

**Resignificación de la Práctica de Enseñanza a través de la Metodología de Investigación
Lesson Study Orientada al Fortalecimiento del Desarrollo de las Habilidades para la
Comprensión Lectora en Estudiantes de Básica Primaria.**

Luz Delly Campos Archila

Facultad de Educación. Universidad de La Sabana

Maestría en Pedagogía – Extensión Huila

Asesor: Mg. Andrés Julián Carreño Díaz

Noviembre 2022

Nota de Autor

Luz Delly Campos Archila, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana – Chía,
Cundinamarca.

Este trabajo fue realizado para optar al título de Magister en Pedagogía, mediante el convenio de formación de capital humano de alto nivel para la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación para docentes y directivos docentes del departamento del Huila, un convenio entre la Gobernación del departamento, el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (Min_Ciencias) y la Universidad de La Sabana.

Cualquier mensaje con respecto a este trabajo de investigación debe ser enviado al correo institucional luzcamar@unisabana.edu.co

Resumen

El presente documento da cuenta del resultado de un proceso de investigación que tiene por objeto de estudio la Práctica de Enseñanza de una docente del nivel de básica primaria del área rural de la ciudad de Neiva. En coherencia con el fenómeno de estudio, se valida como diseño a la Investigación Acción según la concepción propuesta por Stephen Kemmis (1983), aplicada en marco de la metodología de la Lesson Study, comprendida esta como, el proceso de estudio y aprendizaje colaborativo de un colectivo de docentes donde se diseñan, enseñan, observan y analizan críticamente las prácticas de enseñanza; acciones que promueve el mejoramiento continuo, mediante la fundamentación epistemológica y el fortalecimiento de los conocimientos prácticos y el saber pedagógico para la toma deliberada decisiones, ajustadas a los requerimientos y particularidades de los contextos.

Es así como, se toma al desarrollo de las habilidades para la Comprensión Lectora como foco o eje de la lección y se somete a la planeación, implementación y evaluación, a un ejercicio cíclico de revisión y reflexión rigurosa; solventada así, la necesidad de analizar, fundamentar, y transformar el quehacer docente al teorizar la práctica y experimentar la teoría, al tiempo que, mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, resignificando la reflexión como una competencia inherente al profesional docente, catalizador de los procesos y mentor de escenarios investigativos para la transformación progresiva de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Palabras Clave: Práctica de enseñanza, planeación, implementación, evaluación, resignificación, Lesson Study, investigación-acción, Comprensión Lectora.

Índice

Capítulo 1. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada	8
Capítulo 2. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada..	18
Contexto Institucional.....	19
Entorno Externo.....	20
Entorno Interno.....	22
Contexto de Aula	26
Capítulo 3. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación.	28
Acciones de Planeación	29
Acciones de Implementación	34
Acciones de Evaluación	37
Capítulo 4. Formulación del Problema de Investigación	40
Pregunta de Investigación	41
Objetivo General	41
Objetivos Específicos	41
Justificación	42
Capítulo 5. Descripción de la Investigación.....	44
Enfoque Investigativo.	44
Diseño de Investigación	45
Alcance de la Investigación	46

Metodología de la Investigación	46
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	48
Revisión documental.....	48
Observación Directa.....	48
Categorías y subcategorías de la investigación	50
Planeación	55
Subcategoría Resultados previstos de aprendizaje.....	56
Implementación	56
Subcategoría: Estrategias Didácticas.	57
Evaluación	69
Subcategoría. Medios, Técnicas e Instrumentos	70
Capítulo 6. Descripción de la Investigación	71
Ciclo 1: Reflexión preliminar	71
Ciclo Precursor 2. Acercamiento a la Metodológica de la Lesson Study y definición del foco	76
Fase 1: identificación del posible foco Comprensión Lectora	77
Fase 2B: planificar la lección.....	88
Ciclo de Reflexión 3	90
Planeación	91
Implementación	92

Evaluación	93
Reflexión	95
Proyecciones	96
Ciclo de Reflexión 4	97
Planeación	97
Implementación	101
Evaluación	104
Reflexión	105
Proyecciones	106
Capítulo 7. Hallazgos e Interpretación de los Datos	107
Capítulo 8. Aportes al Conocimiento pedagógico	112
Referencias	118

Índice de Figuras

Figura 1.	9
Figura 2.	20
Figura 3	21
Figura 4	23
Figura 5.	24
Figura 6.	25
Figura 7.	25
Figura 8.	26
Figura 9.	27
Figura 10	29
Figura 11	32
Figura 12	33
Figura 13	47
Figura 14	64
Figura 15	74
Figura 16	82
Figura 17	102
Figura 18	103
Figura 19	103

Índice de Tablas

Tabla 1	65
Tabla 2	65
Tabla 3	78

Capítulo 1. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada

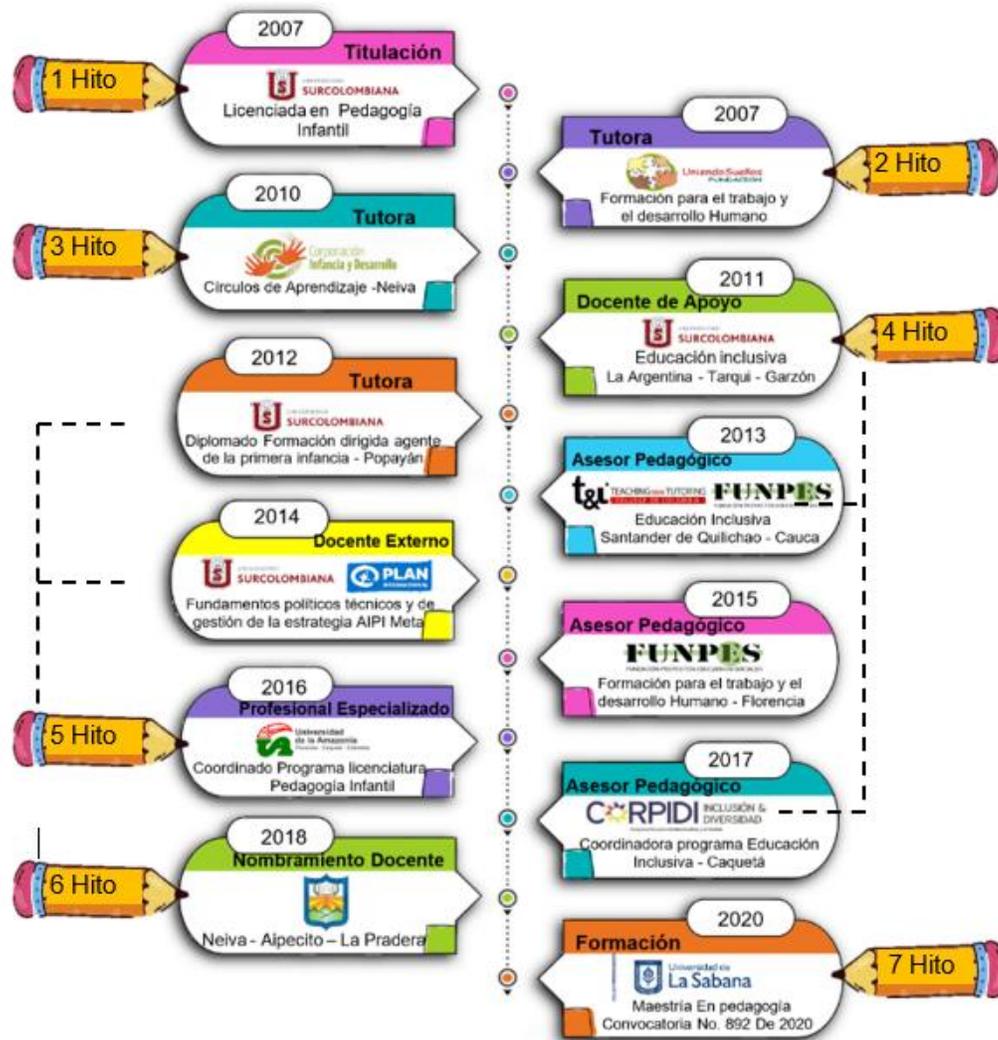
A continuación, se presenta un análisis descriptivo de la trayectoria profesional de la docente investigadora, exponiendo en orden secuencial de tiempo, los principales hitos que han caracterizado su labor como profesional de la enseñanza.

Hay que mencionar, que este apartado es valorado como el principal antecedente del objeto de estudio de la presente investigación, siendo este definido como la Práctica de Enseñanza de una docente vinculada al sistema educativo público, que ostenta el título de licenciada en pedagogía Infantil y quien desarrolla su labor profesional en nivel de básica primaria, en el área rural de la ciudad de Neiva.

En coherencia con lo anterior, es entendida la Práctica de Enseñanza desde la perspectiva expuesta por Alba & Atehortúa (2018) quienes la describen como un fenómeno social caracterizado por su alto grado de dinamismo, singularidad y complejidad de sus acciones. Esta postura permite, entonces, reconocer la importancia de las transiciones efectuadas en la Práctica de Enseñanza surgidos en su devenir histórico y el registrar cómo las condiciones contractuales, el contexto social, ambiental y cultural han derivado transformaciones en las concepciones, creencias, imaginarios, estrategias de enseñanza, metodologías; reflejadas en la implementación de las acciones constitutivas (planeación, implementación y evaluación). Resulta entonces, pertinente comenzar este análisis a partir de la descripción de siete momentos o acontecimientos significativos que marca una transición importante en el desarrollo de la Práctica de Enseñanza de la docente investigadora derivadas de la trayectoria profesional, las cuales se muestran cronológicamente en la figura 1.

Figura 1.

Cronología: Antecedentes de la Práctica de Enseñanza.



Fuente: Creación propia

Inicialmente, debe señalarse que, la docente investigadora recibe el título profesional en el año 2007 como Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana de Neiva. En coherencia con el plan de estudios propuesto por la universidad, cursó y aprobó 10 semestres en los que incluía espacios académicos orientados a la fundamentación del pensamiento práctico de los saberes específicos disciplinarios (Fundamentos generales de la pedagogía, ciencias de la Educación y didáctica de las disciplinas) y espacios académicos de prácticas pedagógicas

investigativas orientados a la experimentación de la teoría (Práctica de Intervención, Práctica Social, Práctica Comunitaria, Práctica Profesional I, II y III) en estos últimos espacios académicos, convergen y se consolidan el aprendizajes, la enseñanza y el desarrollo epistemológico que enriquecen la reconstrucción del pensamiento práctico, dándole sentido y dirección a las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza aplicada de diferentes actividades dirigidas a comunidades de diversos contextos.

Sin embargo, las Prácticas de Enseñanza subyacentes en estos espacios se caracterizaron especialmente por su verticalidad, reafirmando su naturaleza transmisista e instrumental; lo cual permite señalar que, estos espacios responden a los requerimientos de un modelo formativo asociado a la reproducción de unos contenidos preestablecidos. Esta concepción se explicita en cada una de las acciones constitutivas de Práctica de Enseñanza, es así como, la planeación fue reflejo de los espacios de teorización disciplinar, la implementación, acciones incongruentes o mecanizadas y la evaluación de las acciones, se redujo a un corto espacio de tiempo donde su finalidad era netamente calificativa. En general, la ausencia de espacios de reflexión y la coexisten acciones formativas y correctivas prevalecieron, originando acciones incoherentes con los propósitos e intereses de cada una de las comunidades atendidas.

Como aspecto positivo se resalta el fortalecimiento de la competencia comportamental entendida esta como "... las actitudes, los valores, los intereses, las motivaciones y las características de personalidad" (MEN, 2008^a, p.15). Reflejado en un mayor nivel de responsabilidad con a los estudiantes, frente al proceso a cargo y la toma de decisiones. Se consolidan los primeros aprendizajes con relación al dominio de grupo, adecuación de ambientes escolares y manejo y administración del tiempo.

Por otra parte, la realización del trabajo de grado titulado “Aplicación del modelo pedagógico constructivista utilizado por los docentes de preescolar en cuatro instituciones de la ciudad de Neiva”. Consolidando las teorías proclamadas que ubican a la docente investigadora dentro del perfil del egresado de la universidad, como un educador generador de procesos pedagógicos, sociales, artísticos y culturales dirigidos a la población infantil, un líder en el diseño, implementación, desarrollo y ejecución de proyectos educativos institucionales e interinstitucionales bajo el modelo pedagógico constructivista.

Como un segundo hito, se destaca que, durante el mismo año de titulación, realiza su primera vinculación profesional como Tutora en la Fundación Uniendo Sueños, institución sin ánimo de lucro que brinda formación, protección y alimento a población infantil en alta condición de vulnerabilidad en la comuna 8 de la ciudad de Neiva. En este establecimiento, su función, como tutora, se centra en el desarrollo de procesos de enseñanza en el marco de la educación para el trabajo y desarrollo humano dirigido a un grupo de jóvenes con edades comprendidas entre los 9 y 16 años, interviniendo de forma conjunta en refuerzos escolares específicos y el fortalecimiento de otras áreas del desarrollo humano como las habilidades sociales y de liderazgo, la contención emocional, la formación en valores sociales y la exploración vocacional, integrando la experiencia escolar con la extraescolar, brindando nuevas oportunidades de sostenimiento, emprendimiento y sana convivencia.

Dada la complejidad de esta labor, emerge desde un inicio, la necesidad de organizar una planeación continua y sistemática que permitiera proyectar el uso y requerimientos de materiales para la realización de las actividades; Sin embargo, con el pasar del tiempo, la fundación define una misión institucional. En efecto, la planeación amplía su concepción permitiendo plantear procesos que respondan a las características, necesidades e intereses de la comunidad, a la vez

que facilita el ejercicio de definir los propósitos de las acciones desarrolladas, las relaciones, recursos, espacios, tiempos necesarios para cumplir con los propósitos que se han definido, adjuntando un plan de logros y una ruta de acción que marcaban una línea para el cumplimiento de la misión institucional.

Cabe rescatar que, en la implementación de las acciones, se retoma el trabajo colaborativo como propuesta para mejorar los ambientes y la convivencia. No obstante, el constructivismo proclamado, en el aula, se vio opacado por el conductismo. En este sentido, el condicionamiento orientó la implementación de las actividades. Es decir, los jóvenes fueron vistos como receptores y repetidores de las acciones demostradas en el aula, sin alterar, ni contextualizar ningún detalle, la docente investigadora lograba la participación y cumplimiento de metas, relacionando los estímulos con respuestas, siendo estas reforzadas permanentemente.

Tres años más tarde, en el año 2010, se reconoce el tercer hito con la vinculación de la docente investigadora a la Corporación Infancia y Desarrollo, organización colombiana que trabaja arduamente por la transformación y desarrollo social para el goce efectivo de los derechos de víctimas y poblaciones vulnerables. En esta compañía, asume el rol de Tutora, bajo el modelo flexible “Círculos del Aprendizaje” el cual ofrece atención gratuita en el nivel de educación Básica Primaria bajo los principios de Escuela Nueva. Es así como, la docente desempeña las acciones de planear, implementar y evaluar actividades formativas dirigidas a 15 niños, niñas y adolescentes bajo la orientación de un asesor pedagógico, quién efectúa un seguimiento sistemático; En esta medida, la Práctica de Enseñanza de la docente investigadora sufre una transformación al vincular como referente una estrategia curricular, comunitaria y de gestión educativa que busca promover un conocimiento y participación activa de los estudiantes,

algo contrario a su conocimiento práctico. Es así como, se sufre un cambio en los supuestos básicos cambiando el paradigma y relación existente entre la tutora, el saber y los estudiantes.

A su vez que deconstruye y reconstruye la función de los recursos didácticos a emplear en el aula, pasando de objetos decorativos a instrumentos metodológicos pertenecientes al ambiente de aprendizaje.

De acuerdo con esto, la planeación se sistematiza con más detalle y rigurosidad, cada actividad apunta al logro de un objetivo, identifica unos recursos y proyecta una evaluación de aprendizaje específica, respetando el ritmo y nivel de desarrollo particular de los estudiantes; Sin embargo, la realidad en el aula refleja algunos matices diferentes, la tutora explica lo que los estudiantes no entienden, al tiempo que, acude de forma metódica a los instrumentos del aula (Autocontrol de asistencia, pactos de aula, buzón de sugerencias, cuaderno viajero y correo de la amistad) para promover actitudes de autonomía y habilidades comunicativas, propiciando aprendizajes activos y participativos. Ahora bien, la Práctica de Enseñanza se centra en el abordaje de contenidos secuenciales, reforzado con algunas acciones mecánicas, como la transcripción de guías de aprendizaje, el desarrollo de actividades homogéneas y el manejo de la heteroevaluación como mecanismo de persuasión en función de verificar y calificar. Todo lo anterior, sustentado en la necesidad de alcanzar los objetivos propuestos y abordar unos contenidos. Por su parte, el rol del estudiante consistía en escuchar, entender y participar en las tareas asignadas por la tutora. De este modo, no había fomento a la construcción efectiva del conocimiento, el pensamiento crítico o innovador que propone el modelo en mención.

Como aprendizaje adquirido en esta experiencia, se resalta la apropiación teórica del modelo educativo Círculos de Aprendizaje, la resignificación de los ambientes de aprendizaje y

la valoración de la planeación como proceso riguroso y sistemático. Sin embargo, en este momento esta acción no es reflexiva.

En el año 2011 se marca el Cuarto hito de la Práctica de Enseñanza mediante la vinculación al programa de educación inclusiva del Ministerio Nacional de Educación como mecanismo para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, este hito se consolida en tres grandes momentos, demarcados por el rol desempeñado, en primera medida, como docente de apoyo; luego, como asesora pedagógica y finalmente como coordinadora del programa a nivel departamental.

Como docente de apoyo, la función laboral está articulada en dos grandes componentes, la asistencia técnica y apoyo pedagógico a la población con discapacidad cognitiva, sensorial y físico y el desarrollo de jornadas de formación dirigida a docentes y padres de familia. Es así como, la Práctica de Enseñanza es resignificada del rol docente como agente fundamental en la transformación y equidad social. Desde esta nueva perspectiva, se orientan las acciones profesionales no solo para garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, sino que se trabaja por el fomento al aprendizaje efectivo y significativo que le permita una trayectoria armónica por los diferentes niveles de formación.

En este momento, la Práctica de Enseñanza de la docente estaba sustentada en el reconocimiento de la dificultad, limitación o incapacidad del estudiante e Incluso se planeaban, implementaban y evaluaban actividades hacia la nivelación de los estudiantes. Más adelante, desde el rol de Asesora pedagógica, desde la promulgación del decreto 1421 del 2017 y la interiorización y apropiación de los principios que enmarca la educación inclusiva (calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad), se logró modificar esta perspectiva, identificando que la Práctica de Enseñanza junto a sus acciones constitutivas deben

dar respuesta a las necesidades particulares de cada estudiante, comprendiendo, la importancia de la valoración a la diversidad y la flexibilidad curricular. A partir de esta premisa, se reconfigura la visión de los estudiantes tomando como principio que, toda persona tiene la capacidad para aprender de forma constante y continua, en coherencia, es responsabilidad del docente brindar diferentes alternativas para que los estudiantes construyan el conocimiento.

Finalmente, como coordinadora a nivel departamental se cuentan con espacios para la reflexión sistemática al ver reflejada su práctica de enseñanza en la cotidianidad de los docentes a cargo, a raíz de la identificación de acciones homogeneizantes y segregadoras. Con el fin de garantizar cambios de pensamiento la docente investigadora accede a diferentes planes de formación en neuroeducación, educación inclusiva y metodologías de educación flexibles, fortaleciendo sus teorías declaradas. Esto permitió mejorar la sistematización y proyección de la planeación a su vez que amplió el concepto de evaluación según las personas implícitas en el proceso (Autoevaluación, coevaluación heteroevaluación).

Para el año 2016 la docente investigadora se vincula a la educación superior como Coordinadora del programa de pedagogía infantil de la universidad de la Amazonia, dentro de las funciones de la universidad, la docencia tiene el privilegio de ser una condición irremplazable es así como, esta labor es alternada con la orientación del espacio académico de Educación inclusiva. Durante el pasó por la facultad de educación, se generó un punto de tensión al comprender que la docencia como práctica exclusiva resulta insuficiente para la apropiación y construcción del conocimiento y preparación profesional, en tal sentido, se complementa con la articulación de los procesos de investigación y proyección social.

Desde esta perspectiva, la labor docente debe ser producto de esta tríada, permitiendo fundamentar la toma de decisiones, y para hacer esto posible es indispensable el trabajo

cooperativo entre pares académicos. Considerado lo anterior como el Quinto Hito que ha caracterizado su labor como profesional de la enseñanza. Al mismo tiempo, se implementó en la planeación un espacio para el análisis y reflexión de la implementación, logrando mejorar algunos aspectos como el manejo del tiempo y la coherencia de los procesos evaluativos.

En el año 2018, se ubica el sexto hito, la docente investigadora luego de participar en el concurso de mérito, es nombrada en propiedad como docente de aula en el nivel de básica primaria en la institución educativa Aipecito ubicada en la zona rural de la ciudad de Neiva. Con este cargo se le asigna la labor de orientación y formación de los grados tercero, cuarto y quinto bajo la modalidad de escuela nueva, orientado bajo los parámetros del modelo pedagógico Holístico transformador.

Nuevamente la docente es obligada a salir de su zona de confort y se ve enfrentada a un contexto totalmente diferente donde la carencia y las condiciones agrestes son el pan de cada día. Por otro lado, la autónoma en su aula, caracterizan su quehacer, aunque se reconoce un macro y un meso currículo tiene completa libertad para orientar sus acciones y micro currículo.

Es así como, se propuso un formato para la planeación y otro para los procesos de valoración, se elabora un plan de aula semestral sustentada en los lineamientos de orden nacional como, los derechos básicos de aprendizaje, los estándares curriculares los desempeños y competencias asignadas en la malla curricular nacional, aunque en muchas ocasiones las planeaciones no son asumidas en la implementación por falta de tiempo y otras acciones que inciden en el desarrollo normal de las clases (Paros, reuniones, capacitaciones entre otras) lo que hace necesario realizar un ajuste constante priorizando y contextualizando cada uno de los resultados previstos de aprendizaje. Pasa el tiempo, y las acciones se van tornando repetitivas y menos sistematizadas, los únicos rastros de investigación que soportan el quehacer docente son

los desarrollados en acompañamiento del programa Ondas. El proceso de planeación es más mecanizado y menos riguroso y poco a poco se va naturalizando la improvisación en el aula. El proceso de la evaluación incluye acciones de retroalimentación de actividades, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, Sin embargo, no es base para la proyección de planes de mejoramiento de la Práctica de Enseñanza al centrarse exclusivamente en los procesos alcanzados por los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, la Práctica de Enseñanza desarrollada de forma aislada se debilita, creando una fuerte tensión en la docente al considerar el ingreso al sistema de educación oficial como un estancamiento en su proceso de formación laboral y personal. Como producto de esa tensión constante, entre desarrollo profesional y estabilidad laboral, la docente inicia la formación en el nivel de maestría en la universidad de la Sabana, generando el séptimo hito, al comprender en primer lugar que los conocimientos no se transmiten, por ende, la labor docente apunta a la creación de espacios efectivos para la construcción del conocimiento, pero depende en gran medida de la voluntad del estudiante el avance en este proceso. Más adelante, se enfrenta a una realidad inminente, y es la toma su Práctica de Enseñanza como escenario reflexivo e investigativo, como objeto de estudio para la búsqueda efectiva de acciones que den solución a las diferentes problemáticas surgidas en el devenir profesional, por ejemplo, la falta de coherencia entre las teorías proclamadas y las teorías en uso, permitiéndole pasar del pensamiento al conocimiento práctico, De la misma forma, diferentes conceptos se han resignificado como la Práctica de Enseñanza y cada una de sus acciones constitutivas lo que hacen que cada vez sea más reflexivo su quehacer en el aula.

