propósito y su aporte al RPA, sustentado con las evidencias recolectadas y 6) la **Fase de reflexión** en la que debía establecerse los argumentos del cumplimiento o no de los propósitos de las actividades y la acción en la que debían presentar las acciones y toma decisiones para el siguiente ciclo.

6.6.4 Fase 4, ciclo 3: Ajuste colaborativo.

Para la presente fase se diseñó un instrumento que tuvo como referente la rejilla de Lesson Study, que inicialmente fue utilizado en el ciclo número dos. El instrumento permitía mayor practicidad en la medida que los pares investigadores podían realizar las sugerencias correspondientes al ajuste colaborativo directamente en el instrumento, ya que en el ciclo uno fue dispendioso pasar de un archivo a otro para efectuar los ajustes.

6.6.5 Fase 5, ciclo 3: enseñar la lección, observar y recoger evidencias.

A continuación, se describen las acciones de implementación de las distintas actividades realizadas en las sesiones clase.

Inicialmente es necesario dar a conocer que el presente ciclo se desarrolló en el grado sexto; este grado consta de 16 estudiantes. El tema escogido para la presente lección es “Estructura de la oración” y pertenece al cuarto periodo académico. Para dar a conocer los RPA de conocimiento y método se les solicitó a los estudiantes que los escribieran en el cuaderno. El propósito establecido en la rejilla era que los estudiantes pudiesen conocer los RPA que debían concretar al finalizar las sesiones de clase. Para esta actividad se estableció 10 minutos.

Seguidamente se realizó la rutina de pensamiento VEO, PIENSO Y ME PREGUNTO. Se pegó en el tablero hojas en las que había impresas imágenes de alguna persona o elemento; y también de personas realizando algún tipo de acción. Se solicitó a cada estudiante que en su cuaderno realizara un cuadro y que lo dividiera en tres partes y que a cada parte le colocara “veo, pienso y me pregunto”. Luego se les solicitó que escribirán sus ideas respecto a lo que veían, qué pensaban y qué se preguntaban de lo que estaban observando en las imágenes pegadas en el tablero. El objetivo de esta actividad era visualizar el pensamiento de los estudiantes e identificar sus comprensiones y evidenciar si era posible que ellos relacionaran dentro de los gráficos expuestos **un sujeto** (persona, animal, elemento) y **las acciones** que se representaban en algunas imágenes. El tiempo establecido para esta actividad fue de 20 minutos

Posteriormente se organizaron grupos de tres personas. Se les entregó una hoja en la que estaban impresas 4 definiciones de sintagma nominal y sintagma verbal. Se les explicó que el SN y SV es lo que comúnmente se le ha llamado sujeto y predicado. Se les pidió que colaborativamente subrayaran elementos o enunciados en común de las cuatro definiciones y que escribieran en qué se parecían los conceptos que allí se presentaban. Luego se les solicitó que en su cuaderno, de manera individual, consignaran una definición de sintagma nominal y sintagma verbal. El propósito de esta actividad era que los estudiantes después de haber leído algunas

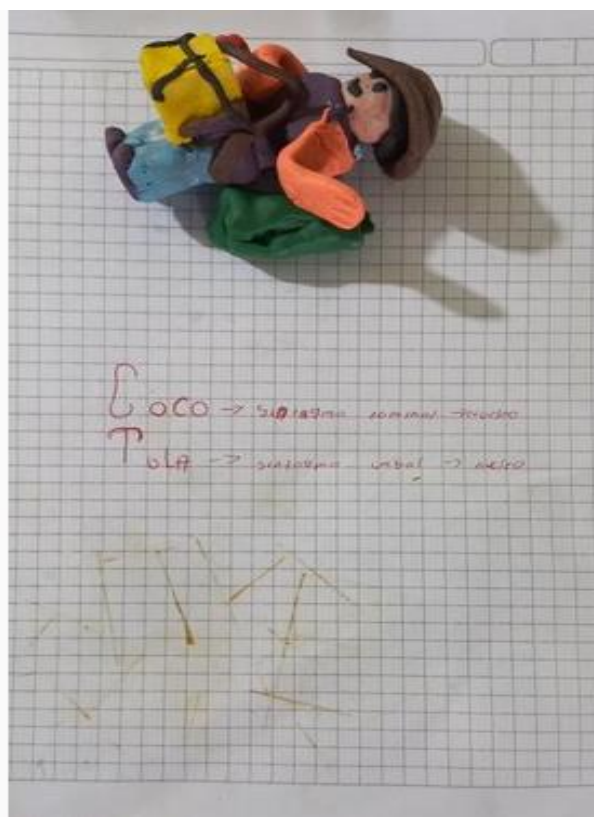
definiciones de sintagma nominal y verbal, desde sus comprensiones, crearan una de definición de sintagma nominal y sintagma verbal. También se buscaba evidenciar si existía comprensión literal de los estudiantes frente a las definiciones entregadas. El tiempo para esta actividad fue de 45 minutos.

En la planeación se establecía que los estudiantes socializarán sus definiciones con el resto de los compañeros del curso; no obstante, por falta de tiempo no pude concretar esta actividad.

La siguiente actividad consistió en que los estudiantes construyeran un muñequito de una persona recolectora de café con plastilina. Se les solicitó que a esa persona le fabricaran con la misma plastilina los dos elementos más importantes para la recolección del café, desde su perspectiva, también se les pidió que esos instrumentos los escribieran en una hoja. Posteriormente se les orientó para que a esos elementos importantes les cambiaran el nombre por sustantivo y verbo (Figura 10). A los estudiantes se les explicará con ejemplos escritos en el tablero, que el sintagma nominal y el sintagma verbal tienen un núcleo: SN (sustantivo, pronombres) SV (verbo). El propósito de esta actividad era que el estudiante identificara la importancia del sintagma nominal y verbal en la oración; también que comprendieran de forma literal el núcleo del sintagma nominal y el núcleo del sintagma verbal. El tiempo estimado para esta actividad fue de 10 minutos.

En la siguiente actividad inicialmente se había planeado que a los estudiantes se les entregaría una hoja con diez oraciones. En ellas debían subrayar el SN y su núcleo, así como el SV y su núcleo. No obstante, no preparé el material a tiempo y por ello me tocó solicitarles a los estudiantes que escribieran cinco oraciones en el cuaderno e identificar sus respectivos núcleos. El objetivo de la actividad era corroborar si el estudiante podía identificar y comprender de manera literal el SN y SV y sus respectivos núcleos. Para lo anterior se utilizó una lista de chequeo en la que el profesor investigador, tomando como base dos criterios (observar figura 9) pudo evidenciar si los estudiantes habían identificado y comprendido los respectivos núcleos de la oración.

Figura 9



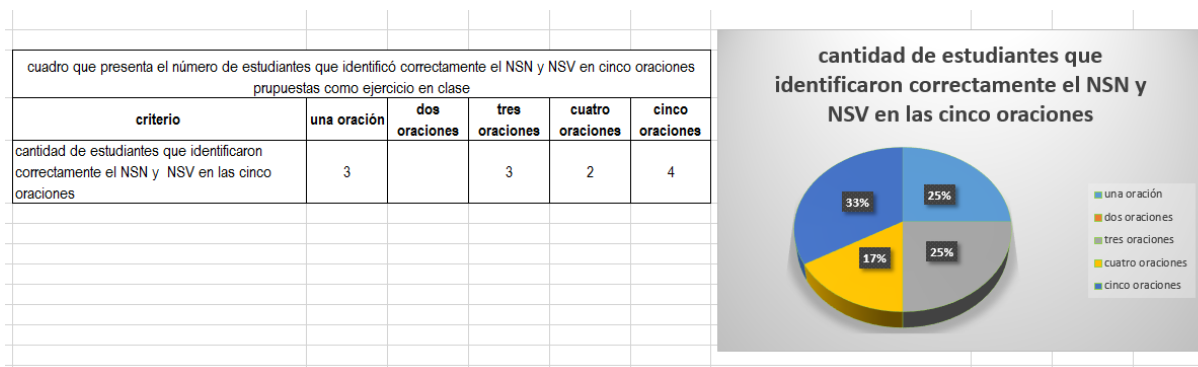
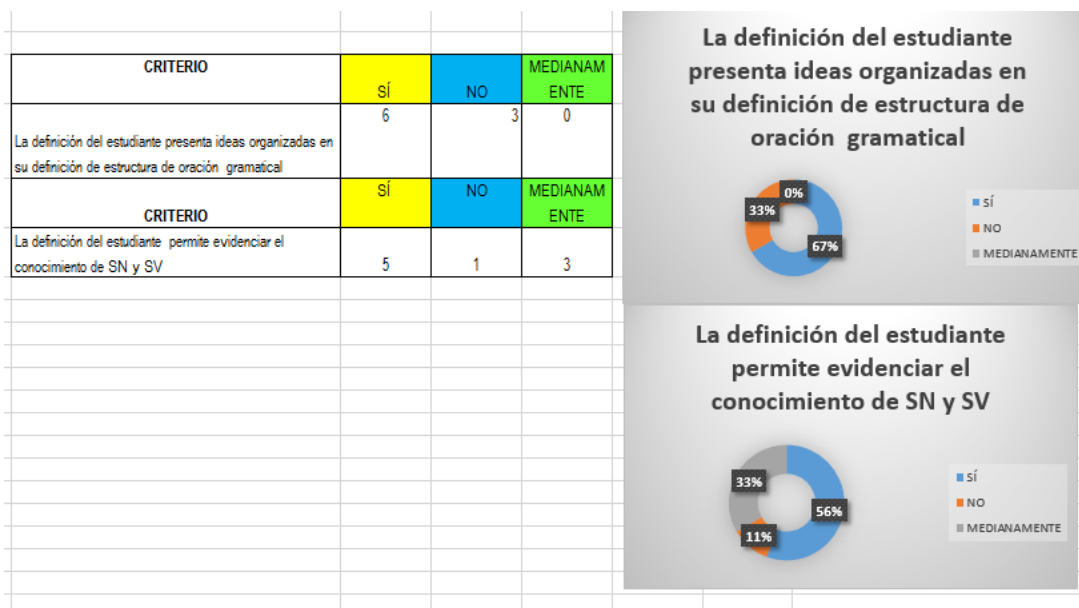


