

**Transformación de las Prácticas de Enseñanza desde la Implementación del Marco  
de la Enseñanza para la Comprensión en Grado Primero de Educación Básica Primaria**

María Lenis Tovar Osorio

Dr. José Eduardo Cifuentes Garzón

Asesor

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Extensión Huila

2023

*A todos los niños que me darán  
la oportunidad de ayudarles a construir  
su futuro personal y profesional.*

*Toda la gloria y el reconocimiento a Dios Todopoderoso,  
a Jesucristo que me fortalece y al Espíritu Santo que me da sabiduría.*

## Resumen

A continuación, se describe la investigación realizada acerca de prácticas de enseñanza derivada del problema a investigar: ¿De qué manera se transforman las prácticas de enseñanza en grado primero con la implementación del marco para la Enseñanza para la Comprensión? La cual se realizó en la sede primaria Agustín Codazzi de la Institución Educativa Juan XXIII del municipio de Algeciras- Huila, en el grado primero 101 de la jornada de la mañana.

Acorde a este problema, al ámbito y a los actores, se escogió la Investigación Acción Educativa con el uso de la observación participante y el diario de campo. Se aplicó la metodología Lesson Study en sus diferentes fases. La reflexión del proceso investigativo se realizó a través de la comunidad de aprendizaje con pares académicos. Esta reflexión individual y grupal, y los datos registrados fruto de la observación de las clases, permitieron identificar los aciertos y desaciertos de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora y determinar el impacto de la implementación del enfoque EpC. De tal manera que, a partir de los hechos y hallazgos, se desarrolló la discusión y análisis a la luz de otros autores para confirmar las comprensiones pedagógicas logradas para, finalmente, constatar el alcance de los diferentes objetivos planteados al inicio de la investigación.

**Palabras claves:** Investigación, práctica de enseñanza, planeación, implementación, evaluación, reflexión, mejora, enseñanza para la comprensión.

### **Abstrac**

Next, the research carried out on teaching practices derived from the problem to be investigated is described: How are teaching practices transformed in first grade with the implementation of the framework for Teaching for Understanding? Which was carried out at the Agustín Codazzi primary school of the Juan XXIII Educational Institution of the municipality of Algeciras-Huila, in the first grade 101 of the morning session.

According to this problem, the scope and the actors, the Educational Action Research (participant observation and field diary) was chosen and the Lesson Study methodology was applied in its different phases. The reflection of the investigative process was carried out through the learning community with academic peers. This individual and group reflection, and the data recorded as a result of the observation of the classes, allowed us to identify the successes and failures of the teaching practice of the research teacher and determine the impact of the implementation of the EpC approach. In such a way that, based on the facts and findings, the discussion and analysis was developed in the light of other authors to confirm the pedagogical understandings achieved to, finally, verify the scope of the different objectives set at the beginning of the investigation.

**Keywords:** Research, teaching practice, planning, implementation, evaluation, reflection, improvement, EpC

## Tabla de Contenido

Antecedentes de la Práctica de Enseñanza.....	9
Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada.....	13
Prácticas de la Enseñanza al Inicio de la Investigación.....	23
Formulación del Problema de Investigación.....	37
Descripción de la Investigación.....	39
Enfoque de Investigación.....	39
Tipo de Investigación.....	39
Diseño de la Investigación.....	40
Técnicas e Instrumentos de la Investigación.....	41
Construcción de Categorías.....	42
Ciclos de Reflexión.....	44
Análisis, Interpretación de los Datos y Hallazgos .....	51
Proyecciones y conclusiones.....	67
Proyección.....	67
Conclusiones.....	68
Referencias.....	76
Apéndices.....	84
Apéndice A. Plan de Aula.....	84
Apéndice B. Formato de PIER, Metodología de Lesson Study.....	86

Apéndice C. Escalera de Realimentación del Ciclo de Planeación de la Docente.....	95
Apéndice D. Escalera de Evaluación Ciclo 1.....	96

### **Lista de Figuras**

Figura 1. Hitos de la práctica de enseñanza de la docente investigadora.....	9
Figura 2. Síntomas y Causas de la Situación Problema.....	37

### **Lista de Tablas**

Tabla 1. Ejemplo de Plan de Aula Previo a la Investigación.....	24
Tabla 2. Guía 4.....	28
Tabla 3. Plan de Estudio de Lengua Castellana de la Institución Educativa Juan XXIII de Algeciras.....	29
Tabla 4. Formato de Planeación en el Modelo EpC.....	31
Tabla 5. Modelos de Enseñanza de Estrategias de Enseñanza.....	34
Tabla 6. Instrumentos de Análisis de Estrategias de Evaluación.....	36
Tabla 7. Matriz de Consistencia y Construcción de Categorías Apriorísticas.....	43
Tabla. 8. Ciclo 1. Ciclo de Reflexión de las Lesson Study.....	45
Tabla 9. Ciclo 2. Aprendo Jugando.....	46
Tabla 10. Ciclo 3. Jugando, Jugando, Bichos Vamos Contando.....	47
Tabla 11. Ciclo 4. Los Deseos de Ana.....	48
Tabla 12. Evidencias.....	49