Capítulo 2. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada

El presente análisis del contexto cobra real sentido al momento que, la Práctica Pedagógica es considerada como el escenario reflexivo de la Práctica de Enseñanza. De acuerdo con lo planteado por Alba & Atehortúa (2018) la Práctica de Enseñanza es un fenómeno social, configurado por el conjunto de interacciones constitutivas entre los sujetos, el objeto de enseñanza y el contexto situacional de enseñanza; derivadas de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros sujetos (Estudiante) aprendan algo.

En este sentido, la Práctica de Enseñanza es caracterizada por su alto nivel de complejidad al estar inmersa en un lugar y un momento histórico; con determinantes de orden político, social, económico y cultural que le imprimen singularidad y dinamismo al proceso, al responder a las necesidades y particularidades del contexto. Al respecto, el pedagogo Sacristán (1988) afirmó que: “el profesor no desarrolla su práctica en el vacío sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento” (p. 198). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que, no es posible realizar una intervención social eficaz sin antes conocer y comprender el contexto. Esta acción proporciona claridad y fundamentos que soportan la toma de decisiones deliberadas a nivel metodológico y didáctico, validando su incidencia directa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es de aclarar que, aceptando la polisemia de la palabra contexto, para efectos de este escrito se retoma desde lo expuesto por Clemente (1996) quien lo define como: Todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano.

Considerando lo anterior, en este apartado se presentan los aspectos relevantes y significativos en que caracterizan y contextualizan el entorno interno y externo a la Institución Educativa Aipecito, lugar donde se implementa la Práctica de Enseñanza objeto de estudio de la presente investigación.

Contexto Institucional

La institución Educativa Aipecito es una entidad pública de orden estatal, reconocida oficialmente por el municipio de Neiva bajo la resolución 098 del 25 de marzo de 2003. Estructurada, organizada y regulada según la constitución, las leyes y demás normas legales y vigentes de la república de Colombia, las cuales acata y adopta como fundamento de su quehacer educativo en articulación con los lineamientos pedagógicos nacionales, las orientaciones generales sobre la educación rural “Escuela nueva” y el reconocimiento de las necesidades educativas contextuales.

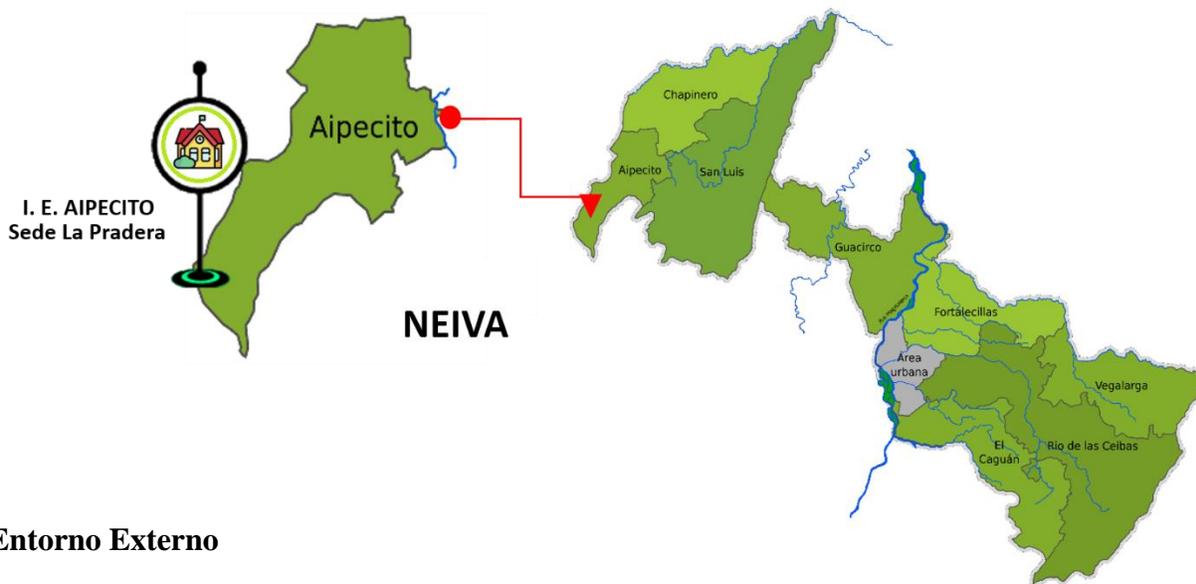
Es así como, la institución Aipecito de conformidad a la Ley General de Educación en la organización para la prestación del servicio educativo fórmula, adapta y pone en práctica su propio proyecto educativo institucional (L. 115, 1994, art 73), el cual establece como propósito en su Misión: “Formación para la Transformación Social, la Convivencia y la Paz” (I.E. Aipecito, 2020, p. 18). Intención implícita en la búsqueda constante de oportunidades de enseñanza con el fin de reforzar el compromiso social y la trayectoria de la institución.

En coherencia, tiene por objeto social, ofrecer educación formal en los niveles de preescolar, básica y media académica con énfasis en educación para el trabajo dirigido a población infantil, jóvenes y adultos, (de conformidad con el Decreto 3011 de 1997). Desarrollando sus actividades pedagógicas bajo el calendario A en jornada única y sabatina;

respondiendo a los fines y los principios de la educación señalados en el artículo 5° de la Ley 115 de 1994. Con el fin de hacer eficiente, eficaz y efectivo el acceso y la permanencia en el sistema educativo oficial de los habitantes del corregimiento de Aipecito y sectores aledaños del departamento del Tolima, para este propósito, cuenta con una sede principal (Aipecito) y siete sedes escolares (La Pradera, La Unión, La Cristalina, La Florida, El Triunfo, El Nogal, La Primavera) ubicadas jurisdiccionalmente, beneficiando a un total de 324 estudiantes, según cifras del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) para el año 2022.

Figura 2.

Ubicación de la vereda La Pradera corregimiento de Aipecito – Neiva.



Entorno Externo

El corregimiento de Aipecito se encuentra ubicado al occidente en la zona rural del municipio de Neiva. Limita al norte con el corregimiento de Chapinero, al occidente con el departamento del Tolima, al oriente con el corregimiento de San Luis y al sur con el municipio de Palermo. Por su ubicación es el corregimiento más alejado del área urbana del municipio.

Se caracteriza por su alta productividad de café, actividad económica que se ha constituido en la principal fuente de generación de empleo de mano de obra no calificada; sin

embargo, esta producción agrícola, ha sobrepasado la sostenibilidad ambiental de la región, fomentando la tala de grandes extensiones del bosque nativo, la exposición a la erosión hídrica de suelos al desproveerlo de la capa vegetal y la contaminación de las fuentes hídricas por el uso de fertilizantes químicos y plaguicidas. No obstante, el impacto ambiental del monocultivo del café, ha despertado poco interés entre los habitantes.

Figura 3

Corregimiento de Aipecito – Vereda La Pradera



Cabe resaltar que, según cifras publicadas por el grupo de investigación Biopra Ondas (2019) “el 70 % de las familias de Aipecito presentan necesidades básicas insatisfechas en sus hogares al no contar con la prestación de los servicios públicos domiciliarios lo que agudiza una problemática ambiental” y es que actualmente, este corregimiento carece de acceso al agua potable, tratamiento de las aguas residuales, recolección de residuos y servicio de gas residencial. Todo esto, genera un escenario desconsolador donde la comunidad ante la falta de inversión social, reproduce prácticas cotidianas que afectan drásticamente su bienestar y el ambiente. Ejemplo de lo anterior, es el consumo de agua insalubre ubicándolos en un alto riesgo de contraer enfermedades de carácter infeccioso, el cocinar con leña, agudizando la deforestación, contaminación del ambiente y calentamiento global.

En cuanto a la comunicación es deficiente dadas las condiciones propias del terreno, el servicio telefónico es intermitente y solo es posible en puntos específicos. Al igual, que la conectividad a internet. Para la comunicación vial existe una carretera destapada la cual no cuenta con mantenimiento, presentando bloqueos constantes ante la inestabilidad del terreno y las constantes lluvias haciendo que sea difícil el acceso a las comunidades afectando la libre circulación entre Neiva – Aipequito.

En conclusión, el sistema educativo es el principal servicio del estado para satisfacer las necesidades contextuales y favorecer la igualdad y bienestar social de la región.

Entorno Interno

La institución educativa Aipequito, cuenta con el reconocimiento por su trayectoria en cuanto al proceso de formación de los pobladores al ser la única alternativa de educación formal en todo el corregimiento. Con el paso de los años, se ha consolidado un alto sentido de pertenencia dentro de los moradores de la zona, quienes participan activamente de los procesos desarrollados y liderados por la escuela. Es así como, ellos junto a los docentes han luchado mancomunadamente durante años, por mantener la institución en condiciones pertinentes para la prestación del servicio.

No se puede desconocer la incidencia de la infraestructura referente a la calidad de los procesos educativos; al respecto Castro & Morales (2015), Exponen que: la infraestructura tiene un efecto motivacional en el proceso de aprendizaje: en un ambiente más agradable, los alumnos y docentes tienen un mejor desempeño. No obstante, el crecimiento acelerado de la población, el paso de los años, las condiciones ambientales y la poca inversión del estado hacen que la infraestructura actualmente sea inapropiada para el desarrollo de las Prácticas de Enseñanza.

Figura 4

Planta física Institución Educativa Aipecito.

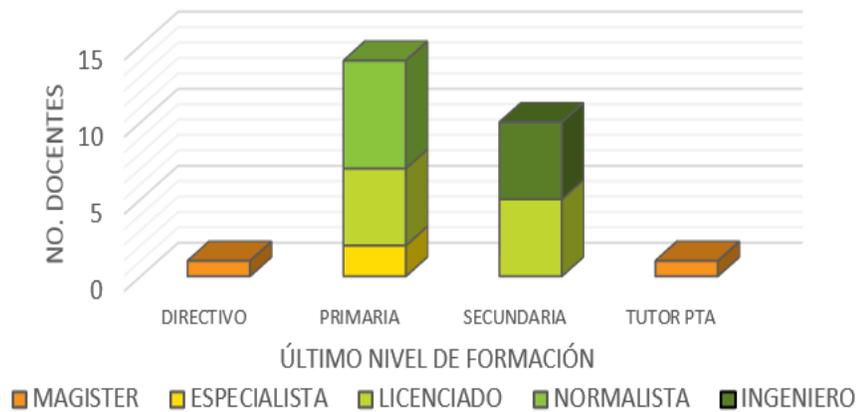


En otras palabras, la institución educativa Aipecito actualmente no cuenta con una infraestructura acorde a las exigencias generadas de las dinámicas propias de su comunidad educativa que le permita dar respuesta óptima a las necesidades contextuales al no cumplir condiciones mínimas, Por ejemplo: Algunas sedes de la institución fueron construidas en madera con recursos propios de los pobladores, en este momento cuentan con más de quince años de antigüedad, no cuentan con agua potable, baterías sanitarias suficientes, tratamiento de aguas residuales, espacios adecuados, escenarios deportivos, laboratorios o conexión a internet.

En lo referente al talento humano, la institución Educativa Aipecito cuenta con un total de veinticuatro (26) profesionales en los que incluye: un (1) directivo docente en el cargo de rector encargado, veinticuatro (24) profesionales entre ellos: catorce (14) docentes quienes orientan su Práctica de Enseñanza en el nivel de básica primaria, diez (10) en el nivel de básica secundaria y una (1) tutora del programa todos aprender.

Figura 5.

Último nivel de formación de los docentes institución educativa Aipecito.



Como se observa, en relación al último nivel de formación académica alcanzado, dos profesionales (8%) ostentan título de máster en el área de educación, dos (8%) son especialistas, doce profesionales (46%) son licenciados en los que se incluyen diferentes áreas del conocimiento, Cinco docentes (19%) son normalistas superiores y cinco profesionales (19%) pertenecen al área de la ingeniería, no formados en pedagogía. Como datos importantes se resalta que la mayoría del personal docente (84%) se encuentra en contratación bajo la figura de provisionalidad lo que genera una inestabilidad laboral.

En esta línea, se identifica que el talento humano de la Institución educativa requiere un fortalecimiento específico en pedagogía y enfoques para la educación rural, lo anterior, sustentado en que, el conocimiento de la enseñabilidad permite al docente apropiarse de los atributos epistemológicos, objetos de conocimiento, sustentos argumentativos, sintaxis y lenguaje propios de su disciplina; cimientos fundamentales del ejercicio de la transposición didáctica de su Práctica de Enseñanza. Bajo este panorama, los profesores pueden llegar a perpetuar Prácticas de Enseñanza poco eficaces; Por lo contrario, al apropiarse de los avances y alcances que se tiene de estos aspectos, el docente puede llegar a ser el catalizador de los

procesos de aprendizaje de los estudiantes, siendo un mentor de escenarios posibles con búsquedas creativas hacia el desarrollo de habilidades y competencias; generando la posibilidad de enriquecer la cultura del aprendizaje, transformando hábitos y actitudes preestablecidos.

Al respecto al proceso de planeación, es definida desde el postulado de Rodríguez (2009) como: la acción reflexiva, teórica y metodológica de la acción educativa, por lo tanto, requiere que el docente aprenda, comprenda y elabore un plan sobre qué, para qué, por qué y cómo realizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Bajo esta premisa, se hace necesario revisar el plan de estudios institucional como eje articulador de la planeación, encontrando que la institución educativa plantea la organización curricular por ciclos y núcleos de formación.

Figura 6.

Organización de ciclos de formación I.E Aipecito (PEI 2022)

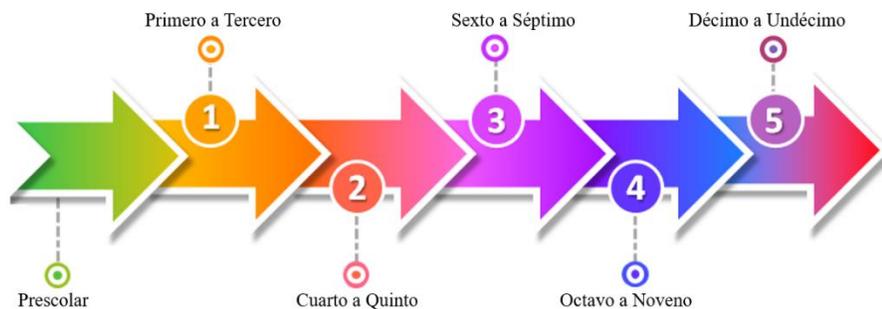
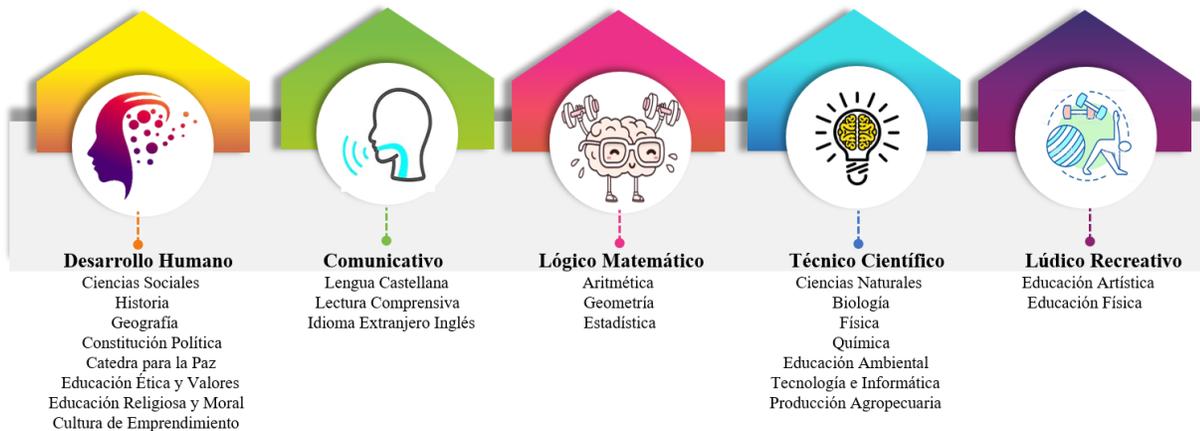


Figura 7.

Organización de núcleos de formación I.E Aipecito (PEI 2022)



Esto con el fin de, respetar el desarrollo de habilidades y conocimientos de acuerdo a las etapas de desarrollo psicosocial y cultural y favorecer la capacidad de integrar conocimientos de diferentes áreas en la solución de problemas contextuales que exigen una mirada interdisciplinaria.

Por otro lado, en referencia a la concreción curricular existe una desactualización de su concepción. Es así como, A pesar de que, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha fomentado la apropiación de los referentes teóricos de calidad (Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje, Lineamientos curriculares y Mallas de aprendizaje), el uso de estos, solo permea los documentos institucionales; No obstante, los docentes en el plan de mejoramiento institucional (2022), manifiestan que presenta dificultades en cuanto a la coherencia curricular de acuerdo a su área disciplinar en marco del modelo pedagógico Holístico Transformador que está definido dentro del proyecto Educativo Institucional como derrotero de las acciones en el aula.

Contexto de Aula

Figura 8.

Planta física Institución Educativa Aipecito – sede La Pradera.



El aula específica donde se desarrolla la Práctica de Enseñanza objeto de estudio, está integrado por 26 estudiantes pertenecientes a los grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria. Entre ellos catorce niños y doce niñas, cuyas edades oscilantes entre los 8 a 14 años. Con una baja tendencia a la deserción y moderada a la reprobación.

Las evaluaciones externas evidencian una gran dificultad en los procesos de lectura crítica comprensiva, en los procesos matemáticos deductivos y los procesos propositivos. En general, se analiza un bajo promedio académico y un bajo interés por los procesos de formación académico.

Figura 9.

Estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto sede La Pradera.



Frente a estos desafíos, la Práctica de Enseñanza juega un papel fundamental en la formación de este grupo de estudiantes, Tal y como lo plantea Chacón, Chacón & Alcedo (2012), el perfil del docente que las escuelas de hoy necesitan es el de un profesional orientado hacia una práctica reflexiva y contextual; no obstante, estas no son cualidades que caracterizan la labor desempeñada, generando importantes oportunidades de mejoramiento que involucran la reflexión en los procesos de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes.

Capítulo 3. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación.

Abordar el análisis de la Práctica de Enseñanza, implica hacer referencia a la pedagogía como ciencia y campo particular de su accionar, y su relación directa al configurarse en su objeto de estudio. En este sentido, la práctica de enseñanza, la evaluación y la reflexión, como elementos esenciales y complementarios orientan y direcciona el proceso pedagógico, permitiendo su explicación como fenómeno social, su caracterización y su comprensión estructural y funcional para lograr su transformación en el marco del mejoramiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Sin embargo, Zuluaga (1987) citado en Klimenko (2010) plantea la necesidad de diferenciar entre conceptos como la pedagogía y la Práctica Pedagógica y la Práctica de la Enseñanza:

El primero se refiere al hecho de que “la práctica de la enseñanza se nutre de la práctica científica” (Zuluaga, 1987, p. 47), a pesar de la existencia de grandes diferencias entre ambas, permitiendo el ingreso de los conceptos científicos a la vida social. El segundo consiste en que la práctica de la enseñanza “se sustenta en el saber pedagógico”. Estos planteamientos permiten distinguir el saber epistemológico o disciplinar y el pedagógico como elementos necesarios para la práctica de la enseñanza. (p. 115).

Se pretende aclarar que, la Práctica de la Enseñanza se constituye en un fenómeno sociocultural que se puede problematizar, adoptando una dinámica reflexiva. Por consiguiente, los espacios y tiempos de práctica reflexiva, crítica y propositiva tienen un sentido transformador y flexible que se interrelacionan entre la teoría y la práctica educativa como “instancias de imprescindible articulación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que faciliten una

mayor congruencia entre las modalidades de generación del conocimiento y sus procesos de apropiación” (Barcia et al., 2017, p. 17-18).

De la anterior configuración, se hace preciso, exponer, un análisis descriptivo alrededor de tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: acciones de planeación, acciones de implementación y las acciones de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes (Alba, et al., s.f.), al inicio de la investigación para luego, gradualmente alcanzar su comprensión y posterior implementación de cambios conducentes a su transformación.

Figura 10

Acciones Constitutivas de las Prácticas de la Enseñanza.



Acciones de Planeación

Tal y como lo plantea Murillo (2007), citado por Pérez, M. & Otros (2014), la buena docencia se distingue de manera prioritaria por la preparación que hace el profesor de su práctica e indica que este elemento es más determinante que los aspectos metodológicos. Los docentes destacados dedican tiempos y esfuerzos generosos para pensar en las estrategias más pertinentes que les permitirán alcanzar los objetivos previstos. (p. 178).

Es conveniente precisar que, dentro de las responsabilidades contractuales de los docentes, la planeación es una condición ineludible para la implementación y evaluación de la Práctica de Enseñanza, Sin embargo, todas las planeaciones no son profesionales ni funcionales. Para que las planeaciones sean profesionales, se requiere que se valide como un proceso

riguroso, sistemático, pertinente y coherente. Retomando lo expuesto por López (2011) la planeación es pertinente cuando “responder a las demandas, necesidades y requerimientos en función de las actualizaciones e innovaciones propias de la Sociedad Actual” y coherente cuando logra la “integración lógica de los distintos componentes, elementos y estructura de las asignaturas propias y singulares de un Plan de Estudios” (p. 61).

Al realizar el análisis inicial de las acciones de planeación de la docente investigadora se identificó que maneja una claridad conceptual referente a las acciones de planeación y sus características; sin embargo, presenta incongruencia entre el discurso manejado y las acciones realizadas. Para ejemplificar lo anteriormente expuesto, se menciona que ella es consciente que antes de ir a una acción educativa se debe planear cada aspecto (aprendizajes, metodologías, recursos, evaluación, tiempo), pero, al no contar una claridad frente a su funcionalidad en relación al desarrollo de las intenciones educativas expresadas en el diseño curricular, prioriza en su acción, algunos aspectos a nivel subjetivo y particular como tradiciones y perspectivas sustentadas en ideas preconcebidas durante su formación y experiencia, esto conlleva a la implementación de estrategias de enseñanza limitadas y repetitivas, por lo tanto, restringe las opciones para la realización de tareas, actividades escolares y la óptima utilización de los recursos.

Desde esta perspectiva, se observa que en la construcción de significados, desde la planeación, no se tiene claridad sobre las relaciones entre conocimientos, saberes y estrategias de enseñanza, induciendo a la incoherencia entre lo que se enseña y se requiere, es así como, la percepción de los estudiantes frente a la finalidad de acciones realizadas en el aula es diferente a la del docente; al considerarlas como hechos aislados a su aprendizaje, esto ocasiona una

participación mínima de los estudiantes al no encontrarle un valor de uso y sentido desde su cotidianidad a la realización de sus actividades escolares.