Figura No. 9 *actividad con plastilina de los estudiantes y criterios establecidos para la evaluación de las definiciones de los estudiantes*

Seguidamente se le solicitó a cada estudiante que declarara oralmente la noción de sintagma nominal y sintagma verbal. Se buscaba con este ejercicio, consolidar el RPA de conocimiento.

Por último, se realizó la coevaluación y autoevaluación del desempeño del estudiante en la clase. También se efectuó una coevaluación de las acciones de implementación del profesor en el aula. Para lo anterior los instrumentos utilizados fueron rúbricas que incluían criterios acordes a lo desarrollado en la clase. (observar figura 10)

Es pertinente establecer que la explicación y socialización de criterios posibilitaron mayor claridad frente a las comprensiones que debían consolidar, además permitió que los estudiantes pudiesen evaluar a sus compañeros y autoevaluarse con mayor objetividad. Otra situación evidenciada, se relaciona con lo que la doctora Rosa Julia Guzmán expone al explicar las ventajas de socializar las rúbricas y criterios de las mismas, y es “producir en un clima no punitivo y utilizar un lenguaje accesible” para que el estudiante identifique lo que tiene que lograr, entender si están haciendo bien la tarea y revisar los trabajos que hacen.

Figura 10

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CLASE				
De acuerdo a lo desarrollado en las sesiones de clase, ubique el criterio e identifique con una "X" su valoración: excelente, bueno, regular o debe mejorar				
grado sexto	nombre (opcional)			
criterio	excelente	bueno	regular	debe mejorar
el profesor saluda a los estudiantes	12	1	1	
	excelente	bueno	regular	debe mejorar
da a conocer cuál o cuáles son los propósitos de la clase	13	1		
	excelente	bueno	regular	debe mejorar
explica con claridad las actividades que van a realizar	12	1	1	
	excelente	bueno	regular	debe mejorar
Manifiesta cuál es el tiempo para cada actividad	9	4	1	
	excelente	bueno	regular	debe mejorar
Es respetuoso con los comentarios y aportes de los estudiantes	8	3	3	
	excelente	bueno	regular	debe mejorar
Tiene manejo de grupo	6	7	1	
	excelente	bueno	regular	debe mejorar
Cómo le parece la la actividad propuesta por el profesor	8	5	1	

Figura No. 10 *Formato para evaluación de la clase por parte del estudiante*

6.6.6 Fase 6, ciclo 3: Describir, analizar y revisar la lección.

Para el presente ciclo se trabajó con RPA: uno de conocimiento y otro de método y a su vez de propósito, puede decirse que la mayor parte de las actividades se realizaron y la participación de los estudiantes fue acorde a lo que se había planeado.

Las sugerencias del profesor par investigador tienen relación con la forma de exponer y dar a conocer los RPA pues propone que en vez de dictarles los RPA los exponga y luego solicitar a los estudiantes que los escriban y así verificar cuál fue el nivel de atención de los estudiantes.

Como el foco de la lección fue comprensión literal, en la actividad 2 se efectuó la rutina de pensamiento “Veo, pienso y me pregunto”. Inicialmente pensada para que el estudiante identificara situaciones y elementos específicos como acciones y sujetos. Puede decirse que la mayor parte de los estudiantes pudo identificar esos elementos. (véase figura 10)

Figura 11

Date: Friday, October 7th of 2022

La estructura de la oración gramatical
RPA (resultados previstos de aprendizaje)

1. RPA de conocimiento: El estudiante declarará la noción (el concepto) de sintagma nominal y sintagma verbal.

RPA de método: El estudiante creará una noción de sintagma nominal y sintagma verbal y la usará como medio para explicar de manera oral: (hablar) y la usará como medio la estructura de la oración gramatical

Rutina de pensamiento

VEO	un león comiendo se una presa.	una persona que está nadando.	un gato mirando algo.	un niño riendo algo, prendido.	un señor tocando sonas, la guitarra, o haciendo ejercicio.
PIENSO	que el león te hamb un animal y lo cazó.	la persona está en una de natación y está comiendo.	el gato le van a comer y está persando.	el niño vio algo que lo sorprendió.	el señor esta compañía, una canción o está aprendiendo a tocar la guitarra.
ME PREGUNTO	el león que habrá cazado.	la persona en que está nadando.	el gato que está mirando.	el niño que ha mirado.	el señor donde está y están para que dirigiendo la guitarra, les gusta correr.

Figura No. 126 Evidencia parcial rutina de pensamiento

La actividad 3 tuvo como propósito que los estudiantes construyeran una definición de estructura de la oración gramatical en la cual fuese evidente la noción de sintagma verbal y sintagma nominal. Esta actividad se evaluó con un instrumento que permitía establecer la cantidad de estudiantes que incorporaron esas nociones, además de una definición con coherencia y cohesión.

La actividad 5 fue una actividad lúdica que incorporaba conocimiento; allí los estudiantes tenían que realizar un muñeco con plastilina. Ese muñeco debía tener las características de un recolector de café. Posterior a ellos se les pidió que fabricaran con plastilina los utensilios más importantes para recoger café. A esos elementos se les debía cambiar el nombre por sintagma nominal y sintagma verbal, ejemplo: “coco = sintagma nominal” “tula = sintagma verbal”. El propósito con la actividad fue que el estudiante comprendiera literalmente la importancia del sintagma nominal y verbal en la oración gramatical.

En este ciclo también se usó rubrica como instrumento de autoevaluación y coevaluación; además de la evaluación de la sesión de clase.

6.6.7 Fase 7, ciclo 3: Reflexión individual y toma de decisiones.

En este ciclo, como lo mostraré con evidencias, es en el que el nivel de participación de los estudiantes y la coherencia entre los propósitos de las actividades fue acorde a lo planeado en la rejilla Lesson Study

También se pudo evidenciar algunas comprensiones en los estudiantes y también se concretaron medianamente los RPA.

La rutina de pensamiento produjo resultados interesantes que realmente posibilitaba evidenciar el pensamiento de los estudiantes.

Una debilidad fue el análisis de datos que permitieran conocer si se consolidaron comprensiones y la concreción de los RPA.

7. HALLAZGOS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

El presente capítulo tiene como objetivo describir los cambios efectuados en la práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas tomando como base los resultados derivados de los tres ciclos de reflexión que sirven como fundamento para la presente investigación.

Los hallazgos e interpretación se abordarán desde cada acción constitutiva: **planeación, implementación y evaluación**. De igual manera, es pertinente mencionar las subcategorías apriorísticas establecidas por el profesor investigador y que le permitieron obtener hallazgos relevantes para la transformación de su Práctica de Enseñanza. Asimismo, se hace necesario mencionar como la Lesson Study posibilitó esa transformación, dado que su carácter colaborativo permitió evidenciar prácticas que desde la primera persona eran difíciles de identificar, no así ante de la mirada crítica de los pares investigadores y la asesora del proyecto que aportaban sugerencias y modificaciones a los establecimientos de las acciones constitutivas del profesor investigador. La figura 12 presentan la esencia de la metodología Lesson Study y la figura 13 los componentes fundamentales de la presente investigación.