Así mismo, se destaca que este proceso de planeación se efectúa con una periodicidad semanal, se reconoce como principal dificultad el dominio conceptual y didáctico de las múltiples áreas disciplinares orientadas, de acuerdo con su formación de base como pedagogía infantil, desde el dominio de una determinada disciplina o saber, se puede observar que, el grado de significación y posicionamiento didáctico frente a la práctica de la enseñanza, presenta la ausencia de una distinción entre los aspectos teóricos (perspectivas teóricas), las prácticas (contexto - particularidades) y la ética propuesta (lo real – lo significativo) dando prioridad a otros procesos en el aula como la producción y reproducción de contenidos, sin determinar la construcción de significados y la comunicación de las comprensiones. En consecuencia, la docente en la mayoría de los casos da valor a la implementación de lecciones sin estructura, secuencia o continuidad desde la previsión, anticipación, hipótesis y comunicación.

Desde la parte operativa, se identifica que las acciones de planeación son plasmadas en un formato institucional denominado plan de aula. Este documento esbozaba elementos puntuales, dando cuenta de aspectos como: la secuencia didáctica, fecha de implementación, núcleo de formación, los temas por grados, las metodologías propuestas estructuradas en tres grandes momentos: acciones de exploración, estructuración y transferencia. Además de evidencias de aprendizaje, recursos y evaluación; al finalizar, cuenta con un espacio para consignar observaciones como se observa en la siguiente figura.

Figura 11

Formato plan de aula Institución Educativa Aipecito (2022).

 Institución Educativa Aipecito <small>Resolución de Funcionamiento Oficial N° 0326 de Septiembre de 2007</small> <small>Registra Dpto. N° 241010101920 - AIB SCY49366 - I</small> Plan de Aula – Sede La Pradera		 <small>MUNICIPIO DE NEIVA</small>	
Secuencia Didáctica: Semana 21		Calendario: Tercer periodo académico	
Núcleos de Formación: Lógico Matemático (Matemáticas)		Fecha: lunes 9 de septiembre 2022	
Docente: Luz Dally Campos Archila		Sede: La Pradera	
GRADO	TEMA	METODOLOGÍA	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE
TERCERO	Pensamiento Numérico: Resolución de problemas utilizando operaciones básicas matemáticas (Adición y Sustracción). REFERENTE DBA Interpreta, formula y resuelve problemas aditivos de composición, transformación y comparación en diferentes contextos; y multiplicativos, directos e inversos, en diferentes contextos.	EXPLORACIÓN: Conformación de grupos de trabajo, Entrega de material concreto, Presentación de diferentes situaciones problemáticas contextualizadas que requieran la adición o sustracción para resolverlas. ESTRUCTURACIÓN: Explicación de valor posicional de las cifras Ejemplificación Explicación de proceso de adición y sustracción llevando. Realización de ejercicios en grupo: Socialización de los resultados. TRANSFERENCIA: Estructuración de nuevas situaciones contextualizadas que requieran de la adición o sustracción para resolverlas. Aplicación de los conocimientos construidos en juego de roles.	Construye diagramas para representar las relaciones observadas entre las cantidades presentes en una situación. Resuelve problemas aditivos (suma o resta) de composición de conteo. Propone estrategias para calcular el número de combinaciones posibles de un conjunto de atributos.
CUARTO	Pensamiento Numérico: Representación de conjuntos Determinación de conjuntos Relación de pertenencia Relación de contenerencia REFERENTE DBA Interpreta, gráfica y resuelve situaciones relaciones entre conjuntos mediante la unión e intersección de sus elementos	EXPLORACIÓN: Conformación de grupos de trabajo, Entrega de material concreto. Clasificación de material según sus características. ESTRUCTURACIÓN: Explicación que es un conjunto. Como se representan los conjuntos: Extensión y Comprensión Cuáles son las relaciones entre conjuntos: Pertenencia y no pertenencia Que es la unión e intersección entre conjuntos TRANSFERENCIA: Aplicación de los conocimientos construidos mediante ejercicios prácticos.	Construye diagramas de forma correcta para representar de conjuntos Argumenta de diversas maneras la necesidad de establecer relaciones y características en los elementos de un conjunto para determinarlos por extensión o comprensión. Argumenta la selección realizada empleando la unión e intersección de elementos de dos conjuntos.
QUINTO	Pensamiento Numérico: Determinación de conjuntos Relación de pertenencia Relación de contenerencia Complemento de un conjunto Diferencia entre conjuntos REFERENTE DBA Interpreta, gráfica y resuelve situaciones relaciones entre conjuntos mediante la unión e intersección de sus elementos	EXPLORACIÓN: Conformación de grupos de trabajo, Entrega de taller. Conociendo saberes previos ESTRUCTURACIÓN: Como se determinan los conjuntos: Extensión y Comprensión Cuáles son las relaciones entre conjuntos: Pertenencia y no pertenencia, unión e intersección entre conjuntos. Complemento de un conjunto Diferencia entre conjuntos. TRANSFERENCIA: Aplicación de los conocimientos construidos mediante ejercicios prácticos, solucionando problemas	Construye diagramas de forma correcta para representar de conjuntos Argumenta de diversas maneras la necesidad de establecer relaciones y características en los elementos de un conjunto para determinarlos por extensión o comprensión. Argumenta la selección realizada empleando la unión, e intersección de elementos de dos conjuntos. Identifica los elementos que pertenecen al complemento y diferencia de un conjunto determinado.
RECURSOS: Cuadernos, hojas, Marcadores, Colores y Tablero.			
EVALUACIÓN: La evaluación se toma como un proceso constante, teniendo como principales herramientas la observación y la escucha de los procesos.			
OBSERVACIONES			

Formamos para la Transformación Social, la Convivencia y la Paz
 Corregimiento de Aipecito E - mail: jeaipecito@alcaldianeiva.gov.co

En este sentido, las planeaciones se organizan teniendo como derrotero la malla curricular institucional. Documento que es consolidado y actualizado anualmente por el cuerpo docente, según a las necesidades y particularidades contextuales del momento. En él, se referencia principalmente los lineamientos de calidad nacional (los Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje, Lineamientos curriculares y Mallas de aprendizaje), se establecen los indicadores de desempeño conceptuales, procedimentales, actitudinales; en los niveles interpretativo, argumentativo y propositivo en coherencia con el modelo asumido por la institución. Aunque este ejercicio, se aprecia como un trabajo desarticulado, incoherente y poco eficaz, al no favorecer el tránsito armónico de los estudiantes entre de los diferentes ciclos de formación.

Figura 12

Formato malla curricular Institución educativa Aipecito 2022.

Ciclo		Núcleo de formación	Área / asignatura	Unidad	Intensidad Horaria Semanal	Tiempo
II Grado 4		Lógico Matemático	Matemáticas	1. Números Naturales	3	10 semanas
Estándares Básicos de Competencias <ul style="list-style-type: none"> Interpreto las fracciones en diferentes contextos: situaciones de medición, relaciones parte todo, cociente, razones y proporciones. Identifico y uso medidas relativas en distintos contextos. Utilizo la notación decimal para expresar fracciones en diferentes contextos y relaciono estas dos notaciones con la de los porcentajes. 						
Competencia y componente (matriz de referencia) <ul style="list-style-type: none"> Comunicación: Identificar expresiones numéricas equivalentes. Reconocer el lenguaje matemático como forma de representar procesos inductivos. Razonamiento: Utilizar propiedades y relaciones de los números fraccionarios para resolver problemas. Resolución: Resolver problemas en situaciones aditivas y multiplicativas en el conjunto de los números fraccionarios. 						
Metas de Aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> Reconocer los números fraccionarios, sus propiedades, características y aplicaciones en la solución de situaciones problémicas del contexto. Identifico y uso medidas relativas en distintos contextos. 						
Elementos Conceptuales		Indicadores de Desempeño				
		Conceptuales (Saber Conocer)	Procedimentales (Saber hacer)	Actitudinales (Saber Ser)		
<ul style="list-style-type: none"> Clases de fracciones (propias, impropias, homogéneas, heterogéneas, equivalentes) Operaciones entre fracciones: suma, resta, multiplicación y división Conversiones de fracciones Comparaciones entre fracciones. 		<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las propiedades que cumplen las operaciones dentro de los diferentes sistemas numéricos. Utiliza y maneja adecuadamente las propiedades y algoritmos de las operaciones entre números fraccionarios para solucionar ejercicios. Plantea y soluciona situaciones problema donde intervienen los números fraccionarios. 	<ul style="list-style-type: none"> Representa números reales en la recta numérica. Realiza operaciones entre distintos conjuntos numéricos. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa activamente en el desarrollo y aplicación de los temas trabajados. Muestra interés por relacionar las temáticas desarrolladas con otras áreas y su vida cotidiana. Manifiesta agrado por investigar y llevar a cabo la solución de interrogantes propuestos en el área. Demuestra solidaridad y compromiso con los compañeros que demuestran dificultades Es responsable y cumplido con las normas de la institución 		
INTERPRETATIVO Describe estrategias para operar con números fraccionarios en la solución de problemas cotidianos.		ARGUMENTATIVO: Desarrolla las cuatro operaciones básicas con números fraccionarios teniendo en cuenta sus clases (homogéneos, heterogéneos, propios, impropios, equivalentes).	PROPOSITIVO: Elabora representaciones gráficas para comparar dos o más expresiones numéricas que contienen fracciones.			
ARTICULACIÓN PROYECTOS TRANSVERSALES						
Educación Sexual		Democracia y Eduderechos		Estilos de Vida Saludable		Medio Ambiente

Formamos para la Transformación Social, la Convivencia y la Paz
Corregimiento de Aipecito E - mail: jeaipecito@alcaldianeiva.gov.co

A nivel institucional, se resalta que, las acciones de planeación no reciben ningún tipo de seguimiento o revisión. Simplemente son solicitadas al finalizar el año escolar como soporte de la labor implementada, en la evaluación docente.

En conclusión, si se analiza con detalle lo anteriormente expuesto, considerando la apropiación de los postulados teóricos y metodológicos alcanzados durante la formación recibida en la maestría, se puede precisar que, la planeación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora constituía un ejercicio individual, mecánico y poco estructurado, movilizado por el cumplimiento de una responsabilidad contractual, lo que origina gradualmente una naturalización de la improvisación en el aula, sustentada en creencias, saberes de sentido común principalmente de la experiencia, reflejado en la estructura de la implementación de las clases bajo un diseño lineal, hay debilidades y vacíos en los contenidos a enseñar, incidiendo en el desarrollo normal de las clases las acciones se van tornando repetitivas y menos sistematizadas.

El formato empleado no proporciona la información necesaria para garantizar la coherencia curricular, al no dejar claro el propósito de cada una de las actividades propuestas como ruta hace el cumplimiento de los resultados de aprendizajes propuestos. De igual manera, la planeación de la evaluación es poco esquemática y no da cuenta de las técnicas, instrumentos o estrategias a emplear.

Acciones de Implementación

Para iniciar la descripción de esta acción constitutiva de la Práctica de Enseñanza, se hace necesario partir de la comprensión del nuevo rol del docente, quien está llamado no a transmitir información, sino a facilitar el alcance de comprensiones y el desarrollo de competencias y destrezas polivalentes en sus estudiantes.

Al respecto Perkins (1994) afirma que “Es el de preparar a los alumnos para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje”. De esta forma, las prácticas de enseñanza deben propiciar espacios de expresión, comunicación y reflexión, fomentando un aprendizaje consiente, producto del pensamiento. Es así como, la escuela esta llamada a jugar un papel cada vez más importante no solo en el desarrollo de habilidades en sus estudiantes, sino también en el desarrollo de competencias que les permita transformar su entorno cercano. A partir de esta premisa, se considera que es necesario la implementación de estrategia de enseñanza que se ajusten a las particularidades contextuales de sus comunidades, quienes reclaman una participación activa en los procesos de enseñanza.

Frente al análisis inicial de la gestión del aula implementada por la docente investigadora, se reconoce que orienta más actividades y tareas de las diseñadas en la planeación, estas, al no estar diseñadas con antelación, no favorecer el reconocimiento de habilidades y competencias en

los estudiantes, al ser réplica de patrones y rutinas de lecciones ya establecidas. No obstante, están acordes con las directrices institucionales, permiten la interpretación constante de respuesta de los estudiantes, información que sustenta la toma de decisiones durante la acción en el aula.

En lo concerniente al uso de escenarios de aprendizaje se destaca principalmente el aula escolar, la huerta, la biblioteca y demás espacios físicos de la escuela. Referente a los recursos, se alude principalmente al uso racional, pertinente y activo de los recursos como cartillas guías de escuela nueva, libros, textos, y equipos empleados para la visualización de videos y escucha de audios, sin embargo, no se establece una relación de cohesión entre los recursos y el alcance de los resultados previstos de aprendizaje proyectados.

En este mismo sentido, el desconocimiento de los resultados previstos de aprendizaje proyectados por parte de los estudiantes genera una escasa participación y desinterés frente al proceso de enseñanza, la ausencia del uso de un lenguaje preciso donde se logre manifestar las expectativas con claridad en relación a los rendimientos académicos esperados. Por ende, la cultura de aprendizaje se ve afectada al no fomentarse el interés y participación de los estudiantes durante el proceso de enseñanza.

La estrategia de enseñanza con la que el docente pretende facilitar los aprendizajes de los estudiantes como lo plantea Monés (2006) está integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos. Dichas estrategias deben proporcionar a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes. Es así que, la organización de la estrategia de enseñanza implementada por la docente, está estructurada bajo tres grandes momentos, el primero denominado Actividades de exploración tiene como fin, reconocer las ideas previas en los estudiantes. La importancia de este tipo de actividades se valida por lo expuesto por Jara (2012) quien describe que: “Todo ser

humano posee un cúmulo de pensamientos, dependiendo del nivel cultural que tiene y el medio ambiente en el que se desenvuelve” de esta forma le permiten al docente entender las concepciones con las que los estudiantes abordan el aprendizaje. Algunas actividades que se desarrollan en este espacio son lluvia de ideas, listado de preguntas, el semáforo, resolución de preguntas orientadoras. Finalmente, en la premisa que ubica al aprendizaje como un acto social Jara (2012), se fomenta la interacción entre estudiantes formando grupos de trabajo colaborativo, en los cuales, se generan consensos de pensamiento a partir de las construcciones individuales para después ser socializadas.

En un segundo momento denominado Lo que estoy aprendiendo, se planean actividades de conceptualización modelamiento o estructuración de los temas, siendo usual las explicaciones magistrales, las exposiciones, y demás acciones unidireccionales, la docente desde su discurso, fomenta en los estudiantes el razonamiento mediante la presentación de ejemplos explicativos y diferentes tipos de evidencias.

Con estas actividades se espera que la información recibida se integre con los esquemas de conocimiento ya construidos en el estudiante, y a su vez, estos se movilizarían, modificándose y experimentando un proceso de acomodación o reajuste, según lo planteado por Piaget.

Seguidamente, se desarrolla un tercer momento denominado Práctico lo que aprendí Donde se presentan diferentes actividades retadoras donde el estudiante pone en función su pensamiento en la resolución de preguntas o pequeñas situaciones problemáticas. Al tiempo que construyen explicaciones e interpretaciones y hacen conexiones.

Retomando la teoría del uno expuesta por David Perkins (2008) la cual afirma que la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo, se

desarrolla un momento de finalización denominado ¿Cómo sé que aprendí? Espacio donde se proponen actividades de síntesis, retroalimentación y generación de interrogantes.

Acciones de Evaluación

Los profesores con altos niveles de rendimiento en este componente muestran una capacidad de motivar a los estudiantes y, de hecho, enseñarles las habilidades necesarias de seguimiento de su propio aprendizaje frente a unas metas claras. Danielson, C. (2013).

En la actualidad, la evaluación como acción constitutiva de la Práctica de Enseñanza ha sufrido un profundo cambio en su concepción y funcionalidad, surtiendo nuevos requerimientos por ejemplo la incorporación de criterios para el saber hacer con el conocimiento o los criterios de métodos, propósitos y comunicación de los aprendizajes, esta tendencia exige que las acciones de registro y análisis no marquen el final de un proceso, sino que se reconozcan como parte integral del proceso de enseñanza.

Es así como, para evaluar el aprendizaje del estudiante y los efectos de la enseñanza los profesores deben saber qué pasa durante la clase, deben monitorear la comprensión de los estudiantes y deben ofrecerles retroalimentación cuando sea necesario.

En este sentido Casanova (1998) señala:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

En este contexto teórico, se señala que, la docente investigadora al iniciar la investigación, percibe a la evaluación como un proceso singular, dinámico y permanente donde intervienen diferentes actores (docentes, estudiantes, padres de familia, entes externos), destinado a emitir juicios de valor frente a los aprendizajes alcanzados.

Como se puede analizar, esta noción de evaluación incluye diferentes calificativos que la caracteriza y hace mención a los actores que intervienen en ella; Sin embargo, su propósito calificativo es incoherente con lo estipulado en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) el cual señala que la evaluación es formativa al definirla como una oportunidad extraordinaria para que el estudiante aprenda, por lo tanto, es considerada como un espacio para el aprendizaje y no como un simple proceso que sirve única y exclusivamente para certificar lo aprendido al medir, juzgar e incluso sancionar al estudiante por su aprendizaje. (I.E. Aipecito [SIEE], 2022).

En cuanto a los procedimientos de la evaluación, se comprende a los Medios como toda aquella evidencia, producto o actuaciones realizadas por los estudiantes que permite al evaluador obtener información para emitir valoraciones sobre los resultados de aprendizaje, la Técnica como todas aquellas estrategias que se utiliza el evaluador para analizar y valorar cada uno de los medios de evaluación que se han establecido y los Instrumentos como las herramientas tangibles empleadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones recogidas mediante una determinada técnica de evaluación sobre los diferentes criterios establecidos con anterioridad.

Cabe destacar que, en la práctica de enseñanza de la docente investigadora, los medios empleados de forma más recurrente son los orales y escritos como exámenes, cuaderno de apuntes, talleres, socializaciones y exposiciones, propuestos de forma unilateral por la docente; no obstante, como estrategia involucra no solo la participación de ella (heteroevaluación), sino,

la de los estudiantes al evaluar su propio proceso o producto (Autoevaluación) o el de sus compañeros (Coevaluación). Siendo es el análisis documental y de producciones junto a la observación directa la técnica más usual. Toda esta información es plasmada en diferentes instrumentos como planillas de control, formato de notas y rúbricas institucionales.

Aun cuando, este proceso es permanente, no es sistemático siendo perpetuado como un ejercicio poco riguroso y no estructurado, especialmente por falta orden en la recolección y el registro de información, sumado a la ausencia de análisis y reflexión de los resultados como ejercicio que permite identificar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento.

Por consiguiente, la docente puede llegar a desconocer aquellos aspectos más importantes a tener en cuenta en su práctica de enseñanza al no hacer uso efectivo de los resultados como un derrotero en la toma de decisiones y acciones que fortalezcan los aprendizajes de los estudiantes, siendo la función de la evaluación calificativa y no formativa.

Capítulo 4. Formulación del Problema de Investigación

En este capítulo se enuncia la formulación del problema, apuntando tal y como lo plantea Hurtado & Toro (2007), “específicamente al asunto que se va a investigar” (p. 80), para lo cual, se declara a continuación sus intencionalidades o propósitos que persigue, junto a una pregunta problematizadora que delimitan y guían el qué y el para qué del presente ejercicio reflexivo, argumentando la importancia y viabilidad de la investigación.

Para iniciar, es conveniente reconocer a las prácticas de enseñanza como objeto de estudio de la Pedagogía, por consiguiente, de esta investigación, desde su comprensión como un fenómeno sociocultural que se puede problematizar, permitiendo una transformación sistemática de las acciones que la constituyen. En este sentido, se busca generar un escenario que resignifiquen la reflexión como una competencia inherente al profesional docente, cobrando un sentido transformador y flexible para mejorar el quehacer pedagógico.

Retomando lo expuesto en los antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada incluida hallazgos realizados en el análisis de las prácticas de enseñanza al inicio de la investigación, permite tener una interpretación, que soportan los diferentes juicios de valor, que llevan a identificar una necesidad de mejorar los niveles de coherencia entre la teoría y la práctica, para lo cual se pretende “comparar y contrastar las teorías en uso (lo que hacemos) con las teorías expuestas (lo que decimos o creemos hacer)”. (Argyris y Schön 1974), para generar no solo nuevas ideas conscientes e informadas (teorización de la práctica) sino, nuevas las actitudes, los hábitos y las creencias, a través de la incorporación y nuevas estrategias (experimentación de la teoría).

Por todo lo anteriormente descrito surge la siguiente formulación del problema:

Pregunta de Investigación

Sustentados en lo expuesto por Shön (1983) quien menciona que para contrarrestar la racionalidad técnica es necesaria la reflexión sobre el conocimiento en la acción con la finalidad de aprender de ella, formulamos la siguiente pregunta:

¿Cómo alcanzar la resignificación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a través de la metodología Lesson Study orientada al fortalecimiento de las habilidades para la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria?

Objetivo General

Analizar el proceso de resignificación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a través de la metodología Lesson Study orientada al fortalecimiento del desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.

Objetivos Específicos

Identificar los principales rasgos que caracterizan la práctica de enseñanza de la docente investigadora desde cada una de sus acciones constitutivas.

Diseñar e implementar, ciclos de reflexión bajo la metodología Lesson Study orientados por el proceso P.I.E.R (Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión) aplicados por la docente investigadora para potenciar habilidades para la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.

Describir los cambios que subyacen a través de la Lesson Study de la práctica de enseñanza de la docente investigadora al incorporar estrategias de enseñanza y evaluación

coherentes y pertinentes para potenciar habilidades de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.

Justificación

El presente proyecto nace de la necesidad de ubicar al docente como un ente investigador que aporte al saber epistemológico desde su propio ejercicio en el aula. Comprendiendo esta última, no como un espacio físico, sino como un escenario creativo del hacer, de la acción, del encuentro de los sujetos como protagonistas que atan una historia social compartida. Un contexto educativo que propende hacia el favorecimiento de los aprendizajes, mediados por la implementación de estrategias metodológicas y de seguimiento.

Incluir procesos investigativos basados en la reflexión cooperativa dentro del accionar docente le otorga las herramientas efectivas para razonar los recursos implícitos y explícitos que componen el pensamiento y el conocimiento práctico que soportan la toma deliberada de decisiones profesionales en el aula, habilitándolo para asumir y afrontar de forma pertinente los retos generados por las condiciones de una realidad emergente. Tal y como lo menciona Erazo, (1999), citado en Klimenko, (2010) “la intervención práctica del profesor, al igual como cualquier práctica social, debe ser un auténtico proceso de investigación”. (p. 112).

Para lograr este propósito, es necesario que el docente parta del autoconocimiento, para descubrir los significados que le otorga a cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales, para ser contrastadas y desentrañadas desde los procesos de reflexión cooperativa, siendo estas interpretaciones el cimiento para la configuración de un proceso de comprensión y transformación consiente de las acciones de enseñanza de la docente investigadora. En este orden de ideas, tal y como lo establece Pérez (2010)

“al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia... el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos in-corporado”. (p. 22)

Es así como, mediante de la metodología de investigación Lesson Study se pretende mejorar los niveles de coherencia entre el sistema de pensamiento y conocimiento práctico. Pretende lograr entonces, la concientización y el uso continuo de procesos de reflexión pedagógica como una competencia inherente a su profesionalismo, desde la planificación de estrategias de enseñanza y seguimiento, para lograr consolidar nuevos hábitos, actitudes, valores y emociones, útiles para abordar las diferentes problemáticas desde la cotidianidad y alcanzar el compromiso con la investigación en situ. Por ende, “una tarea crucial en el proceso educativo es su transformación, por lo que, para intentar atender el desafío social planteado, los esfuerzos han de centrarse prioritariamente en que el profesor mejore su quehacer para apoyar a los estudiantes en el alcance de su máximo potencial” (Alba et al., 2021, p. 2)

Se considera que no hay nadie más apropiado para el desarrollo de este estudio que por la presente docente investigadora al recorrer con una formación de alta calidad de la maestría en pedagogía desarrollado por la Universidad de la Sabana que brinda una sólida formación en investigación acción, permitiéndole construir y difundir conocimiento pedagógico en diferentes contextos al que propende por la transformación de la calidad educativa y la construcción de profesionales comprometidos con la cultura del cambio e innovación. Por ende, “la investigación es un aval incuestionable de la eterna búsqueda de adecuación a la realidad, del mismo modo que se constituye en garantía de innovación” (Fernández, 2000, citado en Ruiz et al., 2008, p.127-128).

Capítulo 5. Descripción de la Investigación.

A continuación, se presentan los principales elementos que dan estructura al diseño metodológico que encausan el análisis de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora declarando el enfoque, alcancen y diseño de la investigación. Asimismo, se presenta una justificación argumentada en relación de la selección de los instrumentos y técnicas para la recolección de información desde diferentes argumentos de diversos autores que darán sustento a los hallazgos encontrados. Todo lo anterior, a la luz de las categorías y subcategorías de análisis en coherencia frente a la pregunta de la formulación del problema y los objetivos propuestos a ser desarrollados.

Enfoque Investigativo.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P.364).

Desde esta perspectiva, la presente propuesta se enmarca en un enfoque **Cualitativo**, al valorar su objeto de estudio como un fenómeno social, esta elección se realiza de forma coherente al declarar un abordaje descriptivo. Este enfoque permite a la docente investigadora establecer una aproximación a la problemática estudiada, entendida desde una estrecha relación con sus experiencias personales y las particularidades del contexto donde labora.

En la misma medida, permite el uso de la objetividad en la recolección de información a partir del rastreo patrones generales que caracterizan la dinámica propia de su práctica de

enseñanza, sin embargo, la descripción se realiza de forma cooperativa desde varias ópticas, diferentes argumentos y puntos de vista con el apoyo de diversos autores; aspectos claves que darán luz a los diferentes hallazgos.

Diseño de Investigación

El diseño de investigación que se establece es la **investigación acción cooperativa**, entendida como “una herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo. Por cuanto, se asume una postura ontoepistémica del paradigma socio-crítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora” Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008).

Desde esta premisa, el docente que investiga su propia práctica de enseñanza, de forma cooperativa, analiza y reflexiona sistemática y rigurosamente las problemáticas educativas, intenta identificar factores que favorecen o limitan los aprendizajes, reflexiona sobre el currículo, la validez de los métodos y estrategias de enseñanza y evalúa los hallazgos permitiéndole a su vez teoría sobre su práctica y experimentar las teorías mejorando continuamente la calidad de sus procesos de enseñanza.

En este sentido, Elliot (1913) afirma que “Es un enfoque que permite desnaturalizar las prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, dotar de sentido racional y razonado el sentido común desde el cual los docentes toman decisiones” Así mismo, Restrepo Gómez (s.f.), define a la Investigación Acción como “Un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo

comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica”.

Alcance de la Investigación

La presente investigación, se establece dentro de un alcance **descriptivo**, en coherencia con el objetivo que enruta su accionar, el cual propende por describir el proceso de resignificación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora haciendo especial énfasis en la de los cambios que subyacen del proceso de reflexión cooperativa de sus acciones constitutivas al incorporar estrategias de enseñanza y evaluación coherentes y pertinentes para potenciar habilidades de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.

La investigación de alcance descriptivo plantea Colás y Buendía, (1998) y tiene como principal objetivo describir sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable; por tal razón no se formularon hipótesis porque solo se pretende recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren. Dicho de otra manera, su objetivo no es indicar cómo estas se relacionan, sino mostrar las dimensiones del fenómeno, suceso o situación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Metodología de la Investigación

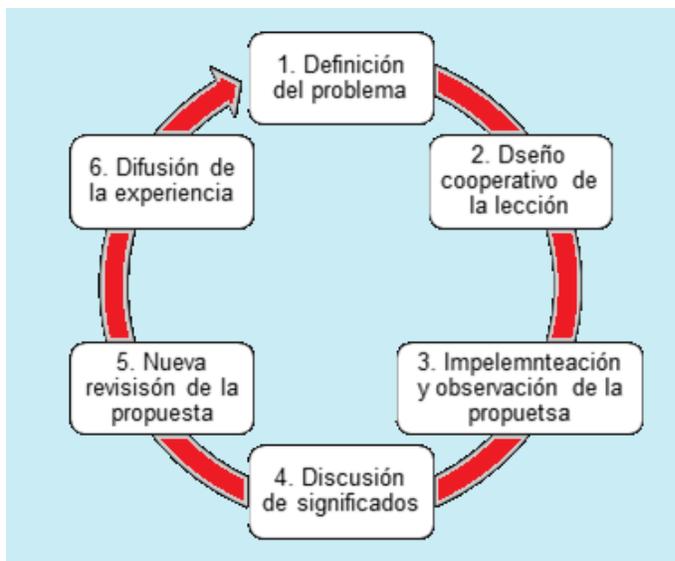
En este proceso de investigación acción en el marco de un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, se vale de la Lesson Study, configurada como es un proceso metodológico de desarrollo profesional docente que los maestros ... Utilizan para mejorar su práctica educativa. Se centra en el estudio colaborativo de sus prácticas de enseñanza, centrados en el diseño de lo que ellos denominan el estudio de una lección (Soto & Pérez, 2015, p. 1).

Es entonces como, la Lesson Study se convierte en un proceso de mejora continua de la práctica de enseñanza que antepone la reflexión cooperativa, que conlleva a la mejora en el conocimiento profesional, como consecuencia de estudio reflexivo sistemático y riguroso de los docentes participantes. Esta metodología constituye un enfoque privilegiado para organizar el diseño y desarrollo metodológico, curricular y organizativo de las prácticas docentes ya que reúne los elementos necesarios para fortalecer las competencias docentes a través de la investigación y la acción colaborativa.” (Soto & Pérez, 2011, p. 4).

La Lesson Study propone el desarrollo de ciclos de reflexión, organizados por etapas que sustentan la metodología de implementación.

Figura 13

Ciclos de la Lesson Study



Como lo expresa el autor, anteriormente citado, la Lesson Study mantiene un foco permanente de observación en el aprendizaje de los estudiantes. Orientando al docente investigador al diseño de actividades que impliquen a los estudiantes en procesos mentales

relevantes y de alto nivel, donde se haga visible su pensamiento. Por lo anterior se define como foco central de la Lesson Study a la **Comprensión lectora**.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Se tuvo en cuenta para la presente investigación el hacer uso de técnicas eficientes para la recolección de información orientadas hacia el análisis cualitativo con la presencia de instrumentos en busca de describir las acciones e imaginarios, aprender los valores y creencias conceptuales desde las actuaciones con los docentes, y niños y niñas escogiendo para la recolección de la información las siguientes técnicas:

Revisión documental

Es de vital importancia realizar la recolección y análisis de fuentes primarias y secundarias donde en la primera se convergen todas aquellas estrategias más relevantes al tener una visión diagnóstica, para luego hacer un proceso de profundización sobre el tema objeto de estudio obteniendo información del contacto directo con la población a partir de los instrumentos de recolección de información y sus respectivas técnicas. Además, se considera como fuente secundaria aquellos datos que se obtienen a partir de la lectura y análisis de documentos a través de la observación indirecta con textos académicos pertenecientes por ejemplo a la Institución, y escritos realizados por agentes externos al proceso que pueden constituirse en elementos significativos para el desarrollo de la propuesta. Al considerarlos como una fuente muy valiosa de datos cualitativos que nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. (Sampieri et al., 2014, p.415).

Observación Directa

Es una de las técnicas de investigación de fuentes primarias más utilizada, permitiendo un mejor acercamiento al objeto de estudio donde se observa, se mira, se dialoga, siente y comparte

construyendo diferentes fuentes de comunicación que favorecen la óptica de observación con mecanismos cognitivos y lingüísticos describiendo a la población con sus objetos y fenómenos confrontando dichos registros con la teoría y su posterior análisis. “[...] la actividad de observar puede considerarse transversal respecto del resto de las asignaturas y dispositivos de formación: se alude a auto observación, observación de pares, docentes, alumnos, instituciones...”.

(Anijovich, 2009 citado en Barcia et al., 2017, p. 105). Por consiguiente, el diario de campo es un instrumento muy valioso que permite el registro de manera detallada de todo lo observable y percibido cotidianamente desde el primer acercamiento hasta el último encuentro en el desarrollo del trabajo de campo, por lo cual se convertirá en una herramienta indispensable para esta técnica y para el desarrollo del trabajo de investigación presente desde y para el aula.

En palabras de Bonilla y Rodríguez (1997) citada por Martínez (2006) “observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación”

Teniendo en cuenta que “los registros escritos de lo observado, se constituyen en la técnica – e instrumento básico para producir descripciones de calidad” (Martínez 2006) se establece el registro en *Diario de Campo* como herramienta indispensable para el registro minucioso del proceso investigativo. Según Bonilla y Rodríguez (1997) el diario de campo “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 129).

De igual forma, y con el objetivo de mantener la rigurosidad en el registro de la información suministrada en cada uno de los encuentros de la tríada o grupo de estudio de la Lesson, se establece como instrumento a la Escalera *de Retroalimentación*. (ver anexo 2), retomada y ajustada del Proyecto Cero. Este instrumento dinamiza la conversación mediante cuatro momentos claves que son: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias.

Finalmente se adopta una *Matriz de Revisión documental* (ver anexo 3), que permite la organización y sistematización de las diferentes citas y referencias que soportan teóricamente el desarrollo del proceso investigativo.

Categorías y subcategorías de la investigación

A continuación, se presentan una definición de las categorías preliminares y subcategorías establecidas para el análisis de la información, coherencia con el objeto central de estudio, la pregunta de la formulación del problema y los objetivos propuestos.

Tabla 2

Matriz de construcción de categorías y subcategorías apriorísticas, ajustado de

(Cisterna, 2005, p.66)

Ámbito temático/objeto de estudio

PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

Problema de investigación/Pregunta de investigación:

¿Cómo alcanzar la resignificación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a través de la metodología Lesson Study orientada al fortalecimiento de las habilidades para la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria?

Objetivo General:

Analizar el proceso de resignificación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a través de la metodología Lesson Study orientada al fortalecimiento del desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.

Objetivos Específicos:

- Identificar los principales rasgos que caracterizan la práctica de enseñanza de la docente investigadora desde cada una de sus acciones constitutivas.
 - Diseñar e implementar, ciclos de reflexión bajo la metodología Lesson Study orientados por el proceso P.I.E.R (Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión) aplicados por la docente investigadora para potenciar habilidades para la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.
 - Describir los cambios que subyacen a través de la Lesson Study de la práctica de enseñanza de la docente investigadora al incorporar estrategias de enseñanza y evaluación coherentes y pertinentes para potenciar habilidades de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.
-

Variables/ Categorías	Sub-VARIABLES/ Sub-Categorías	Concepto	Preguntas orientadoras
Planeación	Coherencia y pertinencia	Los profesores no enseñan contenidos en abstracto; los enseñan a estudiantes. Por lo tanto, con el fin de asegurar el aprendizaje de los estudiantes, los profesores deben conocer no sólo su contenido y su didáctica sino también a los estudiantes a quienes desean enseñar ese contenido. (...) los estudiantes aprenden a través de un compromiso intelectual activo con el contenido.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles los rasgos que caracterizan la práctica de enseñanza de la docente investigadora? • ¿Cuál es el nivel de conocimiento del contexto donde se desarrollan las prácticas de enseñanza?

		<p>(..) los estudiantes aprenden de manera diferente y pueden tener lagunas o conceptos erróneos que el profesor necesita descubrir para planificar las actividades de aprendizaje adecuadas. Además, los estudiantes tienen vidas más allá del colegio, vidas que incluyen actividades deportivas y musicales, actividades en sus barrios, con la familia y con distintas tradiciones culturales. Danielson, C. (2013)</p> <p>La planeación es una herramienta orientadora y de diseño fundamental para la organización del trabajo docente al proporcionar coherencia y operatividad a su quehacer educativo en el aula. (...) Gracias a esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza es posible definir qué hacer, y con qué recursos y estrategias, implicando la intervención de diversas dimensiones. (Carriazo 2020).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿El docente produce planeaciones de aula con estructuras secuenciadas para avanzar en el aprendizaje de sus estudiantes? • ¿Las actividades escolares están diseñadas para involucrar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades y competencias?
	Resultados previstos de aprendizaje (RPA)	Resultados previstos de aprendizaje. (RPA). Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer como resultado de la actividad de aprendizaje. (Jenkins y Unwin, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el nivel de apropiación epistemológica y didáctica de su área disciplinar? • ¿Se conocen y utilizan los referentes de calidad que el MEN ha facilitado para realizar la planeación de clases?
Implementación	Ambientes de aprendizaje	Una habilidad esencial de la enseñanza es el manejo de las relaciones en el salón de clase. El profesor debe crear un ambiente de respeto y empatía en su salón de clase por medio de la interacción con sus estudiantes y por las interacciones que fomenta y cultiva entre ellos. Los patrones de interacción son fundamentales para el tono general de la clase. La manera en la que el profesor les responde a los estudiantes y cómo les permite tratar a los demás son aspectos importantes del respeto y de la empatía. En un ambiente respetuoso, todos los estudiantes se sienten valorados, seguros y cómodos para tomar riesgos intelectuales; porque no temen ser humillados o ridiculizados, ya sea por parte del profesor o de sus compañeros. Danielson, C. (2013).	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los rasgos característicos de los ambientes de aprendizaje promovidos por la docente investigadora? • ¿Cómo se desarrolla la comunicación en los ambientes de aprendizaje?
	Estrategias didácticas	Se define una estrategia como una habilidad o destreza para dirigir un determinado asunto. En el campo didáctico “las estrategias son todas aquellos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las principales las estrategias didácticas empleadas por la docente

		<p>enfoques y modos de actuar que hacen que el docente dirija con pericia el aprendizaje de los estudiantes”. La estrategia didáctica, se refiere pues, a todos los actos que favorecen el aprendizaje”. Carrasco, 2004</p>	<p>investigadora?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los rasgos característicos de las estrategias didácticas empleadas por la docente investigadora? • ¿Son variados los recursos que les propone a los estudiantes para la realización de sus actividades escolares?
Evaluación	Medios	<p>La evaluación del aprendizaje del estudiante juega un papel importante en la enseñanza: ya no marca el final de la enseñanza, sino que ahora se reconoce como una parte integral de esta. Con el fin de evaluar el aprendizaje del estudiante y los efectos de la enseñanza, los profesores deben saber qué pasa durante la clase, deben monitorear la comprensión de los alumnos y, deben ofrecer retroalimentación a los estudiantes cuando sea necesario.</p> <p>Los profesores con altos niveles de rendimiento en este componente muestran una capacidad de motivar a los estudiantes y, de hecho, enseñarles las habilidades necesarias de seguimiento de su propio aprendizaje frente a unas metas claras. Danielson, C. (2013)</p> <p>Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado.</p> <p>Pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos. (Hamodi, Carolina, López Pastor, Víctor Manuel, & López Pastor, Ana Teresa. 2015).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los rasgos característicos de los medios de evaluación empleadas por la docente investigadora? • ¿Se realiza de forma oportuna y coherente la recogida y el registro de la información sobre lo que los estudiantes están aprendiendo? • ¿Cuál es el nivel de coherencia entre los resultados previstos de aprendizaje y las estrategias de evaluación (Medio, técnicas e instrumentos)?

	Técnicas	<p>Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). (...). Las técnicas a utilizar son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación. Cuando las técnicas son aplicadas unilateralmente por el profesor, se han de utilizar unas u otras dependiendo de la forma del medio (escrito, oral o práctico); si el medio que se pretende evaluar es escrito, se utilizará la técnica del análisis documental y de producciones (o revisión de trabajos); si el medio a evaluar es oral o práctico, se utilizará la observación o el análisis de una grabación (audio o video). (Hamodi, Carolina, López Pastor, Víctor Manuel, & López Pastor, Ana Teresa. 2015).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los rasgos característicos de las técnicas de evaluación empleadas por la docente investigadora? • ¿Las técnicas de evaluación fomenta la participación activa de los estudiantes (Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)?
	Instrumentos	<p>Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. (Hamodi, Carolina, López Pastor, Víctor Manuel, & López Pastor, Ana Teresa. 2015).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los rasgos característicos de las técnicas de evaluación empleadas por la docente investigadora? • ¿Cuál es el nivel de coherencia de los instrumentos de evaluación empleados con los medios y técnicas?

Planeación.

Planear es considerada como una acción importante de la Práctica de Enseñanza, al ser una herramienta orientadora y de diseño fundamental para la organización del trabajo docente al proporcionar coherencia y operatividad a su quehacer educativo en el aula. Se concibe entonces, en otras palabras, como un proceso de pensamiento sistemático y procedimental que cumple la función de especificar y definir qué hacer, para qué, cómo, cuándo y con qué hacerlo, de ahí que, incide de forma directa en la toma deliberada de decisiones frente al: análisis del contenido disciplinar, las variables situacionales en las que tiene que enseñar, el manejo del tiempo y de los recursos, alternativas de acción metodológica y didáctica; no solo permitiendo proyectar lo que se quiere hacer y a dónde se quiere llegar, sino que, además, en relación con lo que se debe continuar haciendo.

De igual forma, incidiendo en la toma de decisiones frente:

- Al análisis del contenido disciplinar.
- Las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo.
- Manejo del tiempo y de los recursos.
- Alternativas de acción metodológica y didáctica.

Gracias a esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza es posible definir qué hacer, y con qué recursos y estrategias, implicando la intervención de diversas dimensiones. (Carriazo 2020). La planeación educativa incluye el diagnóstico, donde se vinculan las necesidades educativas, las condiciones de aprendizaje y los factores externos que afectan al proceso de educativo. El resultado de una buena planeación educativa es el desarrollo integral y una eficaz difusión de los aprendizajes funcionales (Pérez & Gardey 2008).

Subcategoría Resultados previstos de aprendizaje

Resultados previstos de aprendizaje. (RPA). Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer como resultado de la actividad de aprendizaje. (Jenkins y Unwin, 2001)

Implementación

Desde esta perspectiva, se comprende a la implementación como aquel proceso de interacción donde se realizan la puesta en escena de diversas estrategias de enseñanza y de evaluación encaminadas a la construcción de significados y nuevos conocimientos a partir de la apropiación efectiva de la propuesta curricular, teniendo presente elementos fundamentales como los ambientes de aprendizaje, la comunicación, los recursos y la ética profesoral.

Subcategoría: Ambientes de Aprendizaje

Danielson, C. (2013) define a los ambientes de aprendizaje como una habilidad esencial de la enseñanza que implica directamente las actitudes de los docentes; siendo desarrollada junto a los estudiantes al compartir un lugar en común llamado convivencia, en otras palabras, hace referencia al manejo de las relaciones en el salón de clase. Es así como, el docente debe crear un ambiente de respeto y empatía en su salón de clase por medio de la interacción con sus estudiantes y por las interacciones que fomenta y cultiva entre ellos. Los patrones de interacción son fundamentales para el tono general de la clase. La manera en la que el docente les responde a los estudiantes y cómo les permite tratar a los demás son aspectos importantes del respeto y de la empatía.

Una gestión del ambiente adecuado permite que el docente optimizar el tiempo y el uso de los recursos para alcanzar los objetivos propuestos, a la vez que, contribuye para que todos los

estudiantes se sienten valorados, seguros y cómodos para tomar riesgos intelectuales; porque no temen ser humillados o ridiculizados, ya sea por parte del profesor o de sus compañeros.

Subcategoría: Estrategias Didácticas.

El término estrategia se introdujo con la idea básica de competición en el campo económico y académico por Von Neumann y Oskar Morgenstern en el año 1944 y se incorporó, posteriormente, en el ámbito educativo para referirse a un plan o acción consciente hacia el logro de un objetivo. Por consiguiente, “elaborar una estrategia implica, trazar acciones para solucionar problemas derivados del diagnóstico y evaluar los resultados para rediseñar las acciones acometidas”. (Valle, 2012 citado en Espinosa et al., p. 47)

En este orden de ideas, una estrategia es considerada como “un medio para alcanzar una finalidad, un método para emprender una tarea o una secuencia de decisiones tomadas para alcanzar un objetivo”. (Mallart, 2000, p.425). Al respecto de la etimología de la palabra “estrategia”; Herczeg y Lapegna (2010) afirman que “el término proviene del griego antiguo “stratêgia”, y esta de “strategos”, que significa “general”, por lo que la estrategia se relaciona con la habilidad para el arte de la guerra. Más específicamente, estrategia implica el manejo óptimo de las tropas y armamentos en una campaña planificada”. (p. 12)

Pozo (1990) citado en Mansilla y Beltrán (2013) afirma que: “las estrategias constituyen conjuntos de operaciones mentales manipulables, es decir, secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de la información”. (p. 201). Dichas estrategias son consideradas como las actividades u operaciones mentales seleccionadas por un sujeto para facilitar la adquisición del conocimiento. En el ámbito pedagógico “se asocia con una actividad para

proyectar, ordenar y dirigir, como una suerte de guía de acciones que hay que seguir”. (Beltrán, 1998, p.10).

En cuanto a las diferentes particularidades que tienen las estrategias que buscan solamente una eficacia en la acción según de la Torre y Barrio (2000) citado en Mallart (2000) afirman que se tratan de formas de proceder que están caracterizadas por:

a) Partir de consideraciones teóricas que legitiman y justifican la acción; b) Tener una finalidad, concretada en objetivos parciales o de etapa; c) Formar parte de una secuencia adaptativa u ordenación lógica y psicológica de los elementos; d) Adaptarse a la realidad contextual; e) Contar con la implicación de elementos personales; y f) Basarse, aunque no exclusivamente, en criterios de eficacia o funcionalidad (Mallart, 2000, p. 426)

Cabe señalar que en la concepción de estrategias se ha contemplado la relación de esta con los métodos al ser consideradas como sinónimas ambas expresiones. Martín Molero, (1993) citado en Mallart (2000) afirma que, “si el método no es más que un camino, en griego, estrategia acabamos de ver que también supone un significado de medio a través del cual se llega a un objetivo”. Por ende, en la actualidad lo que anteriormente se discriminaba como métodos, técnicas, procedimientos, formas e incluso modos didácticos, hoy queda sintetizado como métodos y estrategias. (p. 425)

Ahora bien, en cuanto a la didáctica se encuentra cercana al ámbito educativo con una significación en el contexto afirma Litwin (1996) citado en Granata et al. (2000) que: “(...)Las prácticas de la enseñanza constituyen para nosotros, una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio – histórica”. (p.15). He aquí que “la didáctica está dentro de la práctica social

y no fuera mirándola de forma objetiva, guiándola con propuestas neutrales”. (Granata et al., 2000, p.43).