Figura 12



Figura No. 129 Infografía de la Lesson Study como metodología

Figura 13

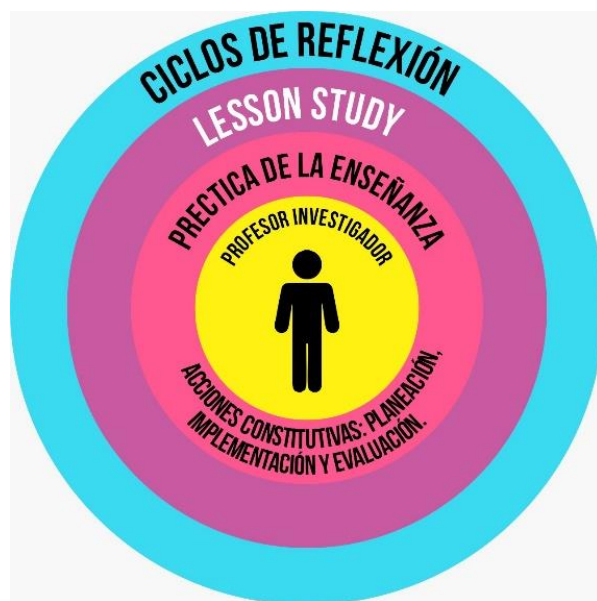


Figura No. 132 Componentes de la investigación

7.1 Acción constitutiva de planeación.

7.1.1 Enseñabilidad, conceptos estructurantes y niveles de concreción curricular.

Hablar de la planeación como primer momento en la estructuración de una práctica de enseñanza profesional, implica describir el gran impacto generado en la forma de concebir y formular esta acción constitutiva a la luz de entenderla como un ejercicio completamente reflexivo y coherente con las demás acciones constitutivas de la práctica de la enseñanza (implementación y evaluación). Es importante mencionar que no se trató de crear un nuevo modelo de planeación sino de la reestructuración de la misma, producto de la práctica de la enseñanza efectuada a tres ciclos implementados en los grados sexto y noveno de la I.E. Agropecuario del Huila sede Providencia.

Un primer hallazgo se relaciona con la noción de **enseñabilidad**, y debe aclararse que lo anterior no se limita a la definición *per se*, sino a la reflexión respecto al saber epistemológico de

mi área del saber, o sea, qué rasgos propios tiene mi saber, las maneras y argumentos de mi área de conocimiento; comprender que la enseñabilidad no debe ser un ejercicio mecánico, consuetudinario de comunicación y transmisión, sino el reconocimiento de la huella epistemológica de mi saber y cómo puedo hacer que ese saber sea comunicable y enseñable, incidiendo así en los procesos de transformación de las personas. Al respecto Arias Arteaga (2002) señala:

La enseñabilidad puede concebirse como el atributo que evidencia, que las disciplinas y saberes, en su devenir histórico han construido una “*matriz epistémica*”, un estatuto que la hacen diferentes o relacionadas entre sí, evidenciando: objetos, maneras de argumentación, fenómenos, principios, leyes, métodos, modelos que los son propios, y que al develarlos permiten que determinada disciplina sea comunicable, enseñable, e incida de manera deliberada, en los procesos de transformación de las personas.

Algo que se relaciona con lo anterior, y que también incidió en la organización de la acción de planeación tiene que ver con los **conceptos estructurantes (C.E)** del área de lenguaje. La identificación de los mismos fue inicialmente complejo puesto que dentro de la práctica de enseñanza, el profesor nunca había hecho el ejercicio de reconocer qué conceptos estructurantes incorpora el área de lenguaje, máxime si se tiene en cuenta que, hasta el desarrollo de la presente maestría, todas las nociones y tópicos que se orientan en el área mantenían una misma equivalencia y no existía una jerarquización de conceptos estructurantes. Pero ¿por qué es importante el conocimiento de los conceptos estructurantes del área de lenguaje? Gagliardi (1986) expone que un concepto estructurante “es un concepto cuya construcción transforma el sistema cognitivo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera, transformar incluso los conocimientos anteriores”. (p. 31)

En efecto, el análisis realizado de los conceptos estructurantes del área de lenguaje permitirá efectuar sugerencias para la reestructuración de la programación curricular del año 2023 en el área de lengua castellana; este ejercicio *a priori* puede tornarse algo complejo pues la realidad indica que eliminar esquemas que se han forjado a través de los años y proponer estructuras que implican reflexión, no es del agrado de los profesores, que en su mayoría no desean moverse de su *zona de confort* o manifiestan desagrado al creer que sus criterios serán altamente vulnerados. Debe aclararse que la reflexión respecto a los **C.E** se realiza desde la particularidad de la práctica de enseñanza del profesor; no obstante, el documento de Gagliardi pone énfasis en las representaciones de los estudiantes y como los conceptos estructurantes desarrollados coherentemente posibilitan en gran manera adquirir comprensiones con base en saberes previos (p.31). (**Figura 14**)

Figura 14



Figura No. 14 *Conceptos Estructurantes del área de Lenguaje.*
Fuente: seminario de la Maestría en Pedagogía (Morales 2020)

Una situación que se puede enmarcar dentro de esta acción constitutiva tiene que ver con la noción y análisis de los niveles de concreción curricular Macro, Meso y Microcurrículo en la estructuración de la planeación (figura 14). A la mirada del experto podría ser una particularidad baladí si se tiene en cuenta que se da por hecho que “todo profesor debe conocer qué son los niveles curriculares”. No obstante, sólo hasta las comprensiones adquiridas en los diferentes seminarios de la maestría, el profesor pudo identificar las particularidades e importancia de cada nivel. Lo anterior es notable teniendo en cuenta que para poder realizar una planeación pertinente y coherente es necesario efectuar un descenso curricular acorde a las necesidades del contexto.

Figura 15



Figura No. 137 *Creación propia con base en componentes teóricos de la Maestría en Pedagogía Unisabana.*

7.1.2 Reflexión en la construcción de Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)

Una de las subcategorías apriorísticas de esta investigación corresponde a los RPA. Si bien pareciera que su formulación puede ser sencilla, el establecer criterios para estructurar RPA

coherentes y pertinentes con las actividades y los propósitos incorporados en la planeación, implica reflexión e investigación.

Según Kennedy Declan (2007, p. 19) citando a Adam (2004) un resultado previsto de aprendizaje es un “enunciado escrito acerca de lo que se espera de un estudiante o aprendiente, sea capaz de hacer al finalizar una unidad de un módulo, curso o titulación”.

A continuación, se presenta un cuadro con los diferentes RPA aplicados en los ciclos 1, 2 y 3; se puede evidenciar en él el estado *inicial* de los RPA y su estado final como *modificado*.

Cuadro de RPA implementados en la planeación de las lecciones.

CICLO	FOCO	RPA			
		Conocimiento (inicial)	Método (inicial)	Propósito (inicial)	Formas de comunicar (inicial)
1	COMPRESIÓN TEXTUAL	El estudiante identificará el concepto de descripción, además de sus componentes.	El estudiante categoriza mediante un mapa conceptual, los componentes de la descripción.		
		(inicial) el estudiante mediante subrayado reconoce en textos escritos los conectores lógicos como elementos de cohesión textual además de escribir a qué tipo pertenece.	(inicial) el estudiante descarta y clasifica conectores lógicos del discurso en el borrador del texto expositivo a crear.	(inicial) el estudiante debe presentar un texto expositivo y en él usar correctamente conectores del discurso.	(inicial) el estudiante expone verbalmente el texto expositivo producido.
		(modificado) El estudiante define el concepto de conector lógico	(modificado) El estudiante efectúa análisis de cohesión mediante la clasificación conectores del discurso que permiten la		(modificado) El estudiante utiliza el conocimiento de cohesión para diseñar una presentación que hable sobre el impacto del uso de los conectores del

CICLO 2	COMUNICACIÓN		relación y la unión de los textos verbales.		discurso en la producción de textos con funciones comunicativas diversas.
CICLO 3	COMPRESIÓN LITERAL	(inicial) El estudiante declarará la noción de sintagma nominal y sintagma verbal	(modificado) El estudiante creará una noción de sintagma nominal y sintagma verbal y la usará como medio para explicar de manera oral la estructura de la oración gramatical		

Para entender las dimensiones de comprensión tomamos como referencia lo señalado por Daniel Gray Wilson del Proyecto Zero respecto a cada dimensión. En primer orden tenemos la *dimensión de conocimiento* que establece ideas, conceptos y relaciones que se son considerados como estructurantes pero que no deben ser única dimensión para la enseñanza. La *dimensión de método* describe como se construye, valida y utiliza el conocimiento, o sea como se desarrolla o conoce lo que sabe; la *dimensión de propósito* implica el desarrollo de conexiones significativas y relevantes con el conocimiento. Por último, se presenta la dimensión de *formas de comunicar* que configura el diseño de estrategias que les permitan a los estudiantes comunicar el conocimiento mediante múltiples sistemas simbólicos.

Ahora bien, las dimensiones de comprensión forjan competencias. Joan Mateo-Andrés entiende la *competencia* como la habilidad de seleccionar conocimientos, capacidades y habilidades para lograr comprensión y transformación. El Consejo Nacional de Educación Superior (2020) plantea que las competencias son “conjuntos articulados de conocimiento, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos”

Las anteriores definiciones, permiten considerar que las dimensiones de comprensión se encuentran inmersas en el marco de competencias. Asimismo, se establece que el conocimiento se relaciona con el *saber*, la capacidad, habilidad o aptitud con el *saber hacer* y la actitud con el *saber ser*.

Los datos arrojados por la matriz de subcategorías arrojaron que en el primer ciclo no se modificaron los RPA, aun cuando la asesora del proyecto y los pares investigadores sugirieron cambios a los mismos. Las evidencias presentadas en el capítulo 6 dan cuenta de la falta de rigurosidad en su construcción, además de no manifestar coherencia con las actividades y propósitos de la lección y no dar certeza de comprensiones específicas.