Al platearse una opción práctica desde la didáctica en cuanto a su disciplina que se ocupa de una intervención humana; y es precisamente, este compromiso con la praxis lo que le da sentido a su desarrollo. Marhuenda (2000) define la didáctica como una disciplina, como un plan de trabajo que contribuye a poner en ejecución las prácticas de enseñanza de quienes aprenden y de quienes enseñan, de manera que haga admisibles las prácticas de enseñanza y que busque la justicia y la igualdad de estas. (p.4).

Por consiguiente, la didáctica cobra sentido al ocuparse tanto de la selección y distribución del contenido (curricular) como también su aplicación y la forma de enseñar. Surge en este acontecer la didáctica desde su rol de transformar a la escuela como lo afirma Mansilla y Beltrán (2013): “la escuela en su conjunto, así como los programas, sufrieron transformaciones importantes los mismos contenidos imponían nuevos procesos para los sujetos, nuevas técnicas y una didáctica. (p.27-31). Como resultado se infiere que la didáctica se ocupa del estudio de la enseñanza, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las relaciones entre ambos procesos. (Flecha, 2009 citado en Mansilla y Beltrán, 2013, p.34).

Indudablemente, la didáctica con el paso del tiempo ha tenido una evolución desde el ámbito educativo al ser partícipe de la planificación, evaluación, planes de estudio, fines, contenidos, medios y métodos. Mansilla y Beltrán (2013) afirman que “la didáctica ha retomado el currículo como un objeto de análisis y proyección de la acción formativa en el aula valorando su compromiso con la práctica y con las actuaciones de los docentes bajo el término didáctica” (p.46)

Merece de igual manera, señalarse que la didáctica en su evolución ha tendido a mejorar la comprensión de los procesos de enseñanza- aprendizaje apoyando a “los estudiantes en su esfuerzo formativo y a los docentes en la mejora de su desarrollo profesional, siendo el currículo un conjunto de elementos representativos de la contextualización y transformación práctica de las tareas formativas”. (Medina y Salvador, 2002 citado en Mansilla y Beltrán, 2013, p. 47)

Las estrategias didácticas desde el ámbito educativo, Díaz (1998) la define como aquellos: “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente”. (p. 19). De esta manera, se puede inferir que este tipo de estrategias didácticas son aquellos procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. Rodríguez Diéguez (1993) citado en Mallart (2000) complementa la idea al afirmar que es: “un proceso reflexivo, discursivo y meditado que pretende determinar el conjunto de normas y prescripciones necesarias para optimizar un proceso de enseñanza – aprendizaje” (p.425)

Al respecto según Gutiérrez & otros (2008) las estrategias didácticas se las determinan de acuerdo con la forma de llevar a cabo un proceso didáctico brindando claridad de cómo se guía el desarrollo de las acciones para lograr los objetivos. Además, el autor agrega: “En el ámbito educativo, una estrategia didáctica se concibe como el procedimiento para orientar el aprendizaje”. (p. 3). Concluyendo que: “La adaptación de estrategias didácticas de enseñanza de acuerdo a las necesidades, características de los niños y del contexto sociocultural donde se encuentren, convierten a las sesiones didácticas en escenarios interactivos de aprendizaje”. (Gutiérrez & otros, 2008, p. 13)

Las estrategias de aprendizaje se convierten en centros de atención con un enfoque lúdico en el aprendiz al ser interactivo. Por ende, el rol del docente se concibe fundamental en “el proceso de la enseñanza para lograr la vinculación de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y de evaluación”. (Gutiérrez & otros, 2008, p. 1)

De esta manera, los procesos de innovación de la enseñanza se reflejan en la transformación de la acción didáctica y en la aplicación de diferentes estrategias didácticas de enseñanza interactivas que promuevan un aprendizaje significativo para el alumno. Gutiérrez & otros (2008) afirman que:

El desarrollo de las competencias como aprendizajes significativos en los estudiantes son producto de la dinámica socio-didáctica que lleva a cabo el docente al interior de las aulas de clase, propiciando en todo momento un aprendizaje significativo que invoca a los aprendices al desempeño positivo de las tareas de las secuencias didácticas de enseñanza. (p. 13)

Por consiguiente, en la enseñanza que actualmente se desarrolla en relación con el enfoque por competencias las estrategias didácticas se recomienda partir de la exploración de los aprendizajes previos que poseen los estudiantes para conectar sus saberes con la realidad social del escenario en el cual se desenvuelven. En este aspecto, el docente debe “despertar su creatividad didáctica innovadora para contextualizar sus actividades de enseñanza”. (Gutiérrez & otros, 2008, p. 4)

En cuanto a las necesidades actuales, la sociedad requiere de actores educativos que orienten no solo un conocimiento sino también el uso de estrategias didácticas que permitan fortalecer un desarrollo creativo con iniciativas y actitudes propositivas a la calidad educativa. Por

ende, Hernández et al. (2015) afirma que toda estrategia didáctica debe posibilitar varios aprendizajes como las que a continuación se mencionan:

Aprendizaje autónomo. Involucra una serie de metodologías, recursos y constituye una de las características del aprendizaje basado en problemas. El aprendizaje autónomo permite avanzar a cada estudiante al ritmo deseado, propiciar la actitud de investigación, desarrollar habilidades cognitivas y afectivas, asimilar contenidos mediante la realización de actividades, ser libre y responsable, ser activo y creativo en su aprendizaje, logrando de manera natural las competencias deseadas en el nivel educativo”. (p. 83)

Aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo. La interacción es la relación que se establece entre el estudiante y el docente o entre el estudiante con los otros sujetos que aprenden. Refiere que esta metodología es coherente con la esencia educativa respecto del desarrollo de la capacidad mental de los seres humanos y se encuentra en el proceso de socialización, la cual se permite en un grupo de trabajo, que exige por parte de los estudiantes organización y cooperación entre iguales; los estudiantes vivencian su aprendizaje, el equipo se enseña a sí mismo, se mueve en contradicciones, encuentran obstáculos para superar y obliga a cada uno a estar activo; es un método de estímulo a la actividad y evita la pasividad del estudiante”. (p. 83)

El Aprendizaje Basado en Problemas. Conocido como ABP, caracterizado por el trabajo en grupos pequeños, donde los estudiantes sintetizan y construyen el conocimiento para resolver los problemas que generalmente son tomados de la realidad misma. En el ABP el estudiante es el único protagonista de su aprendizaje, ya que acude a todas las fuentes para dar solución a un problema determinado. El docente debe retroalimentar de manera permanente el trabajo del estudiante en la solución del problema. En concordancia con el

ABP están las técnicas didácticas de la pregunta, lluvia de ideas, juego de roles, discusión, trabajo de casos, entre otras, encaminadas a la búsqueda de respuestas y o soluciones a un hecho o problema. (p. 84)

Aprendizaje significativo. Según Ausubel (1998), el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe, el docente debe averiguarlo para orientar su enseñanza de manera consecuente. Implica que la nueva información, conceptos, proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén debidamente claros y disponibles en la estructura cognitiva y que funcionen como un punto de anclaje a las primeras. (p. 84)

Las estrategias didácticas se conciben como estructuras de actividad en las que se hacen reales los objetivos y contenidos transformándose en un conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje. (Mansilla y Beltrán, 2013, p.27-31). Monés (2006) complementa afirmando que la estrategia didáctica que el profesor utiliza facilita los aprendizajes de los estudiantes, a su vez, está integrada por una serie de actividades que contemplan la interacción de los alumnos con determinados contenidos. (p.76). Por consiguiente, dichas estrategias proporcionarán a los estudiantes: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes. Registrado lo anterior, se puede establecer la relación de las estrategias con la didáctica que Mallart (2000) socializa al plantear que “las estrategias son como operadores didácticos; y la Didáctica avanza hacia consideraciones estratégicas pasando por la mediación curricular. Véase figura No. 14

Figura 14*Secuencia conceptual de estrategias didácticas*

Reflexión - Acción Didáctica	Planificación – Desarrollo Currículum	Acción Fundamentada Estrategias
---------------------------------	--	------------------------------------

Nota: Mallart, 2000, p.426

En este sentido, Gutiérrez y otros (2008) afirman que “las estrategias didácticas deben estar articuladas desde la planificación, delineadas con las secuencias didácticas para propiciar escenarios de aprendizaje significantes y con esto lograr aprendizajes significativos como productos finales de aprendizaje”. (p. 1)

La estrategia didáctica es un procedimiento pedagógico que contribuye a lograr el aprendizaje en los alumnos, en sí, se enfoca a la orientación del aprendizaje. Sin embargo, es necesario establecer seguidamente, la noción de estrategia en el ámbito educativo tiene una estrecha relación con el aprendizaje por Oxford (1994) citado en Herczeg y Lapegna (2010) definiendo a las estrategias de aprendizaje como: “acciones específicas realizadas por el estudiante para hacer que el proceso de aprendizaje resulte más fácil, rápido, placentero, más autodirigido, efectivo y transferible a situaciones nuevas” (p. 12). Estas prácticas se hacen visibles porque los docentes las utilizan dentro de sus acciones pedagógicas en coherencia con los aspectos curriculares.

En este proceso, la implementación de estrategias didácticas buscará la innovación como lo afirman McLaren & Kincheloe (2010) citados en Gómez y Molina (2020) cuando se hace necesario su implementación que “se adapten a los cambios del contexto y permitan abordar situaciones emergentes de la realidad del sujeto durante el proceso de formación, de manera que, desarrolle competencias y capacidades para la búsqueda de soluciones a problemas de su realidad”. (p. 4)

Aunque a veces con diferente terminología, las estrategias se clasifican en cognitivas, metacognitivas y de manejo de los recursos, o socio - afectivas. Al respecto, Herczeg y Lapegna (2010) hacen una diferenciación entre los anteriores aspectos mencionados a continuación:

Las estrategias cognitivas son comportamientos que ayudan a adquirir información e integrarla al conocimiento ya existente, así como a recuperar la información disponible. Implican una interacción entre el estudiante y la materia de estudio, una manipulación tanto mental como física de esta materia y la aplicación de técnicas específicas con el objeto de resolver un problema o de ejecutar una tarea de aprendizaje”. (p. 13).

Las estrategias metacognitivas; el prefijo meta significa “lo que supera” o “engloba”, de aquí que las estrategias metacognitivas se refieran esencialmente a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y consisten básicamente en comprender las condiciones que lo favorecen, en organizar o planificar actividades para llegar a un aprendizaje eficiente, y en autoevaluarse y corregirse”. (p. 13)

Las estrategias de regulación de recursos o estrategias socio - afectivas se refieren a la dimensión afectiva personal que acompaña el aprendizaje, como así también la relación con los otros (compañeros de estudio y profesor)”. (Rinaudo et. al, 2003, citado en Herczeg y Lapegna, 2010, p. 14)

Para ampliar la concepción de las estrategias cognitivas que tienen un gran alcance en los procesos educativo se puede mencionar como ejemplos de este tipo de estrategias a las de repetición, elaboración, organización de la información o incluso regulación de los propios procesos cognitivos y afectivos. (Mallart, 2000, p.425). Ver cuadro 2.

Tabla 1

Estrategias didácticas basadas en la enseñanza, la interacción o el aprendizaje individual.

Tipo de estrategia	Ejemplos
Estrategias transmisivas basadas en la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Conferencia • Lección magistral • Proyecciones, audiovisuales
Estrategias interactivas	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Debate • Trabajo por proyectos • Centros de interés • Estudio de casos • Resolución de problemas • Simulación • Juego de rol • Juegos no competitivos
Estrategias de aprendizaje individual inductivo	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por descubrimiento • Metodología heurística • Enseñanza programada • Enseñanza multimedia • Contrato didáctico

Nota: fuente Mallart, 2000, p.426

Una forma taxonómica de las estrategias didácticas según Gutiérrez & otros (2008) se las puede clasificar según el tiempo de su aplicación en:

Pre-instruccionales (estrategias previas que se ejecutan antes del desempeño de la práctica docente como: la planificación docente), las Co-instruccionales (se realizan durante el proceso de la aplicación de la planificación, es decir en el desarrollo de la práctica docente, para su aplicación se consideran las experiencias previas del alumno para que los resultados sean benéficos en el logro de las competencias y de los aprendizajes esperados y por supuesto del aprendizaje significativo (...)) y las Pos-instruccionales (equivalen a las acciones académicas que implementa el docente para valorar el logro de los saberes, la adquisición de las habilidades y competencias de aprendizaje que asimila el estudiante). (Gutiérrez & otros, 2008, p. 3)

Los tipos de estrategias didácticas que más se utilizan son el desarrollo de competencias para un trabajo autónomo, el método de preguntas y respuestas, el estudio de casos, los rincones de lectura y matemáticas, el trabajo colaborativo, las habilidades del pensamiento, las estrategias de comprensión lectora, el panel de discusión, la lluvia de ideas, el trabajo por proyectos y el teatro foro. Sin embargo, dependiendo de los objetivos que el agente educativo pretenda alcanzar con el uso de las estrategias didácticas se encontraran en los diferentes textos consultados terminologías similares a las antes ya mencionadas. Hernández et al. (2015) resaltan que entre las estrategias didácticas recomendadas por los expertos se encuentran:

Clase magistral. Su validez está en la manera, en el espíritu que se le impregna cuando se le utiliza en la sesión de clase. Se considera una modalidad metodológica empleada para comunicar conocimientos y estimular procesos formativos. La calidad de la lección magistral responde a criterios de orden didáctico, adaptación a los estudiantes, organización de los contenidos, presentación de esquemas, secuenciar la exposición, elegir los medios para exponer, tener en cuenta los ritmos de atención y la retroalimentación de los estudiantes”. (p.80)

Exposición. Presenta de manera organizada información a un grupo. En el desarrollo de esta estrategia didáctica juega dos roles, como receptor de la información, pero también como partícipe activo de su propio aprendizaje. El docente ha de estimular la interacción entre los integrantes del grupo y despertar el interés por el tema objeto, lo cual le demanda el desarrollo de habilidades para interesar y motivar al grupo en la exposición”. (p.81)

Posibilitar la pregunta. Motiva a los estudiantes a la discusión y análisis del conocimiento. El docente en el enfoque de formación por competencias tiene la responsabilidad de promover el aprendizaje por medio de preguntas inteligentes y abiertas,

animando al estudiante a formular preguntas, conllevando a elaborar las respuestas. El estudiante, por su parte, puede descubrir sus hipótesis a partir de la búsqueda de respuestas mediante la investigación permanente”. (p.81)

Lluvia de ideas. Estrategia didáctica activa, que permite incrementar el potencial creativo de los estudiantes, recoger información y resolver problemas. Genera expectativa por el tema de la clase, invita a los estudiantes a valorar los puntos de vista de los demás, crea actividades que retan la creatividad, promueve la sana competencia en la búsqueda de soluciones a los problemas o interrogantes”. (p.81)

Discusión. Como estrategia didáctica permite el manejo de diferentes orientaciones sobre un tema. Esta estrategia didáctica exige al docente hacer una cuidadosa selección del tema y de la orientación al grupo, contribuye al logro de competencias laborales por cuanto desarrolla conocimiento, habilidades y destrezas en el tema específico, pero también aporta a la creación de pensamiento crítico, reflexivo y creativo, despierta valores de respeto y tolerancia, indispensables actualmente en el trabajo”. (p.82)

Trabajo de casos. Estrategia didáctica que acerca al estudiante a la realidad concreta, a través de un ambiente académico. Acerca al estudiante al conocimiento desde sus propias experiencias de vida, la indagación del tema y que reflexione sobre la ruta a seguir en la solución del caso”. (p.82)

Tutoría. Una estrategia didáctica relevante en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal. De la misma manera, se hace un acercamiento a los saberes y al aprendizaje en términos de lo que significa su asociación con las competencias del tutor de tipo social y emocional, que generalmente no se encuentran planteadas explícitamente en programas de formación del profesorado”. (p.82-83)

De acuerdo con el desempeño de cada estrategia se clasifican en: Estrategias didácticas de enseñanza (actividades que implementa el maestro para transmitir el proceso didáctico y lograr el aprendizaje en los educandos; las estrategias de aprendizaje (representan la diversidad de acciones que el aprendiz realiza para afianzar los conocimientos que el maestro enseña) y las de evaluación, son las estrategias que se utilizan para apreciar el logro de los aprendizajes obtenidos por el alumno. (Gutiérrez & otros, 2008, p. 3-4)

En la misma medida, Gutiérrez & otros (2008) plantean que existen estrategias socio-didácticas que son interactivas en el aula de clase donde el docente propicia un ambiente de aprendizaje significativo de manera interactiva mediante su creatividad, visión, innovación, iniciativa, disposición, experiencia, conocimiento, capacidad para articular los saberes, habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales; dicha caracterización dará lugar a que las actividades didácticas se desarrollen en un ámbito de interacción recíproca entre maestro y estudiantes. (Gutiérrez & otros, 2008, p. 4).

Evaluación

La evaluación es un proceso sistemático, riguroso, singular, dinámico y permanente cuyo objeto de análisis es las actividades educativas (enseñanza aprendizaje), donde intervienen todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje para fundamentar la toma de decisiones que permite identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento progresivo.

En otras palabras, Es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los

problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Rosales (1990).

Subcategoría. Medios, Técnicas e Instrumentos

Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos.

Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios). Las técnicas a utilizar son diferentes en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación. Cuando las técnicas son aplicadas unilateralmente por el profesor, se han de utilizar unas u otras dependiendo de la forma del medio (escrito, oral o práctico); si el medio que se pretende evaluar es escrito, se utilizará la técnica del análisis documental y de producciones (o revisión de trabajos); si el medio a evaluar es oral o práctico, se utilizará la observación o el análisis de una grabación (audio o video).

Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. (Hamodi, Carolina, López Pastor, Víctor Manuel, & López Pastor, Ana Teresa. 2015).

Capítulo 6. Ciclos de Reflexión

En este capítulo se describen los ciclos de reflexión desarrollados por la docente investigadora que le permiten comprender el proceso de transformación de la práctica de enseñanza.

Ciclo 1: Reflexión preliminar

Para iniciar este ciclo de reflexión se hace necesario considerar el grado de importancia que tiene el reconocer al docente como “un ser histórico definido por la institución escolar, capaz de acercarse a la complejidad de un universo sociocultural compuesto por el educador, el educando, los saberes y la configuración de los espacios educativos que legitiman su propia pedagogía”. (Zaccagnini, 2008, p.15).

De esta forma, el devenir histórico, la formación y las experiencias vividas por el estudiante profesor, configuran la singularidad de su quehacer profesional, por lo tanto, este reconocimiento plasmado en la información recolectada por parte del docente investigador para la comprensión y transformación de su propia práctica de enseñanza como también la trascendencia de sus procesos y alcances en la Institución donde labora.

Al respecto de los procesos de reflexión que se realizan en la práctica de enseñanza, el docente investigador reconoce a partir de ella, los aspectos importantes y prioritarios de una práctica particular, dinámica y urgente en relación con las exigencias que se le plantea desde su trabajo cotidiano. Flórez (2005) citado en Klimenko (2010) afirma que pensar y reflexionar sobre las metas y objetivos formativos del proceso educativo en función de una evolución humana consciente, responsable y éticamente comprometida permite a la pedagogía: “indagar por

significados, los motivos, las causas y los fines de sus prácticas, que se llevan a cabo en las aulas de clase: “Sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica”” (p.106)

Dentro de este marco, es válido hacer un acercamiento a la historia de vida del estudiante profesor, para ello se plantean y responden las siguientes preguntas:

¿Quién soy? Soy Luz Delly Campos Archila, nací en el municipio de Algeciras Huila, dentro de un hogar forjado por las creencias religiosas católicas, la tercera de cuatro hijos; en familia aprendí los valores fundamentales que me caracterizan como ser humano, el respeto a la diferencia, la honestidad en mis actos y el servicio a los demás como principio de vida.

Soy una mujer que aprecia y valora la vida en todas sus expresiones. Quien comprende que somos el producto de nuestros pensamientos, que las metas son alcanzables mediante el esfuerzo personal, planes de acción y estrategias de vida.

Soy una mujer quien valora a la educación como el principal medio para cerrar brechas sociales, culturales y económicas quien trabaja y se esmera por la equidad social y quien es una convencida que la labor docente es un encargo social de gran responsabilidad que se debe desempeñar de la mejor manera.

¿Qué enseño? Enseño la aplicabilidad de diferentes conocimientos de las áreas específicas del saber ordenadas desde el ministerio nacional de educación para el nivel de básica administradas por el plan de estudios de la institución educativa donde laboro, propendiendo diariamente por una correcta alfabetización, el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas como son el leer comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse de forma correcta y el desarrollo de cálculos básicos matemáticos y algunos de los conceptos culturales esenciales para la convivencia y el desarrollo de la ciudadanía.

Enseño, al mismo tiempo valores, normas de comportamiento, de convivencia, orientadas en diferentes escenarios creativos para posibilitar la construcción de aprendizajes en cada uno de los núcleos de formación. (Comunicativo, Desarrollo Humano, Lógico matemático, Técnico Científico y lúdico recreativo).

¿Cómo enseño? A través de diferentes procedimientos flexibles integrados por múltiples estrategias organizadas de forma sistemática, que permiten a los estudiantes la comprensión de diferentes temas que como docente deseo orientar, aunque no siempre presentan una claridad frente a las habilidades y/o competencias que se desea desarrollar. Si se habla de los aspectos más puntuales de la implementación, se reconocen principalmente tres momentos de desarrollo: Preactivo (presaberes), Interactivo (adquisición de saberes) y Postactivo (práctica retadora para poner en juego los aprendizajes en relación con un contexto).

¿Qué evalúo? Evaluó el alcance de los desempeños propuestos en cada una de las clases, trato que este proceso sea integral, es decir mediante la observación, el análisis de cada persona; teniendo en cuenta los presaberes de los estudiantes, de la misma manera todos los esfuerzos que hacen por aprender y dar respuesta a cada una de las actividades propuestas, se tiene en cuenta su participación activa y su colaboración, para ello se llevan planillas para el registro de las diferentes valoraciones en cada una de las áreas.

¿Cómo evalúo? ¿Para qué evalúo? Evaluó de forma flexible, valorando la singularidad de los estudiantes para verificar el alcance de los objetivos propuestos en la planeación, orientada por una malla curricular establecida anualmente de forma conjunta por grupo del colegiado docente que integra la institución educativa donde laboro.