Ya en el ciclo dos la reflexión para la formulación de los RPA fue de mayor nivel. Direccionar las actividades y lograr congruencia entre propósitos y RPA, obligó a la búsqueda de soportes teóricos que dieran cuenta de la validez de lo manifestado en cada RPA. Se estructuró un RPA para cada dimensión de conocimiento. De acuerdo a la matriz, los RPA de conocimiento y método se modificaron una vez y los RPA de propósito y formas de comunicar se modificaron dos veces. La figura 15 da cuenta de un ejercicio realizado por el profesor investigador, en él se observa cómo se proponen opciones de RPA y se descartan y diferencias mediante el uso de colores. (ver figura 16)

Figura 16

ESTANDAR: Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos	
TEMA: conectores lógicos	
RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE	INVESTIGADOR 1
Conocimiento: el estudiante mediante subrayado reconoce en textos escritos los conectores lógicos como elementos de cohesión textual además de escribir a qué tipo pertenece. -El estudiante reconoce qué es un conector lógico -El estudiante define el concepto de conector lógico y reconoce sus clases. -El estudiante enuncia los diferentes tipos de conectores lógicos -El estudiante reconoce qué es un conector lógico y define el concepto de conector lógico. -El estudiante reconoce y define qué es un conector lógico y sus clases, además enuncia diferentes tipos de conectores.	
Propósito: el estudiante debe presentar un texto expositivo y en él usar correctamente conectores del discurso. -El estudiante evalúa el seguimiento de un plan textual y el uso de conectores del discurso en los textos que escribe.	
Método: el estudiante descarta y clasifica conectores lógicos del discurso en el borrador del texto expositivo a crear. -El estudiante subraya múltiples conectores lógicos en un texto escrito. -El estudiante aplica múltiples conectores lógicos en la producción de textos verbales. -El estudiante identifica y organiza los conectores lógicos de acuerdo a su tipo identificados en textos verbales. - estudiante selecciona los conectores lógicos adecuados para la producción de textos verbales. -El estudiante tiene en cuenta el uso de conectores lógicos al momento de producir textos.	
Comunicación: el estudiante expone verbalmente el texto expositivo producido. El estudiante comunica mediante textos verbales ideas que incorporan el uso de conectores del discurso	

Figura No. 140 *Ejercicio de consolidación de RPA ciclo 2*

Particularmente los RPA de método y de propósito fueron los más complejos de realizar ya que frecuentemente me confundí al no identificar claramente la esencia de cada dimensión.

Frente a la concreción de cada RPA puede decirse que se logró parcialmente. Las evidencias muestran que el RPA 1 y el RPA 2 lograron un nivel aceptable de consolidación si se tiene en cuenta que los estudiantes lograron definir el concepto de *conector del discurso* y consiguieron identificar y aplicar el uso de conectores discursivos en un texto verbal. Respecto al RPA formas de comunicar, considero que los estudiantes se limitaron a transmitir una

información y no lograron transmitir el propósito del RPA que era “exponer la importancia del impacto de los conectores del discurso en textos con funciones comunicativas diversas”.

Lo anterior permite un cuestionamiento ¿realmente hubo comprensiones de los estudiantes en los ciclos implementados? Desde la perspectiva del profesor, sí hubo comprensiones. Recordemos que, bajo el marco conceptual de la **EpC**, cada dimensión de comprensión (contenido, métodos, propósitos y formas de comunicar) tiene a su vez, lo que Stone, M (1999, p. 239-240) denomina como niveles prototípicos de comprensión: *ingenua*, *de novatos*, *de aprendiz* y *de maestría*.

Según la autora, el nivel *ingenuo* se caracteriza por ser un conocimiento intuitivo, acá los estudiantes no relacionan lo que aprenden en la escuela con los sucesos de su diario vivir; no consideran el propósito y los usos de la construcción del conocimiento; las comprensiones son pocas reflexivas acerca de las formas en que el conocimiento es comunicado a los demás. El nivel *de novatos* se destacan algunos conceptos o ideas de la disciplina y se establecen simples conexiones entre ellas. Acá juega un papel preponderante la memoria, pues el estudiante describe el conocimiento mecánicamente, paso a paso y memorísticamente. La convalidación del conocimiento se da de manera externa y no es producto de la reflexión y aplicación del conocimiento en contexto. El grado de *aprendiz* se caracteriza por la aplicación del conocimiento, existe construcción del mismo, pero se observa como algo difícil de lograr. La autora señala que los desempeños en este nivel presentan una comunicación *flexible y adecuada*. Por último, se encuentra la *comprensión de maestría*, este nivel se caracteriza por la creatividad de los estudiantes y la capacidad de los mismos para ser críticos; tienen la capacidad de usar el conocimiento para reinterpretar y actuar en el contexto próximo, además de comunicar ese conocimiento haciendo uso de la innovación.

Dado lo anterior, se puede considerar que los estudiantes que participaron en los ciclos están en el nivel comprensión *ingenua* y de *novatos* y pocos son los que han logrado alcanzar el nivel *experto* de comprensión. También debe considerarse la acción del profesor en la formulación de los RPA, que no haya ambigüedades, puesto que desde la claridad de los mismos se comienzan a forjar las comprensiones de los estudiantes; entender que los niveles prototípicos de comprensión también se dan desde el profesor cuando estructura correctamente los RPA.

7.1.3 Acción constitutiva de implementación

La acción de implementación es un componente fundamental en la práctica de enseñanza del profesor investigador. Esta acción constitutiva debe ir en coherencia junto con la acción de planeación y evaluación, no es posible pretender arbitrariamente que una sea más importante que otra, pues la reflexión pedagógica da luces del total sincretismo en las acciones constitutivas de la práctica de la enseñanza.

Las acciones de implementación permiten que la acción de planeación cobre relevancia, ya que la puesta en escena de lo planeado permite observar si realmente los propósitos y las comprensiones establecidas en la planeación se están concretando.

Es necesario reconocer que a través de los años el profesor investigador incorporó un cúmulo de costumbres en el aula que en nada facilitaban las comprensiones de los estudiantes; hábitos (algunos buenos) que forjaron un entramado de acciones sin reflexión: entregar fotocopias y solucionar cuestionarios en clase, transcribir y memorizar conceptos sin propósito, evaluaciones descontextualizadas, valoraciones desligadas de proceso, etc., Lo anterior se relaciona con lo que Pérez et al (2015) citando a Pozo (2014) señalan como “Teorías en uso”:

Las teorías en uso han sido adquiridas a lo largo de la historia personal y profesional, forman parte de nuestra larga y escasamente cuestionada cultura docente y están conformadas por automatismos funcionales y también por muchos mitos y errores pedagógicos, que contribuyen a fosilizar nuestra forma de actuar (p. 83-84).

El mismo texto en sus párrafos subsiguientes menciona dos nociones igual de importantes “*teorizar la práctica*” refiriéndose al reconocimiento por parte del docente de los modelos y marcos y teorías implícitas que ejecuta en su práctica de la enseñanza; y “*experimentar la teoría*” cuyo fundamento es la reconstrucción, innovación, experimentación y transformación de las múltiples acciones del profesor en el aula (p. 85).

Es bajo la noción de experimentar la teoría que menciono una acción significativa en la acción de implementación y es la aplicación de rutinas de pensamiento. El primer acercamiento a esta estrategia de enseñanza se da en los seminarios de la Maestría; rutinas como “*Veo, pienso y me pregunto*” o “*Antes pensaba y ahora pienso*” sirvieron como modelo para ser aplicadas posteriormente en el aula. En cuanto a la rutina como estrategia de enseñanza, ha sido de gran ayuda puesto que promueven el pensamiento de los estudiantes además de permitir la visualización del mismo, yendo en contravía de la tradición que busca la estandarización cognitiva. Al respecto Cifuentes (2018, p. 125) citando a Salmon (2014, p. 89) manifiesta que “las rutinas de pensamiento son herramientas **que se utilizan una y otra vez en cualquier tipo de actividad** [...] para generar algún tipo de pensamiento [...] Tienen metas de pensamiento — perspectiva, explicación, cuestionamiento, razonamiento con evidencia, conexiones—”

Figura 17



Figura No. 143 *Estudiantes realizando rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”*

7.1.4 Acción constitutiva de evaluación

En este apartado se expone lo que desde mi particularidad se estructuró concretamente en las acciones de evaluación. Acostumbrado a efectuar una evaluación sin proceso, desligada del contexto y de las acciones de planeación e implementación, además de ser un medio en algunas ocasiones “*coercitivo*” y estrictamente para obtener una nota de tipo cuantitativo, existen hallazgos que admiten análisis además de seguir en el proceso de mejora en la estructuración y reflexión de esta acción constitutiva de la práctica de la enseñanza.

Con base en la sustentación teórica obtenida en la Maestría, el profesor determinó que la evaluación es un proceso continuo, dinámico, riguroso y sistemático que permite obtener la mayor cantidad de información del acto educativo, permitiendo la reflexión y posibilitando acciones de mejora en la enseñanza y el aprendizaje. Ahumada (2005) establece la evaluación como un proceso que permite delinear, obtener y procesar información válida confiable y

oportuna respecto al estudiante, con el fin de emitir un juicio de valor que posibilite la toma de decisiones; asimismo establece que:

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal (p. 12).