En este sentido, se utilizan de diferentes técnicas e instrumentos que fomenten la participación activa de los estudiantes en este proceso (Autoevaluación, coevaluación y

Heteroevaluación). En este horizonte, se establecen unos mecanismos para la recolección, registros de estos resultados. Sin embargo, muchas veces no son tenidos en cuenta como insumos para la próxima planeación ni para plantear acciones de mejora.

Así mismo, en la evaluación no se observa aspectos fundamentales como es el manejo conceptual y didáctico de las diferentes áreas, el caso de un aula multigrado.

Pese a ello, de forma continua al presentarse seguimientos a patrones y rutinas que ya están establecidas con procesos y aspectos estándares sin tener presente el contexto. Además, los materiales y elementos que cuentan los docentes son escasos y la cantidad de estudiantes por aula es numeroso.

¿Cuál es la estructura de mi clase?

Mi clase está estructurada mediante el desarrollo de los siguientes momentos:

Figura 15

Momentos de la clase



Es importante tener en cuenta el plan de estudios está organizado en cinco núcleos de formación los cuales continúen las diferentes áreas del conocimiento Comunicativo (lenguaje, inglés) Desarrollo Humano (Ética y valores, educación religiosa, historia, catedra para la paz)

Lógico matemático (Aritmética, geometría, estadística) Técnico Científico (ciencias naturales, ciencias sociales, geografía, informática) y lúdico recreativo (educación física, Artística)

Ahora bien, en el cómo enseño, va precedido de la planeación de todas estas actividades, ejercicio mediado por un formato el cual incluye principalmente

El nombre de la unidad, el tiempo previsto para el desarrollo de cada una de las actividades, los indicadores de desempeño, los conceptos básicos, desarrollo de actividades propuestas y las actividades evaluativas.

Finalmente, como proceso de investigación en la Maestría en Pedagogía, el docente investigador se enfoca en el análisis, reflexión y fortalecimiento de las acciones constitutiva de su práctica de enseñanza para favorecer la comprensión lectora como facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Ciclo Precursor 2. Acercamiento a la Metodológica de la Lesson Study y definición del foco

Al respecto de los procesos de reflexión Flórez (2005) citado en Klimenko (2010) afirma que pensar y reflexionar sobre las metas y objetivos formativos del proceso educativo en función de una evolución humana consciente, responsable y éticamente comprometida permite a la pedagogía: “indagar por significados, los motivos, las causas y los fines de sus prácticas, que se llevan a cabo en las aulas de clase: “Sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica” (p.106) en este sentido, la docente investigadora hace uso de la metodología Lesson Study con el objetivo de transformar gradualmente las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza a partir del desarrollo del trabajo crítico propositivo colaborativo, pues valida que solo en el diálogo entre pares docentes, es la mejor ruta para producir un aprendizaje pedagógico profesional colectivo.

Inicialmente se establece el grupo de trabajo cooperativo entre los docentes investigadores Fabio Nelson Arenas Lozano, del nivel básica secundaria área ciencias sociales, Ricardo Ávila Montenegro del nivel básica secundaria área Matemáticas, Luz Delly Campos Archila del nivel básica primaria y Darly Maritza Ome Torres, del nivel de preescolar.

Este primer acercamiento al proceso investigativo cobra real sentido en el momento que se reconoce a la Lesson Study como una estrategia de estudio y aprendizaje colaborativo de los docentes, esencial para su desarrollo profesional, al fundamentar epistemológicamente la toma de decisiones para el mejoramiento progresivo de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de los participantes. Es por este motivo, la práctica como objeto de estudio serán Pedagógicas en el instante que el docente pueda reconocerla como escenario de aprendizaje

permanente, pero no le dan estos elementos un punto de acción sino la reflexión sistemática y contextualización de sus acciones constitutivas.

Fase 1: identificación del posible foco Comprensión Lectora

Este foco surge como producto de un primer momento de dialogo y reflexión grupal teniendo como punto de partida las inquietudes, problemas y dificultades identificadas por los docentes participantes.

Otros focos propuestos fueron:

- ✓ La resolución de problemas
- ✓ Habilidades Atención, planificación y organización de la información.
- ✓ Habilidades de pensamiento
- ✓ Desarrollo del pensamiento crítico

Objetivos propuestos:

Fundamentar teóricamente la práctica de enseñanza orientada al promover la comprensión lectora.

Analizar y reconocer las estrategias metodológicas y didácticas que favorecen el desarrollo de competencia de la comprensión lectura a implementar con base a la especificidad del área de cada uno de los docentes investigadores.

Diseñar la planeación, respondiendo a las necesidades particulares del contexto de cada uno los docentes investigadores apuntando al desarrollo de la comprensión lectora.

Diseñar un instrumento de observación que permita analizar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de los docentes investigadores, sustentado en el desarrollo de la comprensión lectora.

a). ***Apreciaciones iniciales:*** (conocimientos sobre el foco)

La lectura se concibe como un proceso esencial que se debe desarrollar durante la primera etapa escolar, siendo uno de los fundamentos estructurales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y elemento esencial en la aprehensión de conocimientos. Sin embargo, una de las principales preocupaciones de los docentes apunta hacia los bajos niveles de comprensión lectora que manejan los estudiantes, indistintamente del área, asignatura o nivel que cursan.

Frecuentemente, los estudiantes presentan debilidad en el componente semántico y sintáctico. Al igual, que poseen dificultades en la recuperación de la información explícita e implícita del contenido, así como en la identificación de la estructura y propósito del texto, todo lo anterior, habilidades necesarias para la comprensión de un texto y el desarrollo del pensamiento crítico.

De acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, el lenguaje es concebido como un proceso de significación, más que comunicativo. Este se debe entender como un proceso cargado de sentidos que se configuran a través de un código lingüístico, pero que dependen del contexto sociocultural para su significación. Dicho de otro modo, el lenguaje no es exclusivamente un proceso de comunicación entre emisor y receptor, sino que este requiere comprender los significados y acciones dentro de los enunciados. De ahí que los estudiantes, más que hacer una decodificación, deben acercarse a la comprensión e interpretación de los textos. Se valida de igual forma que, el proceso lector, la búsqueda y construcción de significado requiere procesos cognitivos, además de motivación e interés para poder interactuar con el texto y extraer de este lo más relevante. Es importante poder interpretar lo que dice el escritor para que pueda formarse sus propias opiniones.

Es así como, la comprensión lectora permite fortalecer los aprendizajes cuando hace uso de su imaginación para darle vida a los diferentes textos. De igual manera, incrementa su vocabulario y tiene de primera mano ejemplos a nivel sintáctico del uso adecuado de las palabras

desde la coherencia y la cohesión en cada uno de los párrafos y frases que se utilicen. Se vuelven significativas cuando se fomenta un proceso de Inter textos entre dos lecturas que pueden ser el contexto donde habita el estudiante y el libro que leyó buscando aquellos puntos que tienen similitudes o diferencias con la realidad que vive.

b). **Documentación:** (qué, cómo, cuándo, para qué, por qué...)

¿Qué es la comprensión lectora?:

La comprensión lectora es el proceso cognitivo orientado a entender el significado de un texto. Aprender a leer no es una tarea fácil y requiere por parte de los niños mucho tiempo y práctica. Dominar la lectura significa desarrollar una serie de estrategias que se van perfeccionando a lo largo del tiempo hasta que se consigue leer con fluidez y comprensión. Es decir, hay que aprender a leer con precisión (sin errores), de forma rápida (sin titubeos) y con la entonación adecuada. Y, lo más importante, se debe comprender lo que se va leyendo.

El concepto de comprensión es más amplio; se refiere a entender, justificar o contener algo. Las habilidades que un alumno de estos niveles educativos debe tener para la comprensión lectora son: Conocimientos previos, Anticipación, Predicción, Observación, Monitorización, Inferencia, Paráfrasis, Análisis y Conclusiones.

La lectura comprensiva se da en distintos niveles de profundidad porque los lectores captan de forma diferente. De allí que sea importante, en esa construcción de estrategias de lectura comprensiva, que el profesor y el alumno conozcan el nivel al cual se llega en cada lectura que se realiza, para poder implementar estrategias que vayan mejorando este proceso. Los factores que influyen en la comprensión de la lectura son: el lector, el texto, los conocimientos previos que la persona posee y las formas que utiliza para realizar dicha acción.

Otras Definiciones:

De acuerdo con la Unesco (2009), las teorías actuales sobre la lectura comprenden diversos procesos que se dividen en dos tipos: los a) lingüísticos, relacionados con el significado, la sintaxis, el vocabulario, la forma del texto o de las letras, y los b) extralingüísticos, en referencia con la situación comunicativa, el objeto al que el texto se refiere o la manera de tratar la información. A partir de estos dos elementos: “Para comprender un texto el lector debe activar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que tiene almacenados en la memoria e integrarlos con los que el texto expresa de manera explícita e implícita” (p. 17). (Álvarez, 2016, pp. 28-29)

Por su parte, Santiago et al. (2007) definieron la lectura como “la actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual” (p. 28).

Niveles en la lectura:

Lectura literal en un nivel primario (nivel 1)

- ✓ Secuencias: identifica el orden de las acciones;
- ✓ Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
- ✓ De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.
- ✓ Donde también se basan en ciertos términos para la elaboración de un trabajo.

Lectura literal en profundidad (nivel 2):

Se efectúa una lectura más profunda, se ahonda en la comprensión del texto, se reconocen las ideas que se suceden y el tema principal, se realizan cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para literarios.

Nivel inferencial (nivel 3):

Se buscan relaciones que van más allá de lo leído, se explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Nivel crítico (nivel 4):

Se emiten juicios sobre el texto leído, se aceptan o rechazan, pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

De la realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean.

De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.

De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo

De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Nivel apreciativo (nivel 5):

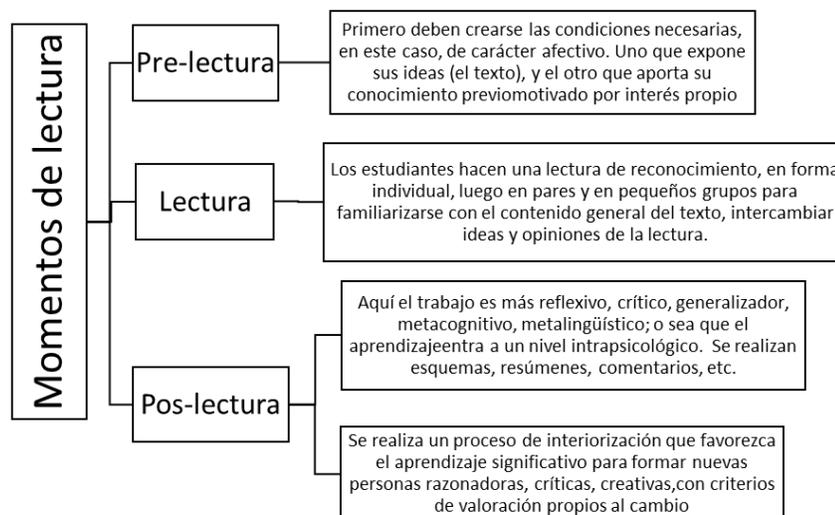
Comprende las dimensiones cognitivas anteriores. Incluye: Respuesta emocional al contenido: el lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio. Identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía. Reacciones hacia el uso del lenguaje del autor. Símbolos y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir.

Si el texto es literario, tendremos en este nivel que referirnos también a los valores estéticos, el estilo, los recursos de expresión, etc., pero este es un aspecto que requiere lectores más avanzados, por lo que se aconseja practicarlo en cursos superiores. Cada nivel de lectura depende del grado de comprensión de cada persona. Aunque no es una regla que todos los estudiantes deben alcanzar el mismo nivel, si pueden desarrollar la competencia y mejorar los resultados de la apropiación de la lectura. Invito a todos los seguidores del Observatorio de Innovación Educativa a practicar la lectura y dejarse llevar por el infinito mundo del conocimiento que nos brinda.

Dentro de la revisión documental se encontraron diversas propuestas referentes a los momentos de la lectura, sin embargo, retomamos la propuesta de Solé (1998), quien los propone como: los procesos que se llevan a cabo para desarrollar la lectura en periodos determinados, los cuales se dan a través de diversos pasos. De igual forma, expresó que existen tres etapas para el desarrollo de habilidades de lectura, las cuales se describen a continuación:

Figura 16

Momentos de la lectura



La comprensión lectora y su relacionada con el currículo oficial

La comprensión lectora está relacionada con el currículo oficial a nivel maso cuando se la ubica como una parte principal dentro de las diferentes áreas del conocimiento como un elemento transversal que es evaluada de forma constante a partir de las prácticas de saberes e interpretaciones de las situaciones verbales y no verbales que los estudiantes desarrollan dentro y fuera del aula escolar.

Por ende, dentro de los lineamientos curriculares la comprensión lectora se enunciará primeramente la visión que tiene los elementos teóricos de la propuesta de comprensión de textos que exponen los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) se establecen a partir de unos ejes que tienen una estrecha relación en visualizar una propuesta curricular que propenda por beneficiar entre otros muchos aspectos a los procesos de interpretación y producción de textos. Desde este horizonte, se manifiestan la importancia de comprender y utilizar los diferentes tipos de textos a nivel periodístico, narrativo, científico, explicativo, etc., como se manifiesta a continuación:

Los sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1980) deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación (no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica, sino que también se hace, según exigencias funcionales y del contexto).

Lineamientos Curriculares Lenguaje (Pág. 36)

En vista a lo anterior, el texto es comprendido como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas donde para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos de textos se considera el pensar en tres tipos de procesos que se presentan a continuación.

Tabla 3

Niveles de procesos de la Comprensión lectora

Nivel	Procesos
Intratextual	Estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macro estructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios).
Intertextual	Tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria.
Extratextual	En el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos

Al respecto, se debe tener en cuenta que se hace necesario abordar unidades completas de significación, textos completos y no fragmentos desde la comprensión para lograr dar cuenta de la complejidad del texto en función de la significación y la comunicación. Los aspectos antes mencionados buscan que, desde la comprensión, los proyectos hacia la actualización y propuestas curriculares puedan abarcar a todos los grados de escolaridad teniendo en cuenta sus niveles de complejidad. (Lineamientos Curriculares: Pág. 35 –38)

Los lineamientos curriculares en relación con la propuesta de comprensión de textos ubican al proceso lector como un aspecto muy importante en base a los diferentes estudios realizados en Colombia a partir de varios aspectos y dificultades que los niños y los jóvenes presentan cuando: No comprenden lo que leen y por las sensibles limitaciones para expresar por escrito sus pensamientos y sentimientos. Ante una hoja en blanco, los niños se bloquean y cuando se atreven a escribir, sus textos presentan diferentes fallas que van, desde la incapacidad de mantener una lógica en el discurso, hasta limitaciones serias con la ortografía y la sintaxis.

Frente a ello, se tienen en cuenta estos aspectos como elementos que se deben superar y faciliten una mejor comprensión de la vida, la ciencia y la cultura cuando la lectura permite enriquecer los esquemas conceptuales, las formas de ver y comprender el mundo como un

requisito esencial para el desarrollo cultural y científico de los estudiantes. Además, se establecen la concepción de lectura como: “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector”; y la comprensión como: “un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto (...)”

Es así como cada lector comprende un texto según su singularidad, o la capacidad de ser único y diferente dentro de un mismo espacio y tiempo parafraseando se podría decir que la comprensión de la lectura desde los lineamientos curriculares es la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas.

Para que el lector pueda integrarse al texto tendrá que pasar por varios componentes que le permitan encontrar aquellas pistas que le faciliten la comprensión con el uso de las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia verificación y autocorrección para construir significados siendo utilizadas por los lectores de manera espontánea y sin conciencia de su uso (Goodman, 1982). En este mismo camino, se puede mencionar que el texto es aquel que determina la comprensión lectora donde se observa una forma de conducta social cuyo objetivo es: Que el significado que constituye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros; primero ha de representarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizable es la lengua); de esta manera, los significados se codifican (a través de) el sistema semántico que los hablantes materializan en forma de texto Martínez (1994: Pág. 34)

Se comprende que para los autores de los Lineamientos Curriculares se entienda que aquello que determina al texto no es la extensión sino la intención comunicativa con sus

oraciones y relaciones entre sí hasta construir el hilo argumental de un tema con su contenido, vocabulario y la redacción de este. También, el contexto juega un papel importante dentro de la comprensión lectora cuando se alude a aquellas condiciones que rodean el acto de lectura (textual, extratextual, psicológico) dándole un énfasis orientador para el trabajo de aula la necesidad de integrar la diversidad de tipos de textos como una prioridad en todos los grados de la escolaridad con base en los niveles planteados en el eje referido a los sistemas de significación.

En los lineamientos curriculares en Lenguaje se hacen recomendaciones puntuales sobre cómo abordar la comprensión de los textos en función de su significación, usos, explicaciones y toma de decisiones como a continuación se describe:

- a) Un nivel de construcción del sistema de significación que garantiza el reconocimiento, conocimiento y apropiación del sistema (por ejemplo, la escritura);
- b) Un nivel del uso del sistema con fines comunicativos y significativos en el que están en juego diversos tipos de competencias;
- c) Un nivel de explicación de los fenómenos del lenguaje en el que cobran sentido los saberes que se ocupan del lenguaje como objeto de estudio;
- d) Un nivel de control o nivel metacognitivo que está referido a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas y significativas determinadas. (Lineamientos Curriculares: Pág. 46 al 51)

La comprensión lectora en básica primaria:

El desarrollo de la comprensión lectora como parte de la competencia comunicativa y reconocida como un conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas, son un eje fundamental en los procesos de enseñanza –

aprendizaje en el nivel de primaria. Siendo este desarrollo, una de las principales preocupaciones y fuentes de análisis de los docentes, al identificar en las diferentes valoraciones y principalmente en los resultados de pruebas externas Pruebas Saber, un desarrollo a nivel literal y en una baja proporción alcanza un nivel inferencial.

Por lo anterior, se consideró importante centrar la atención en la comprensión lectora, pues el estudiante debe tener en cuenta que, aunque los elementos para hacer el proceso de decodificación son necesarios, también se requiere de otros para abordar la significación, a saber, la recuperación de información explícita e implícita en los textos.

Generalmente, los estudiantes en el nivel de básica primaria se encuentran en la adquisición del código y, a su vez, están desarrollando habilidades que favorecen la comprensión, la búsqueda, reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística, tal como se expone en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del MEN (2006).

En este mismo sentido se diseñan y desarrollan actividades, con el objetivo de fomentar la comprensión lectora de manera práctica, divertida y significativa, favoreciendo experiencias atractivas y agradables, orientadas al perfeccionamiento del análisis de textos en diversas situaciones comunicativas.

La comprensión lectora, se inicia desde la comprensión de oraciones simples hasta la de textos más complejos. En ese sentido, se hace necesario escoger las lecturas adecuadas para el contexto y gusto de los estudiantes, aquellas que se adapten al nivel indicado para su edad. Además, estas deben ser atractivas, ya que de esta forma se asegura que el estudiante se motive y preste atención a lo que lee y sea capaz de, posteriormente, explicarlo. Así mismo, se tienen en cuenta los distintos elementos que acompañan al texto (ilustraciones, fuentes, presentación) y

que, en su conjunto, lo dotan de un sentido global permitiendo crear ejercicios de comprensión lectora en los diferentes niveles. De esta forma, los estudiantes crearan una apropiada relación con sus características y convenciones literarias.

Teniendo en cuenta que, si los estudiantes comprenden bien el lenguaje oral y leen de manera fluida no garantiza que podrán comprender de forma apropiada los textos escritos, se tienen en cuenta además aspectos relevantes como:

El vocabulario: En los textos escritos el vocabulario es más rico, con mayor número de palabras de baja frecuencia, palabras abstractas, etc.

Las oraciones son más complejas: Hay oraciones como las pasivas o las subordinadas de relativo que apenas se escuchan en el lenguaje oral y, sin embargo, son frecuentes en el lenguaje escrito.

Los textos escritos tienen diferentes gramáticas (textos expositivos, científicos, periodísticos, gráficos, diagramas...) que no aparecen en el lenguaje oral.

Fase 2B: planificar la lección

Con base en este marco teórico consultado se presenta a continuación la planeación de una clase para el grado tercero adaptando algunos planteamientos expuestos, ya que como docente que conoce el contexto, el nivel de conocimiento y las características de los estudiantes intervenidos buscando una transición armónica entre el cambio de metodologías con el fin de no generar traumatismos en el proceso que se viene desarrollando en el aula.

Es importante mencionar que esta planeación como ejercicio preliminar se plasmó en el formato que la institución educativa Aipecito (Anexo 4) el cual está estructurado en tres partes las cuales describen los datos generales de implementación, soporte curricular y descripción de

las actividades a desarrollar. En referencia al soporte curricular se encuentran declarados lo siguiente:

Objetivo de aprendizaje:

Lograr que el estudiante pueda mejorar la fluidez de lectura y escritura, identifique la estructura, dé cuenta de las ~~las~~ tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación y proponga el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema.

Este objetivo central guía a elección de contenidos y a los procesos a desarrollar, dentro de los cuales se incluyó la noticia, como pretexto para el desarrollo de habilidades como la fluidez y comprensión lectora y la producción escrita.

Frente al diseño y sus propósitos, es válido mencionar que ésta se estructuró a partir de tres momentos que marcan la dinámica de la clase.

Primeramente, se proponen el desarrollo de actividades de exploración con el propósito de conocer los conocimientos previos de los estudiantes, para hacer posible esto se plantean una serie de preguntas orientadoras, todas en relación a la temática de la noticia para finalizar con la socialización de respuestas. Se propone como dinámica de desarrollo el trabajo individual y luego la actividad cooperativa que busca en los estudiantes la valoración de las opiniones de los compañeros a la vez que fomenta la participación activa dentro de la clase.

Seguidamente, en el momento denominado Lo que estoy aprendiendo se propone un ejercicio de lectura y análisis individual de una noticia contextualizada. A cuál se orienta para su lectura e identificación del tipo textual, para esto se emplea nuevamente las preguntas orientadoras como vehículo movilizador del pensamiento. La docente proyecta recurrir a la estrategia de enseñanza clase magistral donde proyecta recoger las respuestas de los estudiantes

y elaborar con ellas un gráfico o mapa conceptual en el tablero.

Como cierre se plantea una actividad donde se emplean las palabras, frases, imágenes para conocer el nivel de comprensión e interpretación que alcanza cada uno de los estudiantes. Este ejercicio se proyecta de forma individual y termina con una socialización y valoración grupal.

Reflexión

Dentro del proceso de planeación preliminar, sin lugar a dudas la docente investigadora inicia su cuestionamiento frente a la rigurosidad del ejercicio teniendo claridad frente a la relevancia y propósito de esta primera acción constitutiva que determina aspectos fundamentales como definir qué hacer, para qué, cómo, cuándo y con qué hacerlo.

Es así como, se evidencia la necesidad de ajustar el formato con el fin de incluir esta información que permita evitar la improvisación en el aula, se evidencia poca coherencia entre las actividades proyectadas y la cantidad de objetivos establecidos.

Ciclo de Reflexión 3.