Y es precisamente la obtención y procesamiento de información el hallazgo de mayor relevancia en esta fase. Primero porque desde la planeación se estableció que se iban a utilizar instrumentos de evaluación y segundo porque el uso de estos instrumentos permitía extraer datos objetivos para un posterior análisis.

Como se decía en uno de los apartados de este capítulo, el ciclo uno fue de poca rigurosidad y las evidencias se limitan a situaciones anecdóticas, descripciones producto de la observación, sin fundamento y sin ningún tipo de registro.

En el ciclo dos en la planeación se manifestó que se utilizaría rúbricas y lista de chequeo para la evaluación de los productos de los estudiantes. La falta de prevención del profesor investigador hizo que, en el ejercicio de coevaluación, los estudiantes valoraran de una manera no adecuada los textos de los compañeros, asignándole valores no acordes a los criterios establecidos en la rúbrica descriptiva. Lo anterior se dio quizá por amistad o tal vez por la falta de criterio y conocimiento de los estudiantes evaluadores. La figura

17 presenta los diferentes valores en la rúbrica de coevaluación y la rúbrica de heteroevaluación.

Figura 18

Institución Educativa Agrupamiento del Huila
Sede Providencia - Área de Lenguaje

31 AGO 2022

Formato de análisis de cohesión y coherencia textual					
Nombre del evaluador: <i>Yessy J. Torres</i>					
Nombre del evaluado: <i>Yessy J. Torres</i>					
Fecha: 31 de agosto de 2022					
Criterio	Descripción	Grado:			NOTA
		nivel 1 nota por asignar de 1 a 3	nivel 2 nota por asignar de 3,1 a 4	nivel 3 nota por asignar de 4,1 a 5	
Cohesión	El escrito presentó orden y relación entre las ideas facilitando su comprensión.	Las ideas fueron expuestas en desorden. No se logran comprender las ideas expuestas.	Se percibe un orden en las ideas expuestas, y a veces utiliza expresiones gramaticalmente incorrectas.	El texto expone de manera concreta, ordenada y clara las ideas facilitando la comprensión de manera correcta y fluida.	
		NOTA	NOTA	NOTA	NOTA
Coherencia	El texto permitió evidenciar unidad entre los párrafos y oraciones logrando unidad y sentido global	El texto no presenta unidad entre párrafos e ideas lo que no permite su comprensión	En el texto se perciben algunas ideas con coherencia y a veces utiliza expresiones gramaticalmente correctas	El texto se entiende con toda claridad y se evidencia total unidad entre los párrafos y las oraciones.	
		NOTA	NOTA	NOTA	NOTA
Conectores del discurso	En el texto se evidenció el uso correcto de los conectores del discurso lo que permitió su total comprensión	El texto no presenta uso correcto de los conectores discursivos	El texto presenta algunas veces el uso correcto de los conectores del discurso.	El texto presenta uso correcto de los conectores del discurso.	
		NOTA	NOTA	NOTA	NOTA

Nota final: 4.0

Institución Educativa Agrupamiento del Huila
Sede Providencia - Área de Lenguaje

31 AGO 2022

Formato de análisis de cohesión y coherencia textual					
Nombre del evaluador: <i>Yessy J. Torres</i>					
Nombre del evaluado: <i>Yessy J. Torres</i>					
Fecha: 31 de agosto de 2022					
Criterio	Descripción	Grado:			NOTA
		nivel 1 nota por asignar de 1 a 3	nivel 2 nota por asignar de 3,1 a 4	nivel 3 nota por asignar de 4,1 a 5	
Cohesión	El escrito presentó orden y relación entre las ideas facilitando su comprensión.	Las ideas fueron expuestas en desorden. No se logran comprender las ideas expuestas.	Se percibe un orden en las ideas expuestas, y a veces utiliza expresiones gramaticalmente incorrectas.	El texto expone de manera concreta, ordenada y clara las ideas facilitando la comprensión de manera correcta y fluida.	
		NOTA	NOTA	NOTA	NOTA
Coherencia	El texto permitió evidenciar unidad entre los párrafos y oraciones logrando unidad y sentido global	El texto no presenta unidad entre párrafos e ideas lo que no permite su comprensión	En el texto se perciben algunas ideas con coherencia y a veces utiliza expresiones gramaticalmente correctas	El texto se entiende con toda claridad y se evidencia total unidad entre los párrafos y las oraciones.	
		NOTA	NOTA	NOTA	NOTA
Conectores del discurso	En el texto se evidenció el uso correcto de los conectores del discurso lo que permitió su total comprensión	El texto no presenta uso correcto de los conectores discursivos	El texto presenta algunas veces el uso correcto de los conectores del discurso.	El texto presenta uso correcto de los conectores del discurso.	
		NOTA	NOTA	NOTA	NOTA

4.2

Institución Educativa Agrupamiento del Huila
Sede Providencia - Área de Lenguaje

31 AGO 2022

Formato de análisis de cohesión y coherencia textual - Heteroevaluación					
Nombre del evaluador: <i>Mendelisson Morera</i>					
Nombre del evaluado: <i>Yessy J. Torres</i>					
Fecha: 31 de agosto de 2022					
Criterio	Descripción	Grado:			NOTA
		nivel 1 nota por asignar de 1 a 3	nivel 2 nota por asignar de 3,1 a 4	nivel 3 nota por asignar de 4,1 a 5	
Cohesión	El escrito presentó orden y relación entre las ideas facilitando su comprensión.	Las ideas fueron expuestas en desorden. No se logran comprender las ideas expuestas.	Se percibe un orden en las ideas expuestas, y a veces utiliza expresiones gramaticalmente incorrectas.	El texto expone de manera concreta, ordenada y clara las ideas facilitando la comprensión de manera correcta y fluida.	
			3.2		3.2
Coherencia	El texto permitió evidenciar unidad entre los párrafos y oraciones logrando unidad y sentido global	El texto no presenta unidad entre párrafos e ideas lo que no permite su comprensión	En el texto se perciben algunas ideas con coherencia y a veces utiliza expresiones gramaticalmente correctas	El texto se entiende con toda claridad y se evidencia total unidad entre los párrafos y las oraciones.	
			2.2		2.2
Conectores del discurso	En el texto se evidenció el uso correcto de los conectores del discurso lo que permitió su total comprensión	El texto no presenta uso correcto de los conectores discursivos	El texto presenta algunas veces el uso correcto de los conectores del discurso.	El texto presenta uso correcto de los conectores del discurso.	
			2		2

Final: 2.1

Institución Educativa Agrupamiento del Huila
Sede Providencia - Área de Lenguaje

31 AGO 2022

Formato de análisis de cohesión y coherencia textual - Heteroevaluación					
Nombre del evaluador: <i>Mendelisson Morera</i>					
Nombre del evaluado: <i>Yessy J. Torres</i>					
Fecha: 31 de agosto de 2022					
Criterio	Descripción	Grado:			NOTA
		nivel 1 nota por asignar de 1 a 3	nivel 2 nota por asignar de 3,1 a 4	nivel 3 nota por asignar de 4,1 a 5	
Cohesión	El escrito presentó orden y relación entre las ideas facilitando su comprensión.	Las ideas fueron expuestas en desorden. No se logran comprender las ideas expuestas.	Se percibe un orden en las ideas expuestas, y a veces utiliza expresiones gramaticalmente incorrectas.	El texto expone de manera concreta, ordenada y clara las ideas facilitando la comprensión de manera correcta y fluida.	
			2.6		2.6
Coherencia	El texto permitió evidenciar unidad entre los párrafos y oraciones logrando unidad y sentido global	El texto no presenta unidad entre párrafos e ideas lo que no permite su comprensión	En el texto se perciben algunas ideas con coherencia y a veces utiliza expresiones gramaticalmente correctas	El texto se entiende con toda claridad y se evidencia total unidad entre los párrafos y las oraciones.	
			2.5		2.5
Conectores del discurso	En el texto se evidenció el uso correcto de los conectores del discurso lo que permitió su total comprensión	El texto no presenta uso correcto de los conectores discursivos	El texto presenta algunas veces el uso correcto de los conectores del discurso.	El texto presenta uso correcto de los conectores del discurso.	
			1.5		1.5

Final: 1.5

Figura No. 18 Rúbrica de coevaluación y heteroevaluación de estudiantes, ejercicio de producción textual grado noveno

Otro hallazgo evidenciado mediante el uso de instrumentos de evaluación fue la perspectiva que tienen los estudiantes respecto al profesor y sus acciones de implementación. Lo anterior es algo que pocas veces había realizado, por ello no tenía una perspectiva externa de las acciones constitutivas de mi práctica de la enseñanza; lo único que se acercaba era la rúbrica de evaluación del profesor para la evaluación de desempeño en la que existen criterios para valorar las acciones del profesor en el aula.

Lo anterior se relaciona con la gestión en el aula, más directamente con las prácticas comunicativas en el aula y las estructuras de interacción. Al respecto debo decir que la gestión de aula fue asumida como una subcategoría dentro de la investigación y fue triangulada con la categoría apriorística de implementación. Recordemos el modelo de sistema didáctico propuesto por Chevallard (1982) en el que las diferentes interacciones del aula se presentan de manera multidireccional.