Este ciclo de reflexión, se sustenta en las etapas de planeación, implementación, evaluación y reflexión que se pone en consideración ante el grupo de trabajo cooperativo denominado tríada bajo la estrategia de enseñanza de visibilización del pensamiento de los estudiantes teniendo como foco central la comprensión lectora, como concepto estructurante de la asignatura de lenguaje del grado tercero del nivel de básica primaria.

Como objetivo se establece Organizar la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.

Es importante mencionar que, dadas las condiciones propias de desarrollo de la clase, la ausencia de estudiantes en el aula debido a la temporada invernal, esta actividad se planea mediante la proyección de una guía de trabajo. Esto con el fin de darle la posibilidad a totalidad de estudiantes que continúen con su proceso educativo.

Planeación

La planeación de este ciclo inició retomando la revisión documental que se realizó frente a la comprensión lectora con el fin de marcar una ruta de acción que permitiera a la docente investigadora garantizar una coherencia curricular y un proceso efectivo que permita la transición por los diferentes niveles de complejidad.

Una vez establecida la planeación (ver anexo 5) describiendo los cinco momentos establecidos a nivel institucional. Una vez realizado el encuentro sincrónico con el grupo de docentes investigadores y el asesor de la Lesson Study se procedió a presentar y analizar las características y detalles de las cuatro planeaciones, Es importante establecer que los cuatro docentes que integran el grupo pertenecen a especificidades diferentes y su práctica de enseñanza la desempeñan en contextos totalmente diferentes.

Inicialmente se establece como dinámica la presentación de las planeaciones una a una para luego de forma participativa implementar un instrumento de valoración que facilita la sintonización de las apreciaciones de los compañeros investigadores mediante preguntas aclaratorias, valoraciones, preocupaciones y sugerencias

Es así como, los docentes junto al asesor valoraron la construcción propia de la guía de aprendizaje como herramienta de enseñanza que busca organizar y garantizar los procesos de enseñanza, así mismo, solicitan aclaración sobre la forma de implementación de la misma, aunque la guía presenta ordenamientos claros, no establece los tiempos para cada una de las

actividades, mostraron de igual forma preocupación frente a la cantidad de actividades propuestas y aunque las aprecian como coherentes y procesuales entre sí, siguieron la revisión de los tiempos proyectados para la implementación.

Implementación

El proceso de implementación de la planeación se desarrolló dos semanas, contando con la participación presencial de un promedio de ocho estudiantes. La primera actividad se desarrolla de forma asincrónica, donde los estudiantes mediante preguntas orientadoras exploran su medio y terminan con la construcción de un texto corto donde expone de forma ordenada y coherente sus respuestas.

Este primer producto es presentado por algunos de los estudiantes en el desarrollo de la clase, se organizan grupos de trabajo y se socializan o realizan los escritos.

Luego, se procede a la una actividad magistral donde la docente explica a los estudiantes como desde hace muchos años el hombre ha busco una explicación a todo el fenómeno que suceden en su alrededor. Seguidamente se presenta un video el zorro curioso y el universo, una historia sobre el big bang. Es importante resaltar que cada uno de los estudiantes dispone de forma impresa de este material.

Posteriormente, se le presenta una serie de preguntas a los estudiantes frente a lo observado o leído, el desarrollo de esta actividad tiene como propósito evidenciar la comprensión del cuento y la capacidad de análisis y argumentación en los estudiantes.

Luego, se da paso al momento de lo que estoy aprendiendo donde se presentan los géneros literarios, su clasificación, y haciendo especial énfasis en el Cuento como elemento comunicativo perteneciente al género literario narrativo. En este punto se presentan las partes del cuento y algunas de las principales categorías.

Durante otra clase, se retoma el componente comunicativo, para esto se inicia con un recordéis de lo realizado en la clase anterior, identificando que pocos estudiantes retoman lo esencial de la actividad, en su mayoría recuerdan con facilidad las imágenes del cuanto más no su concepto.

Seguidamente se procede a realizar una explicación magistral de la descripción como herramienta discursiva que permite explicar las características de los sujetos, acontecimientos lugar, entre otros. Teniendo en cuenta la dificultad presentada por algunos estudiantes para retomar los temas, se presentan ejemplos demostrativos empleando diversas figuras llamativas y se implementan ejercicios prácticos que llevan a la presentación y explicación de los adjetivos. Esto con el propósito de enriquecer el acervo léxico de los estudiantes, identificados como una de las principales falencias por las cuales se les dificulta mejorar los niveles de comprensión lectora.

Finalmente, se implementa una actividad de transposición individual donde los estudiantes leen un texto descriptivo con el cual se les solicita que realicen una descripción empleando una estructura determinada. Para terminar, se desarrolla una actividad donde los estudiantes crean un texto original a partir de las descripciones realizadas, estos son socializados y expuestos.

Dentro de la dinámica establecida por el grupo de la Lesson se determinó que una vez implementada la planeación ajustada se socializa y se reflexiona y se proyectan las acciones de mejora para así dar inicio al próximo ciclo.

Evaluación

Esta planeación se le implementó una evaluación formativa teniendo en cuenta los diferentes niveles de desarrollo de los estudiantes del grado tercero.

Cada una de las actividades se les aplicó un medio y un instrumento de evaluación.

La primera actividad arrojó como medio de verificación el entregable escrito del desarrollo de la actividad asincrónica, es de notar que no todos los estudiantes realizaron la entrega del mismo, dificultando un poco el desarrollo de la actividad siguiente la cual propondría el uso de este material como punto de partida para su desarrollo.

Se le aplicó el análisis de producción, encontrando poca coherencia entre las respuestas de los estudiantes, a lo cual nos lleva a reflexionar si las preguntas están siendo redactadas de forma pertinente que les permita a los estudiantes comprender la orientación implícita, o cuál es el motivo por el cual presentan respuestas incoherentes o no argumentadas.

Dentro de la primera actividad desarrollada de forma sincrónica se evalúa de forma general mediante la socialización o exposición de las respuestas las preguntas orientadoras, en este punto es de notar que muchos estudiantes se sienten cohibidos al dirigirse a sus compañeros. Posteriormente la docente procede a realizar su valoración cuantitativa a partir de criterios plasmados en una plantilla de seguimiento institucional.

Es de valorar que, durante la presentación de la temática realizada por la docente, los estudiantes estuvieron atentos y les llamó la atención la presentación que se realizó de la clase, las actividades a desarrollar y los criterios de evaluación propuestos. Este ejercicio logro despertar un mayor interés y participación en los estudiantes.

Con propósito evidenciar la comprensión del cuento y la capacidad de análisis y argumentación en los estudiantes se realizó el análisis de producción de los estudiantes encontrando un avance a nivel de las preguntas literales al evidenciar la orden de las acciones y la identificación de caracteres, tiempos y lugares explícitos de la lectura, sin embargo, presenta gran dificultades en la identificación de razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Una de las principales dificultades que presentan los estudiantes del área rural para la comprensión lectora es el escaso vocabulario que manejan, por esta razón, la inclusión y análisis de terminología o glosario nuevo para ellos es una alternativa de mejoramiento. Es así como, se valora como algunos estudiantes comienzan apropiarse de los términos presentados.

La actividad de cierre es valorada mediante la revisión de producción escrita del texto a partir de las descripciones realizadas por los estudiantes, y la observación directa de la socialización. En este momento de la clase la docente investigadora reflexiona frente a la importancia de ofrecer diversidad de medios para que los estudiantes visualicen sus comprensiones.

Reflexión

Este ciclo le permitió a la docente investigadora cuestionarse frente a varios aspectos de su práctica de enseñanza. En primer lugar, sobre la dinámica dentro de la cual está estructurada la clase, debido a que las actividades están pensadas y distribuidas en función de los núcleos de formación y no los tiempos de clases reales (día clase) originando una pérdida de la secuencialidad entre las actividades.

De igual forma, la lleva a cuestionarse frente a la fundamentación epistemológica de la comprensión lectora como concepto estructurante de la comunicación, por lo cual la obliga a profundizar en la revisión documental con el fin de ampliar la apropiación de estrategias de enseñanza basadas en la enseñabilidad propia de la comunicación.

Se analiza, igualmente la coherencia de los resultados previstos de aprendizaje (RPA), y las estrategias de enseñanza y evaluación propuestas, encontrando que los medios de evaluación proyectados no son suficientes ni pertinentes para la valoración de los mismos. Esta situación

lleva a replantear la dinámica de planeación, buscando alternativas de orden que le permita mantener y fomentar la coherencia entre los RPA y las estrategias de enseñanza y evaluación.

Aunque se valora que dentro del proceso de evaluación si existe una coherencia entre los medios, técnicas e instrumentos.

Proyecciones

A partir del ejercicio reflexivo correspondiente al presente ciclo de Lesson, se realizan las siguientes proyecciones como ruta de mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora.

- Analizar y evaluar la estructura de la planeación validando su funcionalidad y fomento a la coherencia y secuencialidad de las actividades, características claves de una planeación profesional.
- Mejorar la declaración de los RPA.
- Establecer relaciones secuenciales dentro de los medios de la evaluación, propendiendo por una secuencialidad que a puente al desarrollo de una evaluación formativa.
- Implementar la matriz de coherencia que permita mantener la coherencia entre los resultados previstos de aprendizaje (RPA), y las estrategias de enseñanza y evaluación.
- Propiciar en el desarrollo de estrategias evaluativas empleando medios prácticos.
- Realizar una diversificación de las estrategias de enseñanza que se ajusten a las necesidades contextuales, propendiendo por la participación activa y el uso de materiales manipulativos diversos.

- Mejorar la toma de evidencias para sistematizar la observación, permitiendo evidenciar la movilidad del pensamiento de los estudiantes.
- Valorar y repensar el formato de planeación, soportado en la necesidad de consignar aspectos fundamentales como la distribución de los tiempos, y las estrategias de evaluación (Medios, técnicas e instrumentos)

Ciclo de Reflexión 4.

Este ciclo de reflexión, se sustenta en las etapas de planeación, implementación, evaluación y reflexión fundamentada en los aportes realizados el asesor y los compañeros de Lesson y soportados en las proyecciones del ciclo anterior.

Como objetivos generales de la planeación se proyectaron: Analizar y comprender la información presentada por los diferentes medios de comunicación (infografías, mapas conceptuales y cuadros sinópticos) con los cuales interactúa. y comprender y presentar información referente a qué, quién, cuándo, dónde, cómo, y por quién, pero, mediante el uso adecuado de elementos de texto visual.

Es importante mencionar que, en esta ocasión se hace uso del formato de planeación formato de PIER, bajo la metodología Lesson Study. El cual es socializado en un primer momento de la Lesson implementado en un ambiente de respeto y participación activa, retomando la dinámica estructurada por la Escalera de Retroalimentación.

Planeación

Una vez establecida la planeación inicial (ver anexo 6) y conservando la descripción de los momentos establecidos a nivel institucional. Se inicia con la presentación de los aspectos generales de su implementación seguida de la declaración de los resultados previstos de aprendizaje (RPA)

Conocimiento: El estudiante comprenderá la información presentada por los diferentes medios de comunicación escrito.

Método: El estudiante caracterizará los diferentes tipos de textos escritos según su acción comunicativa.

Propósito: El estudiante comprenderán la importancia de reconocer la intención comunicativa de un escrito.

Comunicación: Los estudiantes utilizarán diferentes medios de comunicación (infografías, mapas conceptuales y cuadros sinópticos) para comunicarse efectivamente.

Dentro de la descripción de las acciones se inicia con las actividades de exploración en las cuales se incluye una actividad individual para realizar en casa, sustentada en preguntas orientadoras que permiten al docente investigador establecer los conocimientos previos del estudiante sobre el tema, en esta ocasión se proponen los valores de la bondad, la generosidad y la empatía como pretexto para el desarrollo de la actividad y la movilidad del pensamiento.

En aras de mantener la secuencia entre un momento y otro se propone la lectura y transcripción del texto “Pedrito el caracol y la babosa” cuento que aborda de forma literaria los valores de la bondad, la generosidad y la empatía.

El Practico lo que Aprendí, se proyecta a ser la primera actividad sincrónica en el aula, por lo que se le antepone la exposición de la clase, sus alcances y criterios de evaluación.

Para este ejercicio se plantea la recupera información literal mediante un entregable con la solución de 6 preguntas sobre el cuento. Asignando un tiempo de 40 minutos para desarrollo de forma individual. Este ejercicio es complementado con 2 preguntas de tipo argumentativo y la propuesta de realización de un dibujo de las principales escenas del cuento.

Esta actividad se planea con el propósito de ofrecer a los estudiantes un medio diferente a

la escritura para que expresen sus comprensiones del texto.

Seguidamente, en Lo que estoy aprendiendo, se proyecta la realización de una explicación magistral por parte de la docente investigadora abordando los temas de la Organización visual y representación de la información mediante la utilización efectiva de mapas conceptuales y cuadro sinóptico, acudiendo a los ejemplos demostrativos como herramienta para mejorar los niveles de comprensión de los estudiantes. Para ello se establece a un tiempo no mayor de 10 minutos.

En tercer lugar, en Cómo sé que aprendí se plantea la realización en clase de un entregable sustentado en el Desarrollo de la rutina de pensamiento: veo pienso y me pregunto. En el cual es estudiante se verá enfrentado a movilizar su pensamiento frente a imágenes de mapas conceptuales, cuadros sinópticos y pictogramas, como cierre se propone la socialización del producto de la rutina de pensamiento.

Para finalizar, se plantea una actividad de autoevaluación mediante la aplicación de una rúbrica con los criterios de evaluación descritos.

Es importante aclarar que esta planeación fue proyectada para una duración de una semana, (Dos días Clase) por lo anterior, y en aras de conservar el hilo conductor de los aprendizajes y la secuencialidad en las estrategias de enseñanza y evaluación se toman los momentos para cada día clase. Por lo anterior, se continúa socializando las actividades de exploración de su segunda sesión.

Se propone la lectura de párrafo sin signos de puntuación. “María juanita” esta actividad busca mediante la observación directa y el registro en el diario de campo, captar las percepciones de los estudiantes frente a este tipo de texto. Luego se planteará las preguntas ¿Qué son los

signos de puntuación? y para qué sirven.

Para continuar, se propone el desarrollo de una actividad grupal donde se fomenta la apropiación de un rol específico dentro del grupo colaborativo, la socialización de respuestas y la creación de consensos. Finalizando con la socialización de las respuestas grupales.

Después, se procederá a una explicación magistral donde se dará a conocer la Utilización correcta de los principales signos de puntuación.

En practico Lo Que Aprendí, nuevamente recurriendo al trabajo colaborativo se propone la realización de un ejercicio de aplicación que conjuga el primer texto trabajado y lo explicado por la docente investigadora.

Finalizamos, con la proyección del desarrollo de la rutina de pensamiento 1, 2 3. Con la finalidad de visibilizar los aprendizajes de los estudiantes y la movilidad de pensamiento alcanzado.

Una vez finalizada la socialización se escucha atentamente la retroalimentación de los compañeros de Lesson y del asesor. Nuevamente se valora el trabajo generado por la realización de la guía de aprendizaje al igual que el uso del formato de planeación formato de PIER, bajo la metodología Lesson Study. De igual forma se valora el atender a las sugerencias realizadas en el ciclo anterior lo cual se evidencia en una mejor organización de acción de planeación y en la asignación explícita de tiempos y estrategias de evaluación para cada una de las estrategias de enseñanza proyectadas. Sumado a la implementación de estrategias de enseñanza que promueven el trabajo colaborativo e individual y la vinculación de los estudiantes en la evaluación mediante la Autoevaluación, no solo de los desempeños, sino de la clase misma.

En referencia a las preguntas aclaratorias estas giran de forma especial en la declaración

de los RPA, llevando a la docente investigadora a confrontarse frente a la claridad y pertinencia.

En especial el RPA de método que apunta a una actividad y no a un resultado previsto de aprendizaje.

Por lo anterior, Se sugiere su ajuste o modificación, al igual que se evidencia que los propósitos de descritos apuntan al desarrollo general del momento de la clase y no a la actividad específica a desarrollar, por lo que se propone su revisión y complementación. Finalmente, surge una duda referente al número de actividades pues se analizan que son muchas teniendo en cuenta los cortos periodos de tiempo asignados. Referente a la evaluación, en este momento de planeación se valora el orden y la coherencia lograda entre los medio, técnica e instrumentos.

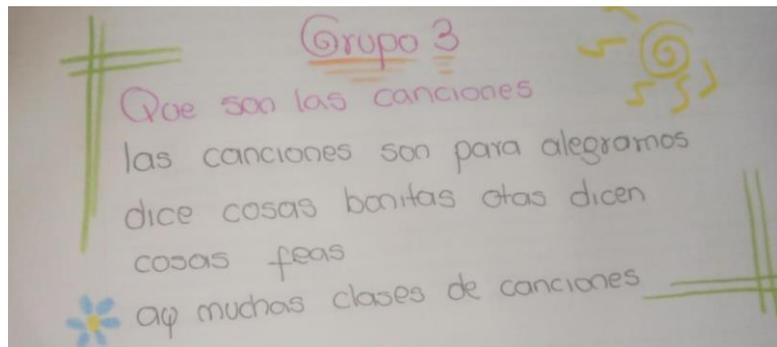
Es importante mencionar que, en el transcurso entre la planeación y la implementación, mediada por la reflexión la docente investigadora realiza los ajustes a la planeación incluyendo Lectura en voz alta del cuento “Pedrito el caracol y la babosa”. Luego, propone una segunda lectura realizada por ella empleando la modulación de voz. Esto con el fin de facilitar la comprensión del texto, debido a que se ha identificado que algunos estudiantes no cuentan con una correcta decodificación de las palabras lo que genera poco entendimiento en la oración y perdida de sentido del mensaje del texto. De igual forma, se suprimen algunas preguntas que no apuntan o contribuyen al logro de los resultados previstos de aprendizaje finalmente se incluye la declaración del propósito de cada una de las actividades.

Implementación

Iniciamos haciendo mención que no se presentó ningún contratiempo durante la implementación de la planeación lo que permitió su desarrollo en totalidad. Con anterioridad, a cada estudiante se le realizó la entrega de la guía de trabajo correspondiente, junto a ella se le dieron las orientaciones pertinentes para el desarrollo de esta actividad en casa. Es importante

Figura 18

Concepto de construcción grupal frente a que es canción



En el diario de campo se consignó que esta actividad se desarrolló en un tiempo mayor a lo presupuestado como lo habían manifestado los docentes del grupo Lesson.

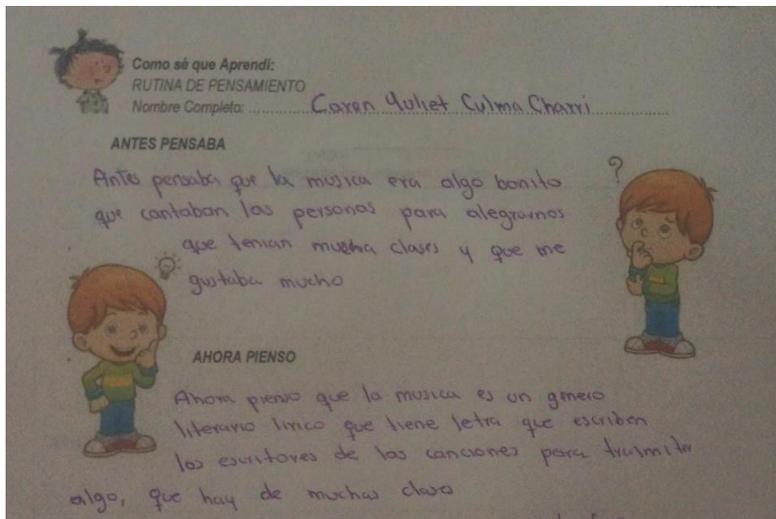
De la explicación Magistral se realiza la observación que esta se había estructurado una ayuda visual (Diapositivas) las cuales no fue posible proyectar por falta de energía eléctrica, por lo anterior se explicó mediante la construcción de un mapa conceptual en el tablero y se motivó a los estudiantes para que tomaran apuntes en sus cuadernos. Es importante tener en cuenta que esta decisión no afectó el desarrollo de las actividades

De forma individual se implementó la rutina de pensamiento: Antes pensaba, ahora pienso. Se invitó a cada estudiante a retomar sus apuntes del cuaderno, y escribieran que pensaban antes y que piensan ahora sobre que son las canciones.

Finalmente se socializaron las respuestas dando la palabra a los estudiantes que menos han participado.

Figura 19

Entregable rutina de pensamiento antes pensaba ahora pienso



Evaluación

Dentro de las estrategias de evaluación se alcanzó la coherencia entre los medios técnicas e instrumentos que se proyectaron, sin embargo, se continúa presentando dificultades al analizar los productos arrojadas por los medios y resultado de previsto de aprendizaje.

Por ejemplo, en el RPA estudiante comprenderá la información presentada por los diferentes medios de comunicación Medio: Escrito Taller y oral Exposición de Preconceptos

Se evidencia que se cumplió el propósito de esta actividad el cual se constituía en la contextualización, los estudiantes demostraron las ideas previas frente al conocimiento general de los caracoles y las babosas y de los valores de la generosidad la bondad y la empatía.

Sin embargo, el desarrollo de esta actividad no apunto al desarrollo del RPA, aunque contribuyo a la comprensión del texto presentado.

Por otro lado, el desarrollo de la estrategia del taller escrito y a actividad de socialización, como entregable que sustente la heteroevaluación junto a las anotaciones del diario de campo se observa que esta actividad pretendía ampliar el vocabulario de los estudiantes como estrategia para mejorar el nivel de la comprensión lectora. Soportada en el RPA de conocimiento, sin

embargo, este propósito no se alcanzó, lo que se reflexiona frente a la pertinencia o suficiencia de la actividad.

En general, los estudiantes realizaron la actividad proyectada, aunque sus respuestas denotan un conocimiento contextual de los dos animales (Caracol y Babosa) aunque no se alcanzó una conceptualización clara de la bondad, la generosidad y la empatía.

Reflexión

Este ciclo le permitió a la docente investigadora cuestionarse frente a varios aspectos de su práctica de enseñanza. En primer lugar, en la necesidad de adoptar diferentes estrategias de enseñanza que favorezcan la comprensión lectora y la participación activa de los estudiantes, aunque las implementadas generan movilidad en el pensamiento se valoran como poco eficaces por lo que llevan a generar la necesidad de unos mayores documentos frente la temática en mención.

De igual forma se reflexiona frente a la efectividad que desarrolla el trabajo colaborativo al evidenciar oportunidades de cambio no percibidas con anterioridad por parte de la docente investigadora, es el caso de la modificación y ajuste de la estructura de la planeación lo que le permitió una mayor coherencia entre las actividades implementada

Sin embargo, se cuestiona frente a la secuencia didáctica de las mismas y se pregunta si es suficiente la presentación de diversas actividades o es necesario plantear la organización o apropiación de una estrategia de enseñanza que organice y de sentido a las actividades.

Se continúa presentando dificultad a la hora de declarar los resultados previstos de aprendizaje, no obstante, se alcanza una coherencia con las estrategias de enseñanza y evaluación.

Proyecciones

A partir del ejercicio reflexivo correspondiente al presente ciclo de Lesson, se realizan las siguientes proyecciones como ruta de mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora.