Figura 19



Figura No. 19 *Sistema didáctico de Chevallard*

Es posible evidenciar que existe una interacción directa entre el estudiante y el profesor, una relación comunicativa que debe favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, es pertinente reconocer la práctica comunicativa como una habilidad más allá del mero ejercicio de transmisión de información. Según Atehortúa, G. (2017)

la práctica comunicativa en el aula es una competencia que le permite tanto como profesor como estudiantes, tener una comunicación sistémica, horizontal y dialógica que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, su observación y análisis tienen en cuenta todas las dinámicas comunicativas verbales y no verbales que suceden en el aula.

En la rúbrica de evaluación de clase en el ciclo 3 con el grado sexto, fue particular encontrar el siguiente hallazgo: en el instrumento de evaluación (figura 20), al final de los criterios para valorar, había un espacio para las sugerencias y decía lo siguiente: “(escriba qué aspectos le gustaría que el profesor cambiara o deba mejorar en sus clases)”. Cuatro estudiantes contestaron en ese apartado y estas fueron sus respuestas:

“Debe mejorar que nos tiende a regañar algunas veces”

“Debe mejorar en que nos tiende a regañar algunas veces”

“No ser tan duro al explicar algo”

“Es como serio a veces”

“Nada porque se me hace que el profe está full ☺”

Martínez, V. (2008, p. 13 -17) propone un modelo pentadimensional desde la práctica comunicativa en el aula: dimensión instructiva, dimensión afectiva, dimensión motivacional,

dimensión social y dimensión ética. De acuerdo a lo contestado por los estudiantes es posible que haya falencias en las dimensiones motivacional y afectiva, por ello, es necesario reflexionar sobre la práctica comunicativa del profesor investigador y así generar cambios que mejoren esta acción. Valentín Martínez Otero (2018) señala que la dimensión motivacional presenta particularidades que mantienen motivados a los estudiantes; es así que la introducción del humor, el enriquecimiento del discurso con imágenes, la flexibilidad discursiva entre otros, son rasgos que fortalecen a los estudiantes. Por su parte, la dimensión afectiva se caracteriza por expresar estados de ánimo con palabras de estímulo a los estudiantes, manifestar valoraciones positivas, dejar que los estudiantes expresen lo que sienten, etc. Todas las dimensiones en conjunto influyen en el aprendizaje eficaz.

Figura 20

Figure 20 displays four evaluation forms for a class, each with a table of criteria and handwritten feedback. The forms are arranged in a 2x2 grid.

Top-Left Form: Titled "FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CLASE". It includes a table with columns for "Grado", "Nombre (opcional)", "criterio", "excelente", "bueno", "regular", and "debe mejorar". The criteria listed are: "El profesor saluda a los estudiantes", "El profesor da a conocer los propósitos de la clase", "el profesor explica con claridad las actividades que van a realizar", "el profesor manifiesta cuál es el tiempo para la actividad", "El profesor es respetuoso con los comentarios y aportes de los estudiantes", "El profesor tiene manejo de grupo", and "¿Cómo le parecen las actividades propuestas por el profesor?". Handwritten feedback at the bottom reads: "es como muy serio queces".

Top-Right Form: Titled "FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CLASE". It includes a table with columns for "Grado", "Nombre (opcional)", "criterio", "excelente", "bueno", "regular", and "debe mejorar". The criteria listed are: "El profesor saluda a los estudiantes", "El profesor da a conocer los propósitos de la clase", "el profesor explica con claridad las actividades que van a realizar", "el profesor manifiesta cuál es el tiempo para la actividad", "El profesor es respetuoso con los comentarios y aportes de los estudiantes", "El profesor tiene manejo de grupo", and "¿Cómo le parecen las actividades propuestas por el profesor?". Handwritten feedback at the bottom reads: "debe mejorar en que nos viene xgana algunos veces".

Bottom-Left Form: Titled "FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CLASE". It includes a table with columns for "Grado", "Nombre (opcional)", "criterio", "excelente", "bueno", "regular", and "debe mejorar". The criteria listed are: "El profesor saluda a los estudiantes", "El profesor da a conocer los propósitos de la clase", "el profesor explica con claridad las actividades que van a realizar", "el profesor manifiesta cuál es el tiempo para la actividad", "El profesor es respetuoso con los comentarios y aportes de los estudiantes", "El profesor tiene manejo de grupo", and "¿Cómo le parecen las actividades propuestas por el profesor?". Handwritten feedback at the bottom reads: "No ser tan duro al explicar algo".

Bottom-Right Form: Titled "FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CLASE". It includes a table with columns for "Grado", "Nombre (opcional)", "criterio", "excelente", "bueno", "regular", and "debe mejorar". The criteria listed are: "El profesor saluda a los estudiantes", "El profesor da a conocer los propósitos de la clase", "el profesor explica con claridad las actividades que van a realizar", "el profesor manifiesta cuál es el tiempo para la actividad", "El profesor es respetuoso con los comentarios y aportes de los estudiantes", "El profesor tiene manejo de grupo", and "¿Cómo le parecen las actividades propuestas por el profesor?". Handwritten feedback at the bottom reads: "debe mejorar que nos tiene a xganar algunas veces".

Figura No. 20 Instrumento para evaluación de la clase, ciclo 3

8. APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

8.1 “Convertir en familiar lo que es extraño”

Reflexionar sobre la propia práctica de la enseñanza implica ser a la par, los tipos de narrador que más se desarrollan en el género narrativo: el narrador interno, pues soy participante activo del fenómeno que estoy investigando (investigación –acción) y el narrador externo omnisciente, quien no participa de la acción, pero conoce todo de los personajes, en síntesis, tiene la capacidad de efectuar Reflexión pedagógica como si fuese un agente externo.

La Lesson Study, mediante el aporte colaborativo de los profesores investigadores y la asesora del proyecto, posibilitó identificar múltiples factores que no están permitiendo que las acciones constitutivas de mi práctica de enseñanza faciliten el alcance de comprensiones significativas de los estudiantes.

Indudablemente enseñar para la comprensión no es una tarea fácil, algo particular propio del marco conceptual de la EpC, es que necesitamos comprender para enseñar a comprender, así lo establece Stone, et al (1997) al afirmar que “aprender a enseñar para la comprensión es en sí mismo un proceso de desarrollo de la comprensión”.

Esta investigación ha arrojado como uno de sus resultados la necesidad de una constante profundización y evaluación para la estructuración de Resultados Previstos de Aprendizaje. Si bien pude aplicar RPA en varios ciclos, soy consciente que no logré los resultados que quería, y en algunos momentos fue complejo para mí, poder concretar de manera correcta RPA que permitiesen consolidar comprensiones relevantes en los estudiantes. Mi mayor dificultad se concentró en la construcción de los RPA de método y de propósito porque perdía el horizonte en

la construcción teórico-práctica del mismo, además de no lograr establecerlo como una meta de comprensión, sino como logros de habilidades conceptuales en el área de conocimiento (aprender a describir, identificar conectores del discurso, saber qué es un texto discursivo, etc.); Daniel Gray Wilson (Proyecto Zero) menciona que la dimensión de método describe como las personas construyen y validan el conocimiento con respecto a estándares y procedimientos disciplinarios o sea ¿cómo construyo una comprensión? ¿cómo sé que aprendo? De ahí que el RPA de método responda a la demostración de cómo el estudiante desarrolla y conoce lo que sabe. El mismo autor describe que la dimensión de propósito evalúa la habilidad de las personas para identificar puntos esenciales del conocimiento, no sólo para sí mismo, sino dentro del contexto de otro conocimiento disciplinario; por ello el RPA de propósito deber responder a ¿para qué me sirve ese conocimiento? ¿cómo ese conocimiento me sirve para efectuar conexiones con la vida particular?

Ahora bien, sé que muchas veces los estudiantes se han preguntado (también le han preguntado al profesor) ¿y eso que está diciendo el profesor, para qué me sirve? Ese cuestionamiento nace porque muchas de los temas que se orientan en la escuela son del desagrado para los estudiantes o no le ven relevancia en su cotidianidad, un ejemplo del área de lenguaje podría ser: leerse la Odisea, aprenderse las conjunciones, transcribir las categorías gramaticales, etc.,

Si el profesor lograra crear “familiaridad” con eso que es “extraño” para el estudiante, en términos de conocimiento, quizá las comprensiones fueran mayores. De ahí que el profesor desarrolle la habilidad para “convertir en familiar lo que es extraño”. Al respecto Otálora (2009, p.123) citando a Gordon (1963) explica que “convertir en familiar lo que es extraño” significa el

desarrollo y comprensión de un problema. Señala que la comprensión requiere traer un concepto que hasta el momento es extraño, al ámbito de lo familiar”. Sigue señalando que

El proceso de “convertir en extraño lo que es familiar” es exactamente lo inverso. Para hacer conocido lo extraño se incluyen los siguientes procedimientos fundamentales: análisis, generalización y la búsqueda de modelos o analogías.

- El análisis: es el proceso de desarmar un problema en las partes que lo componen. Para así alcanzar niveles de comprensión óptimos.
- La generalización: es el acto intelectual de identificar pautas significativas entre las partes que componen un problema.
- La búsqueda de modelos o analogías: equivale a preguntarse: ¿Qué hay en mi conocimiento o experiencia anterior similar a esto? Y de esta forma comparar los niveles de comprensión que se van adquiriendo.
- Por otro lado para hacer extraño lo conocido se trata de distorsionar, invertir o cambiar la manera cotidiana de ver las cosas y de responder a aquellas que hacen del mundo un lugar seguro y familiar. (Problematizar o identificar tópicos generadores desde la EPC) (p.126)

8.2 El profesor como agente del saber.

Recuerdo hace seis años cuando comencé a manifestar unos dolores muy fuertes en la zona abdominal, los dolores fueron aumentando periódicamente a tal punto que fue necesario ir al hospital. Allí me suministraron medicamentos para el dolor y me ordenaron varios exámenes. Cuando salieron los resultados, fui al médico para que me diera la interpretación de los mismos y

en tono seco me dijo: - “Profe, hay que operarlo, tiene cálculos biliares... ¡¡y le digo de una vez, no le van a servir esas agüitas de matas ni menjurjes, ahí toca echarle es cuchilla!!

Cuento esta anécdota porque es particular el contexto y la forma de actuar del profesional médico, porque sin lugar a la duda, observó los resultados y supo cuál era el paso a seguir. Básicamente el Saber Práctico orientó la mejor ruta de acción.

La mayor parte de los profesionales de las múltiples áreas del saber desarrollan un nivel de habilidades y competencias que les permite desenvolverse ante cualquier situación ligada a la aplicación de su conocimiento: el arquitecto proyecta una estructura, el ingeniero la ejecuta, el contador público lleva un registro contable, el abogado interpreta la ley, los jueces imparten justicia y los profesores “*enseñan*” en la escuela.

Pero ¿acaso son los profesores los únicos que enseñan en el aula? Si la respuesta a la anterior pregunta es positiva ¿por qué hay ingenieros, químicos, físicos, administradores, contadores, etc., ejerciendo una práctica de enseñanza en escuelas y colegios de orden público y privado? ¿Qué diferencia puede presentar la práctica de la enseñanza de un antropólogo o politólogo a la de un profesor Licenciado en el área de las Ciencias Sociales? ¿Cuáles son las acciones y características *únicas* del profesor?

Antes de iniciar la Maestría yo me encontraba dentro de ese alto porcentaje de profesores que conocía los Estándares de Competencia de mi área, los DBA, planeaba, ejecutaba y evaluaba; no obstante, la reflexión sobre lo que hoy apropio como práctica de la enseñanza y las acciones constitutivas de la misma eran nulas. Al día de hoy, con los seminarios de la Maestría muchas nociones teórico-prácticas de mi área de desempeño han cambiado, pues han permitido abrir una senda a la profesionalización de mi práctica.

Una gran transformación ha sido lograr identificar el saber práctico y hacer uso de él en mis acciones constitutivas, además del uso constante de la reflexión pedagógica. Sánchez, et al (2005) mencionan que

La reflexividad de los docentes lleva a un cambio en la escuela, porque el docente modifica la práctica y genera impacto en colegas que implementarán a su vez la práctica reflexiva, hasta lograr el impacto institucional. De esta manera se promueve la colegialidad, que implica trabajar juntos de una manera reflexiva, brindándose mutuo apoyo, comentando sus experiencias y trabajando juntos el currículo; se observan y aprenden unos de los otros (p. 157).

La reflexión del profesor debe tener efectos inmediatos en su práctica de enseñanza, lo cual ha de permitir acciones de mejora que posibiliten alcanzar comprensiones significativas en los estudiantes. Pero no puede ser una reflexión superficial, descriptiva, que se centre en los métodos o estrategias para alcanzar objetivos prescritos, sino una reflexión que pretenda considerar el valor de las metas como fines en sí mismas (Jay & Johnson, 2002)

Todo lo anterior permite que el profesor se convierta en un **agente del saber pedagógico** cuya acción reflexiva le permita realizar juicios de valor y actuar en consonancia con las demandas que se presentan en el aula, pues son “ellos quienes deciden cómo y cuándo actuar de determinada manera, en qué hacer énfasis, qué priorizar y qué no, qué, de todo lo recibido, puede ser vigente para un momento dado” Herrera, J. y Martínez, Á. (2018, p.12)

9. PROYECCIONES

A continuación, se establecen las proyecciones que se establecerán con el objetivo de fortalecer las acciones constitutivas de mi Práctica de enseñanza.

La primera se relaciona con la búsqueda de información que me permita configurar Resultados Previstos de Aprendizaje debidamente organizados, coherentes y pertinentes. Sumado a ello existe un compromiso por seguir desarrollando RPA puesto que la constante práctica permite que se alcance la capacidad y se desarrolle la habilidad. Como resultado de la correcta estructuración de los RPA, podrán evidenciarse mejores comprensiones. (evidentemente debe existir congruencia entre las diferentes acciones constitutivas.)

Se establece que debe existir una búsqueda permanente de nuevos referentes para la enseñanza del lenguaje. Esta Maestría ha generado la necesidad de investigar nuevos postulados teóricos y nuevas estrategias didácticas para el aprendizaje y comprensiones de la lengua. Considero que las rutinas de pensamiento debidamente estructuradas fortalecen mucho la visualización del pensamiento que a su vez allana el camino para la comprensión, ya que los saberes previos y las maneras en que se configura el pensamiento, brinda rutas que permiten la reflexión en la acción, posibilitando ajustes a la acción de implementación e incorporando cambios en planeaciones futuras.

También, identificar las bondades de los instrumentos de evaluación, pero me quedado corto en la interpretación. Debo fortalecer la reflexión sobre los datos obtenidos en los instrumentos. Varias de las sugerencias hechas por los pares investigadores se relacionaban con que era necesario establecer, con base en los datos obtenidos en los instrumentos, las comprensiones de los estudiantes.

Debo trabajar fuertemente en la pertinencia y coherencia de las acciones constitutivas de mi práctica de la enseñanza. Debo alcanzar la integración de las tres acciones pues me cuesta en algunos momentos lograr que las tres acciones constitutivas estén relacionadas. Quizá el querer estructurar de la mejor manera cada acción, permite que haya un descuido en alguna de las acciones. Lo anterior es una situación que sólo se logra efectuando reflexión, pero también practicando e investigando.

Una de las subcategorías emergentes se relaciona con las prácticas comunicativas en el aula. El modelo pentadimensional propuesto por Valentín Martínez Otero (2018), brinda una enorme posibilidad de mejoramiento de la acción comunicativa con los estudiantes, puesto que los componentes de cada dimensión son tan claros, que permiten reconocer falencias en la praxis comunicativa y posibilitar acciones de mejora en las mismas.

Otra proyección se relaciona con la técnica del uso del video como una herramienta para la reflexión de mi práctica de la enseñanza. Como establecen Anijovich y Capelletti (2014) el video posibilita la reflexión sobre un aspecto particular de la implementación, ya que este permite dividir escenas, adelantar o volver a revisar algún evento particular. Sucede que, aunque haya acciones de la implementación bien estructuradas, siempre existirán posibilidades de mejora de esas mismas acciones.

Como consideraciones finales se exponen brevemente los hallazgos de la presente investigación. El primero tiene que ver con la noción de enseñabilidad como estatuto del saber, mayormente con la transposición didáctica y como el profesor transforma el saber sabio al saber didáctico o saber enseñable. De forma consuetudinaria se han establecido prácticas de la enseñanza “mecánicas” que no manifiestan ningún tipo de reflexión pedagógica. La misma noción de práctica pedagógica se constituye como hallazgo si se tiene en cuenta que la práctica

pedagógica se definía sin fundamentación y se efectuaba una equivalencia del término como una acción ligada al ejercicio de educar y a un “modelo pedagógico” de antaño. El nivel de complejidad que existe en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de la enseñanza obliga la práctica pedagógica constante máxime si entendemos que la práctica que realiza el profesor es dinámica y nunca estática.

Otro hallazgo se relaciona con la gestión de aula y las prácticas comunicativas en el salón y cómo ellas se configuran como un fenómeno observable, medible y por lo tanto que puede ser documentado, transformado y evaluado. Lo anterior supone que el profesor realice una evaluación y análisis de su práctica comunicativa lo cual fortalece y posibilita una práctica de la enseñanza profesional.

Otra situación identificada y trabajada en esta investigación tiene que ver con las técnicas de evaluación y como ellas permiten que el profesor pueda recoger sistemáticamente información sobre un objeto evaluado (Rodríguez e Ibarra 2011). Los instrumentos desarrollados en los ciclos permiten conocer perspectivas y comprensiones de los estudiantes y posibilitan que el profesor pueda tomar decisiones de manera oportuna y acertadas.

Si la práctica de la enseñanza y sus componentes conllevan reflexión continua ha de mencionarse que las acciones constitutivas de la misma deben estructurarse de tal manera que pueda ofrecer datos que permitan ser analizados. Lo anterior como se observó en uno de los apartados de esta investigación, debe estructurarse con base en un buen plan y en ideas factibles de desarrollar desde la cotidianidad del profesor.