- Realizar una mayor fundamentación teórica que le permita mejorar la declaración de los RPA.
- Afianzar el uso de las rutinas de pensamiento en los estudiantes como mecanismo para hacer visible su pensamiento.
- Indagar diferentes estrategias de enseñanza que permitan hilar y dar secuencialidad a las actividades desarrolladas en el aula.
- Implementar la matriz de coherencia que permita mantener la coherencia entre los resultados previstos de aprendizaje (RPA), y las estrategias de enseñanza y evaluación.
- Continuar propiciando el desarrollo de estrategias de enseñanza y evaluación que fomenten el trabajo cooperativo.
- Propiciar en el desarrollo de estrategias evaluativas empleando medios prácticos.
- Mejorar la toma de evidencias para sistematizar la observación, permitiendo evidenciar la movilidad del pensamiento de los estudiantes.
- Presentar el formato de planeación PIER ante el consejo directivo de la institución con el fin de lograr ajustes razonables al empleado actualmente.

Capítulo 7. Hallazgos e Interpretación de los Datos

En el presente capítulo se realizará la interpretación y análisis de los resultados según los hallazgos. De este modo, el propósito de la presente investigación fue describir el proceso de resignificación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a través de la metodología Lesson Study orientada al fortalecimiento del desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. Por ende, se encontró que, en la aplicación de los distintos instrumentos de recolección de información, muchos de los datos fueron muy valiosos para lograr conocer a partir voz de la docente investigadora las concepciones que se tiene de la resignificación de práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas.

En este orden de ideas, al buscar describir el proceso de resignificación de la práctica de enseñanza a través de la metodología Lesson Study se encontró que, desde el horizonte de la reflexión, se tienen un conocimiento básico de las estrategias de enseñanza y evaluación que la docente; sin embargo, se plantea el uso de muchos elementos de un cambio consiente e intencionado.

Y es que una de las preocupaciones centrales del sistema educativo, ha sido el mejoramiento continuo de la Calidad Educativa, esta característica de valoración es medida según la pertinencia, relevancia, eficacia, impacto, suficiencia del proceso de enseñanza y, sus efectos y resultados en la transformación social.

Y es el docente quien lidera principalmente estos cambios, Bajo esta premisa podemos mencionar los principales cambios alcanzados a través de la Lesson Study de la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

Una vez organizada la información resultante de la implementación de los ciclos de reflexión mediante la rigurosidad metodológica expuesta por la Lesson Study y teniendo presente a la práctica de enseñanza como objeto de investigación, se pueden reconocer algunas características, fortalezas y falencias que subyacen en la práctica de enseñanza de la docente investigadora desde cada una de sus acciones constitutivas.

Lo anterior, fundamentado en los procesos de reflexión que permiten alcanzar el autorreconocimiento desde su connotación crítico y analítica, sumado a los aportes y observaciones realizadas por los compañeros docentes investigadores.

Es de validar que se alcanzó el objetivo general propuesto para la presente investigación, al indicar que la docente investigadora ha iniciado un proceso de resignificación de su propia práctica de enseñanza, reconociendo este proceso por privilegiar la reflexión y comprensión de la realidad como soporte de su transformación.

Inicialmente, la concepción preponderante de la práctica de enseñanza en la docente investigadora, estaba muy ligada a los procesos de transmisión del conocimiento, en coherencia con la concepción tradicionalista del proceso educativo. Sin embargo, su discurso defensivo se expresaba desde otra referencia, evidenciando un distanciamiento entre las teorías proclamadas y las teorías en uso. Ahora es consciente de esta realidad de la necesidad de fundamentar epistemológicamente su quehacer desde el conocimiento de la enseñabilidad de las diferentes áreas del conocimiento como mecanismo para teorizar su práctica. A su vez que experimenta la teoría alcanzando una sinergia entre ambos dispositivos. Una de las evidencias que soportan lo anterior, es la desnaturalización de las prácticas de enseñanza improvisadas o desligadas de los procesos investigativos.

Hay que mencionar la comprensión de la didáctica desde su campo de interés del Cómo del acto educativo, y la educabilidad y la enseñabilidad como sus códigos base. Dejando a un lado la visión de fórmulas mágicas o recetarios que garanticen los aprendizajes propuestos desde una concepción instrumentalista de la labor docente.

Se precisa que, una de las fortalezas que caracterizan la práctica de enseñanza de la docente investigadora es el reconocimiento y valoración de las particularidades de los estudiantes y del contexto, comprensión básica para lograr la efectiva implementación de estrategias de enseñanza y de evaluación, de tal forma que propicia el desarrollo, la apropiación y el entendimiento de todos los estudiantes.

Se es consciente que actividades desarrolladas en el aula pueden perder funcionalidad si no se estructuran bajo una estrategia que les proporcione secuencialidad y coherencia, haciendo posible la movilidad de pensamiento por parte de los estudiantes.

Se alcanzó una resignificación del sistema didáctico dentro de mi práctica pedagógica, al reconocer su importancia frente al dominio del Cómo del acto educativo de implemento diariamente con mis estudiantes, arrojando una necesidad constante de actualizar la aproximación del científico para realizar de forma efectiva la transposición didáctica y garantizar la veracidad del saber aprendido

Hay que rescatar de forma espacial el desarrollo de la dimensión afectiva, aunque no se reconocía su importancia, se valora como se ve reflejada en la práctica comunicativa mediante el fomento constante del diálogo entre los estudiantes quienes visibilizan su pensamiento, se apropian de su proceso de comprensión e intercambian ideas y comprensiones. En muchas ocasiones los profesores olvidamos la importancia que alcanza la comunicación no verbal y

contacto visual con nuestros estudiantes, ellos por su parte, se sienten valorados y participes activos en el proceso.

De igual forma, en lo referente a la comunicación, la dimensión motivacional es reconocida por la docente investigadora como el uso constante de palabras motivacionales como tú puedes, muy bien, entre otras. No obstante, se analiza que el uso constante de ejemplos cotidianos, la modulación del habla y la generación de situaciones fundamentados en la Armonía entre elementos verbales y extraverbales son también actividades que fomentan la afectividad mediante una comunicación atrayente por parte del estudiante.

En este orden de ideas, la vinculación del aspecto social en la práctica de enseñanza en el aula nos recuerda la tarea humanizadora de la educación, y es que los procesos ofrecidos por el sistema educativo debe ir más allá, Recordemos que, la escuela desde sus inicios emerge como instrumento no solo para la trasmisión y preservación del conocimiento, sino como medio de transmisión de valores sociales, culturales que permiten la preparación del hombre para la convivencia y la formación ciudadana.

En general, se identificó un avance frente a la coherencia de las diferentes acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, la planeación, la implementación y la evaluación, cobrando gran sentido cada una de las estrategias de enseñanza propuestas, implementadas y evaluadas conformando un andamiaje que le permiten al estudiante la comprensión de un saber propuesto.

Al finalizar los ciclos de reflexión la docente investigadora, orienta las acciones de planeación bajo las siguientes premisas, ¿a quién enseño?, ¿para qué enseño lo que enseño?, ¿qué enseño?, ¿cuándo enseño?, ¿para qué?, ¿Qué? y ¿cómo evaluó? Alcanzando una pertinencia en la práctica de enseñanza.

Dentro de la implementación se evidenció que la mayoría de los aspectos organizativos son coherentes; sin embargo, se identificó una oportunidad de mejora frente al manejo u optimización del tiempo.

Frente a la evaluación, podemos analizar cómo se va transformando de un acto punitivo a uno formativo, siendo la evaluación un suministro de información importante para la toma de decisiones profesionales, como resultado de un proceso continuo, riguroso, coherente y sistemático. Poco a poco los estudiantes van cambiando la imagen de la evaluación y transitan del foco de interés de la nota hacia la comprensión, retomando un papel activo dentro de sus propios procesos de formación.

Como principales falencias y oportunidades de mejora se describe la necesidad de trazar unas líneas de acción claras frente a la concreción curricular y descenso coherente entre el macro, meso y micro currículo que soporten las estrategias de enseñanza, al igual que se identifica, falta claridad y pertinencia en la declaración de los Resultados Previstos del Aprendizaje que permite el desarrollo de una mejor práctica de enseñanza al diversificar las posibilidades en las estrategias de enseñanza y evaluación.

Capítulo 8. Aportes al Conocimiento pedagógico

La Práctica de la Enseñanza adopta una dinámica reflexiva cuando los actores educativos convierten su objeto de estudio en una oportunidad para fortalecerla dando “sentido a su propósito de enseñanza y comprendiendo el porqué de sus decisiones y acciones en el aula”. (Alba et al., 2021, p. 16).

El concepto de enseñanza está relacionado estrechamente con la Práctica de la Enseñanza cuando en la primera se contempla la distinción entre una visión de ésta como un proceso estructurado con ciertos lineamientos orientadores generales y en la segunda permite llevar a cabo estos aspectos. Al respecto, Flórez (2005) citado en Klimenko (2010) retoma varias nociones de enseñanza:

- Enseñanza es un “proceso que articula los procesos de apropiación subjetiva con las necesidades de autodesarrollo de la ciencia y la cultura y que requieren interpretación hermenéutica”
- Enseñanza es “el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber, de su tradición y pasado histórico, de su competencia productiva, de su capacidad de convivencia presente y de sus posibilidades de proyección hacia el futuro” (p. 113-114)

En este orden de ideas, la enseñanza puede llegar a ser una experiencia ordenada que un contexto diseña; como, por ejemplo, el institucional donde se pretende buscar en los estudiantes humanizar y enriquecer a un nivel holístico. Además, Díaz y Quiroz (2001) citado en Klimenko (2010) afirma que la enseñanza es: “categoría que se refiere a las actividades con las cuales el docente establece un orden en la actividad y práctica de los estudiantes” (p. 114). Desde esta

perspectiva, la enseñanza “se constituye en objeto de una didáctica que comparte sus supuestos educativos con la Pedagogía, conformando el campo-pedagógico didáctico”. (Barcia et al., 2017, p. 17)

Jackson (2002) citado en Klimenko (2010) asume un enfoque evolutivo al definir la enseñanza en una estrecha unión con el contexto cultural en el que tiene lugar con una red de relaciones, significados y significaciones. Por ende, desde este autor se “incluye nociones, supuestos previos, expectativas y todas las otras cosas que influyen en la actividad o determina como la interpretan sus protagonistas y también las personas ajenas a ella” (p. 116)

En este sentido, se concibe a las prácticas de enseñanza como un proceso que debe ser pensado y diseñado en función de sus características y condiciones. Parafraseando a Edelstein (s.f) el sentido de la enseñanza como una actividad intencional utiliza distintas racionalidades de forma explícita e implícita buscando un interés. A esto agrega: “es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más útiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica”. (p. 4)

Lo expuesto anteriormente, permite visualizar que un buen proceso de enseñanza para llevarse a su realización necesita “una sólida teoría pedagógica, configurada en un enfoque y contextualizada en ciertas condiciones histórico-socioculturales en forma de un modelo pedagógico”. (Klimenko, 2010, p. 117). Por consiguiente, Klimenko (2010) recuerda que enseñar es un proceso complejo que implica la habilidad de diagnosticar diferentes manifestaciones en el aula, y observar, diseñar y redefinir maneras de intervención y dirección de los procesos, sin perder de vista el norte orientador trazado por los principios pedagógicos plasmados en el modelo guía y los lineamientos consignados en el diseño curricular. (p.112)

Enseñar implica una permanente reflexión donde el objeto de estudio es la práctica de enseñanza desde una perspectiva del sujeto que enseña haciendo uso de un carácter pedagógico del conocimiento generado como lo afirma Alba et al. (2021) “por el ejercicio de evaluación y reflexión permanente por parte del sujeto que enseña”. (p. 3). En vista de ello, surgen unas significaciones de algo que se enseña, las actividades de enseñanza y aprendizaje a las que esos supuestos dan lugar, las asignaciones de tiempos y espacios, los modos individuales o no, etc.

De acuerdo con lo anterior, Lerner (2007) citado en Barcia et al. (2017) plantea que “las significaciones se traducen en condiciones didácticas” donde se configuran los modos en que los estudiantes se vinculan con el objeto, y se establecen ciertas relaciones de saber con la planificación. (p. 31). Por su parte, Litwin (2001) citado en Klimenko (2010) se refiere a la enseñanza como un proceso de búsqueda y construcción colectiva, la cual no es “algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien”. (p. 116)

Por lo anterior, se puede inferir que las prácticas de enseñanza están en un determinado contexto histórico y cultural materializándose a partir de los participantes concretos y sus características. En este orden de ideas, la práctica de la enseñanza permite materializar la esencia de la enseñanza con el apoyo de un currículo que organiza los objetivos, los métodos, los recursos y las formas de evaluación en procura de favorecer niveles de formación. Alba et. Al. (2021) complementa sobre la evaluación en las acciones de enseñanza planteando que “cuando el sujeto que enseña evalúa sus acciones de enseñanza (acciones de planeación, intervención y evaluación de aprendizaje de los estudiantes) y reflexiona sobre ellas, empieza la configuración de un proceso de comprensión y transformación consiente de su acción de enseñanza. (p. 16)

Pensar sobre el proceso de enseñanza en términos de una práctica contextualizada implica “definir muchos aspectos que permiten operacionalizar las concepciones pedagógicas sobre qué

es lo que es necesario enseñar, de qué manera, en qué tiempo, espacio y secuencia, qué tipo de metodologías, estrategias y ambientes son necesarios para que el estudiante logre un aprendizaje previsto, entre otros”. (Klimenko, 2010, p.110)

La Práctica de la Enseñanza pueden ser caracterizadas desde su relación sociocultural en una zona del desarrollo próximo grupal como lo afirma Klimenko (2010): “en el que todos sus participantes realizan unas significativas transformaciones tanto desde el aspecto del conocimiento epistemológico y disciplinar, como desde los elementos de formación en características personológicas”. (p. 117)

Por consiguiente, los espacios y tiempos de práctica reflexiva, crítica y propositiva tienen un sentido transformador, justificada y flexible que se interrelaciona entre la teoría y la práctica educativa como “instancias de imprescindible articulación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que faciliten una mayor congruencia entre las modalidades de generación del conocimiento y sus procesos de apropiación” (Barcia et al., 2017, p. 17-18).

Para que lo anterior suceda, es necesario que la planificación de acciones previas esté registrada en el diseño curricular con apoyo de los asuntos teóricos que dan estructura a los procesos evitando las incoherencias y solventando los aspectos inesperados que puedan surgir en la práctica. Al respecto, Klimenko (2010) complementa que: “surge de la puesta en práctica y la comprobación en los contextos reales de condición socioculturales que toman en cuenta las actuaciones de todos los participantes”. (p. 112)

Surge de esta manera, percepciones de los actores educativos desde diferentes perspectivas que son importantes considerar sobre las experiencias de aprendizaje como menciona Alba et al. (2021) a continuación:

- La perspectiva del profesor sobre las estrategias para representar el (los) objeto (s) de aprendizaje y su efectividad.
- Las perspectivas de los observadores (trabajo colaborativo) sobre las estrategias de enseñanza empleadas para representar los objetos de aprendizaje y su efectividad.
- Las perspectivas de los niños sobre su experiencia aprendizaje durante la lección, las estrategias de enseñanza empleadas y sus propias comprensiones. (p. 15)

Teniendo en cuenta una dimensión reflexiva, la Práctica de la Enseñanza se orientará hacia una Práctica Pedagógica coherente. Sin embargo, Zuluaga (1987) citado en Klimenko (2010) plantea la necesidad de diferenciar entre conceptos como la pedagogía y la Práctica Pedagógica y/o Práctica de la Enseñanza:

El primero se refiere al hecho de que “la práctica de la enseñanza se nutre de la práctica científica” (Zuluaga, 1987, p. 47), a pesar de la existencia de grandes diferencias entre ambas, permitiendo el ingreso de los conceptos científicos a la vida social. El segundo consiste en que la práctica de la enseñanza “se sustenta en el saber pedagógico”. Estos planteamientos permiten distinguir el saber epistemológico o disciplinar y el pedagógico como elementos necesarios para la práctica de la enseñanza. (p. 115)

Por lo anterior, en el desarrollo de la Práctica de la Enseñanza se puede fomentar la retroalimentación y la construcción de un saber que permite visualizar a la pedagogía como una disciplina que orienta y mejora los procesos educativos. En este aspecto Alba et al. (2021) afirma:

La práctica de enseñanza constituye un objeto central de la Pedagogía, su comprensión reflexiva y congruentes y deliberadas actuaciones en torno a ella, es uno de los factores

determinantes del aseguramiento y mejoramiento de los aprendizajes, el nivel de desempeño de los estudiantes y el desarrollo profesional del profesor. (p. 1)

Es así como la Práctica de la Enseñanza es orientada a ser una actividad compartida en un contexto socio cultural entre la enseñanza y el aprendizaje que permite una evolución mutua de los estudiantes y docentes. “Incluso se borran los límites en relación con el lugar del docente y aprendiz: el docente también aprende cuando da clase, siendo también el estudiante quien le enseña, siempre y cuando este último esté dispuesto a aprender”. (Klimenko, 2010, p. 117).

Referencias

- Alba, J. & Atehortúa, G. V. (2018). Seminario de énfasis investigativo I 2021: Énfasis en docencia para el desarrollo del pensamiento. *Enseñabilidad I, seminario de fundamentación, Maestría en pedagogía*. [Presentación de diapositivas]. Universidad de La Sabana.
- Alba, J., Atehortúa, G., & Maturana G. (2021): La Práctica de enseñanza como objeto formal de investigación pedagógica. [Manuscrito presentado para publicación]. Catedra metodología de la investigación – maestría en pedagogía- Universidad de la Sabana.
<http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvllac/visualizador/generarCurriculoCv.do>
- Barcia, M.; Morais, S; López, A. (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la
- Universidad de la Plata. 1ra edición. Buenos Aires Argentina.
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/60634/Documento_completo.pdf
- Biopra, (2019) Informe de Investigación Institución, Experiencia significativa ONDAS - Colciencias pp. 49-71. Institución Educativa Aipecito.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Ed Norma, Colombia, p.129.
- Bravo, Pilar & Buendía, L.. (1997). Investigación Educativa.

Carriazo, C; Pérez, M; Gaviria, (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad, pp. 88. En:

<https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>

Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102.

Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.

Chacón, MA., Chacón, C., & Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 877-902.

Clemente Estevan, R., & Hernández Blasi, C. (1996). Contextos de desarrollo psicológico y educación. Madrid: Ediciones Intermilenio.

Colas, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar

Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). *LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. *Laurus*, 14(27), 96-114.

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*.

Artículo 73. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/85906:Ley-0115-de-Febrero-8-de-1994>

Danielson, C. (2013). *A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. (s. f.). Portal MEN - Presentación.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>

Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997. (s. f.). Portal MEN

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/86207:Decreto-3011-de-Diciembre-19-de-1997>

Espinoza, M., Ortiz, T., Chávez, M. Estrategias orientadas al aprendizaje autónomo en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. Revista cubana de Educación Superior. Vol. 36 No. 3. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000300007

Estándares básicos de competencias / *Aprender Digital*. (s. f.).

<https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/contenidos/estandares-basicos-de-competencias>

Estevan, R. A. C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=69000>

Granata, M., Chada M., Barale C. (2000, s.f., enero-junio): La enseñanza y la didáctica.

Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, vol. I, núm. 1. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103>

Guía No. 31 *Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. (s. f.-b).

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/169241:Guia-No-31-Guia-Metodologica-Evaluacion-Anual-de-Desempeno-Laboral>

Hamodi, Carolina, López Pastor, Víctor Manuel, & López Pastor, Ana Teresa. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. Recuperado en 13 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009&lng=es&tlng=es.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.

Hurtado, Iván y Toro, Josefina. Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de cambio. Venezuela. CEC. 2007. En:
http://books.google.com.pe/books?id=pTHLXXMa90sC&pg=PA80&dq=FORMULACION%20DEL%20PROBLEMA%20DE%20INVESTIGACION&hl=es&ei=wQ-UTO2YF4O88gamo-CgDA&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=2&ved=0CC8Q6wEwAQ#v=onepage&q=FORMULACION%20DEL%20PROBLEMA%20DE%20INVESTIGACION&f=false(Sep. 2010).

Institución Educativa Aipecito (2020). Proyecto Educativo Institucional.

Institución Educativa Aipecito (2022). Proyecto Educativo Institucional. *Plan De Mejoramiento Institucional [PMI]*.

Institución Educativa Aipecito (2022). Proyecto Educativo Institucional. *Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes [SIE]*.

Jara, Victoria. (2012) Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 12, 2012, pp. 53-66

Jenkins, A. & Unwin, D. (2001) How to write learning outcomes. [Última visita realizada 10.Sep.2022:<http://www.ncgia.ucsb.edu/education/curricula/giscc/units/format/outcomes.html>]

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1983). Cómo planificar la investigación-acción.

Barcelona: Laertes.

Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza, en revista pensando Psicología, vol., núm.11, pp.103-120

López, M. (2011) Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica-REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 10, núm. 19, enero-julio, 2011, pp. 49-71.

Mallart, J. (2000, s.f., septiembre - diciembre). Didáctica del currículo a las estrategias de aprendizaje. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/.pdf>

Mansilla, J., Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. Perfiles Educativos Vol. XXXV, núm. 139, IISUE-UNAM. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611012&idp=1&cid=953618>.

- Martínez, P. (2006). “El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica”. *Pensamiento & gestión*, n°20, p: 165-193.
- Monés, Jordi (2006), *La educación en el siglo XXI*, Barcelona, Praxis
- Murillo, J. (coord.) (2007). *Introducción en: Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Pérez, A. (2010). *Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, agosto, 2010, pp. 17-36 Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198002.pdf>
- Perez Gómez, A. I. and Soto Gómez, E. (2011), “Lesson Study”, *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 417, pp. 64-68.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Pozo, J.I. (1989) *Adquisición de estrategias de aprendizaje*. Cuadernos de pedagogía. Hidalgo, U. A. D. E. de. (s. f.). *Estrategias de enseñanza en educación*.
<https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e8.html>
- Restrepo Gómez, B. (2009). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*.
- Rodríguez Ebrard, Luz Angélica. (2009). *La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico*. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 7, (13).

Recuperado el {10, octubre 2022} de: http://www.odiseo.com.mx/2009/7-13/rodriguez-planeacion_clase.html

Rodríguez-Sosa, J. (2005). *La investigación acción educativa ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Lima: Doxa.

Ruiz, C., Torelló, O., Tejada, T., Navío, A. (2008, s.f. abril - junio). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVII (2), No. 146, pp. 115-132. ISSN: 0185-2760. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602008000200008&script=sci_abstract&tlng=en

Sacristán, G. *El currículo una reflexión sobre la práctica* (1 edición). (1988). [Libro electrónico]. Morata.

https://profejhonny.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_curr%C3%ADculum_una_reflexi%C3%B3n_sobre_la_pr%C3%A1ctica_libro.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Schön, D.A. (1987). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Barcelona: Paidós.

Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

Schön, D. A., Montero, L., & Vez Jeremías, J. M. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*

Slafer, G. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico? *Revista de Investigación en Educación*, núm. 6, pp. 124-132.

Soto, E., & Pérez, A. (2011). Las Lesson Study ¿Qué son? *Cuadernos de pedagogía*, 147(65), 1-9.