REFERENCIAS

- Ahumada A.P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24.
- Alba, J. y Atehortúa, G. (2018). Seminario Taller de investigación I. Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana: Chía-Cundinamarca. Septiembre 22 de 2018.
- Álvarez de Eulate, C.Y. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 17 – 34
- Arias Arteaga, G. Pretensiones de científicidad de la pedagogía desde las condiciones de la enseñabilidad. En: *Universitas odontológica*. N° 49. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: 2002.
- Blythe, T. y cols. (2002). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Cervantes Castro, Rd, Pérez Salas, Ja, & Alanís Cortina, md (2017). niveles de comprensión lectora. sistema Conalep: caso específico del plantel n° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXVII (2), 73-114.
- Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.aqu.cat/doc/guia-per-a-l-avaluacio-de-competencies-en-l-area-de-ciencies-socials-es

Cifuentes-Garzón, J. E., (2018). Movimiento en el aprendizaje de las rutinas de pensamiento en profesores. *Praxis & Saber*, 9(19), 121-139.

<https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n192018.7924>

Daniel Gray Wilson en: http://fundacies.org/site/?page_id=480

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Ediciones Morata, Cuarta Edición 180 p.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber, y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional, 2006. Pág, 22.

Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Me Graw Hill, 311 p.

Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L., & Rodríguez Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XV(4), 620-634.

Gairín, J. et al (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el Área de Ciencias Sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Pag, 67.

Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26.

- Imbernón, Francisco (1996). En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Jenkinson, M.D. (1976), “Modos de enseñar”, en Staiger, R.C. (Comp.), La enseñanza de la lectura, Buenos Aires, Huemul.
- Larrivee, B. (2011). Development of a tool to assess teachers’ level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. DOI: 10.1080/14623940802207451eL
- Latorre, A. (2003). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. España, 2003.
- Lera, M. J. Jensen, K. & Josang, F. (2007). Gestión del aula. Recuperado de www.golden5.org/programa
- Martínez-Otero Pérez, Valentín (2008). Discurso Educativo y formación docente. *Revista Educação em Questão*, 33 (19), 9-34.
- Morata, S. Rosario y Rodríguez, M. (1997) “La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional” en *Didáctica*, N° 9, pp. 153-170. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- Otálora, S. (2009). “La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes”. *Revista Temas*, pp. 121-130

- Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., & Serván Núñez, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 81-101.
- Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa retos e interrogantes. I Métodos. 200 p. Madrid, Editorial La Muralla.
- RAJADELL, Núria; SERRAT, Núria (2000): “La interrogación didáctica. Una estrategia para aplicar en el aula” en S. de la Torre; O. Barrios (coords): Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio, pp. 263-286. Madrid: Ed. Octaedro.
- Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica* Vol. 9 (3)
- Romero Chávez, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag* Vol. 11 No. 11 (JUN. 2005) p113-118.
- Sánchez Sierra, S. I., Santos, M. T., & Ariza de Encinales, M. V. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Educación y Educadores*, 8(), 145-159.
- Sanz, R. y López, E. (2018). La gestión del aula. Docencia y práctica educativa. La estilística en la educación (pp.85-124)
- Suarez Pozos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, N° 1, 40-56.

Taylor, S.J y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A, 344 p.

Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 158, 2017. IISUE-UNAM.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona España, Gedisa Editorial, 275 p.

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/013_didactica9_2.pdf

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Medios,%20t%C3%A9cnicas%20e%20instrumentos%20de%20evaluaci%C3%B3n%20formativa%20y%20compartida%20del%20aprendizaje%20en%20educaci%C3%B3n%20superior.PDF>

<https://docplayer.es/74395115-La-interrogacion-didactica.html>

<https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/listas-de-chequeo#:~:text=Una%20lista%20de%20chequeo%20es,si%20se%20cumplieron%20o%20no.>

ANEXOS


Anexo 1

MENDEL MOD TALLER CATEGORIZACIÓN GA 2022.1.pdf

Taller de categorización diseñado por la profesora Gabriela Atehortúa.

Anexo 2

PLANEACIÓN DE CLASES	
Fecha: 08/06/22	
COMPETENCIAS o DBA	DBA: Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas.
RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE	ESTANDAR: Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Conocimiento: El estudiante identificará el concepto de descripción, además de sus componentes.
	Método: El estudiante categoriza mediante un mapa conceptual, los componentes de la descripción.

1)El profesor realizará una actividad de conocimientos previos teniendo en cuenta que ya se ha iniciado el desarrollo de la temática. Esta actividad consiste en presentar con ayuda del videobeam una corta narración. En ella habrá elementos descriptivos (recursos y tipos). Los estudiantes de manera individual deben identificar esos elementos y copiarlos en el cuaderno. Deben especificar qué tipos de descripción se evidencian	Identificar qué es la descripción, sus componentes y tipologías.	Fotografía de los cuadernos de los estudiantes con evidencia de sus actividades individuales.	Fotografía de mapas conceptuales realizados por las parejas que trabajaron en la sesión.	Fotografía de las rúbricas desarrolladas	Reconocer los conocimientos previos de los estudiantes	Se inició la sesión de clase con el saludo inicial y posteriormente se llamó a lista. Luego se le dio a conocer a los estudiantes el objetivo de la clase. Se les dijo que como ellos ya habían desarrollado cuestionarios y actividades con base en la descripción, entonces la idea era que ellos pudieran identificar elementos descriptivos además de los tipos de descripción que se evidenciaban en la narración. Las preguntas que se les hizo a los estudiantes fueron las siguientes: 1) Realizar la lectura de las dos narraciones del texto. 2) Identificar en cada narración los recursos si los hay, empleados por la descripción. 3) Reconozca, subraye y copie en el cuaderno ejemplos de tipos de descripción También debo comentar que, inicialmente tenía planeado usar el videobeam para exponer el texto a los estudiantes, pero la profesora encargada de los recursos audiovisuales no asistió ese día. No obstante, yo le saqué una copia de la guía a cada estudiante por lo que no hubo inconveniente al realizar la actividad pues cada estudiante tuvo su material.		Creo que no se concretaron los RPA porque las actividades no eran coherentes con los RPA.	No hubo cumplimiento de los RPA porque nos estaban acordando a las actividades planeadas.	Incorporar las sugerencias por la asesora y por los pares. Incluir los RPA completos. Sólo desarrollé dos. Ser claro con las evidencias que se entregan, deben presentar pruebas claras
--	--	---	--	--	--	--	--	---	---	---

Rejilla de planeación diseñada por la profesora Gabriela Atehortúa.

Anexo 3

PROTOCOLO COLABORATIVO FASE 6 – MENDELSSON MORERA
PREGUNTAS ACLARATORIAS
Me preguntó que sugerencias si asumiste y qué cambios realizaste
VALORACIONES:
<p>Valoro la descripción que hiciste de la primera actividad Valoro que en tu descripción nos indicaras lo que era y no descripciones. Valoro las evidencias que presentas y la manera en que las elegiste. Valoro la concreción de la mayoría de los momentos relatados.</p>
PREOCUPACIONES Y SUGERENCIAS
<p>Me preocupa que a veces me perdía. No sabía si estabas relatando lo que sucedió o lo que planeaste, o si es que cambiaste en la implementación. Me preocupa el concepto que tengas de evidencia pues ver a unos niños sentados en el aula no me indica si se alcanzó el RPA o no. Sugiero que planees mejor que evidencias darán verdadera cuenta del aprendizaje Me preocupa lo difícil que fue ver evidencias en varios sitios Sugiero que la próxima vez organices mejor las evidencias por aportar.</p> <p>Sugiero que te limites a leer lo que describiste esto quizá te ahorre tiempo. Sugiero que seas más claro que evidencias demuestran el cumplimiento y cuáles el incumplimiento. No podía ver cuáles erran las evidencias a las que te refieres de Dayana López. Me preocupa que no fueras riguroso y sistemático en las observaciones y los datos que obtuviste.</p>
<i>Protocolo de evaluación diseñado por la profesora y asesora de la investigación Gabriela Atehortúa.</i>

Imagen matriz de subcategorías

MATRIZ CATEGORIAL - Excel

MATRIZ SUBCATEGORIAL									
CICLO 2	RPA	SUBCATEGORÍA				SUBCATEGORÍA			
		RPA C 1	RPA P 2	RPA M 3	RPA FC 4	GESTIÓN DE AULA			
		SM	SM	SM	SM	ORG - RECUR	REL - AUL	CONV	PROF DOC
		MD1	MD1	MD1	MD1				
		MD2	MD2	MD2	MD2	ALT	ALT	ALT	ALT
		MD3	MD3	MD3	MD3	MED	MED	MED	MED
		MD4	MD4	MD4	MD4	BAJ	BAJ	BAJ	BAJ
		SC	SC	SC	SC				
		MED	MED	MED	MED				
		NC	NC	NC	NC				
	CONCRECIÓN DE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS	PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES	PROPÓSITO	AJUSTE DE PLANEACIÓN	CLARIDAD DE EVIDENCIAS				
	N.C	S.E 1-2	SM	SM	MIN				
	S.C.MIN	S.E 2-3	MD1	MD1	MODER				
	S.C.MED	S.E 4-7	MD2	MD2	BASIC				
	S.C.ALT	S.E 7-9	MD3	MD3	ALT				
	S.C.TOT	N.E	MD4	MD4	SUP				