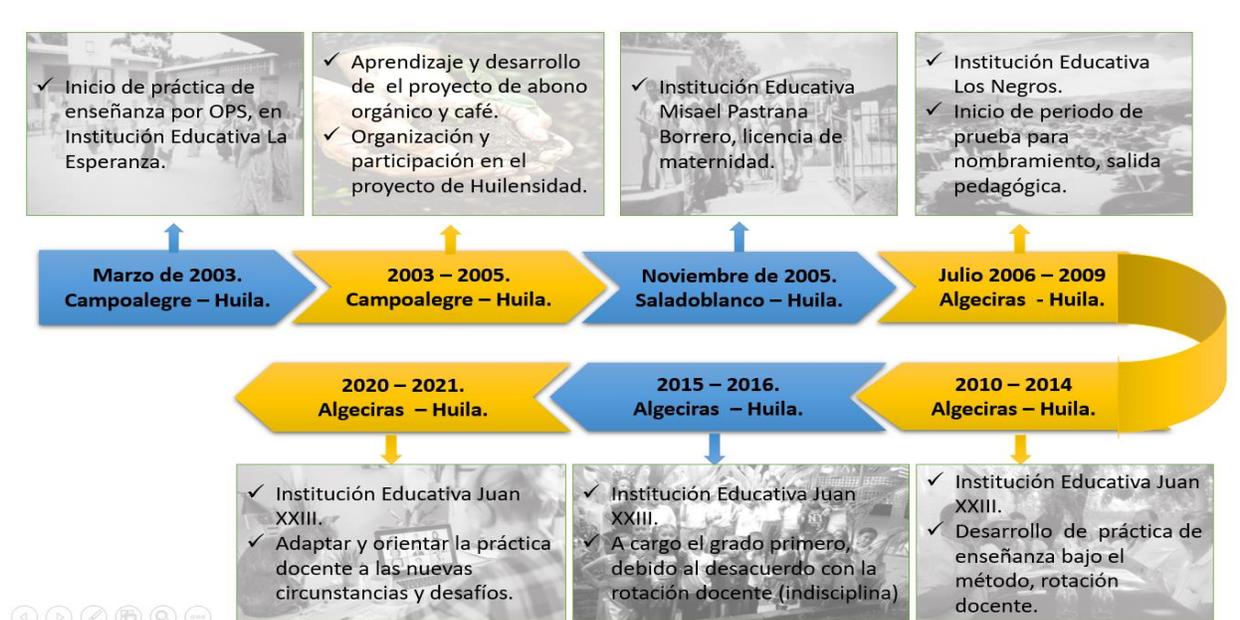
Tabla 13. Evidencias Fotográficas.....	50
Tabla 14. Hallazgo Frente a la Categoría de Planeación.....	52
Tabla 15. Hallazgo Frente a la Categoría de Implementación.....	57
Tabla 16. Hallazgo Frente a la Categoría de Evaluación.....	61

## Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada

En este capítulo se describe sucintamente el ejercicio y la experiencia como educadora, de la docente investigadora en diversas instituciones educativas oficiales en el departamento del Huila. En la figura 1 se presenta la línea de tiempo que sintetiza el recorrido de la docente investigadora por diferentes instituciones educativas oficiales del departamento del Huila hasta la actualidad, en el que se adquirieron importantes experiencias pedagógicas.

**Figura 1**

*Hitos de la práctica de enseñanza de la docente investigadora.*



*Nota.* Elaboración propia.

Como licenciada en Español y Comunicación Educativa, egresada de la Universidad Surcolombiana. Fue elegida esta carrera debido al gusto de leer literatura y el deseo de escribir cuentos para niños, también porque esta profesión era en jornada nocturna y facilitaba a la estudiante de pregrado trabajar para pagar la carrera, logrando graduarse en el año 2003. A continuación, se relatan los momentos significativos en la práctica de enseñanza: el inicio de ésta

fue en el año 2003 por Orden de Prestación de Servicios en la Institución Educativa La Esperanza de Campoalegre - Huila, de educación post-primaria, a cargo de las áreas de lengua castellana, ciencias naturales, inglés y ética y valores, en los grados tercero a noveno de educación básica. Allí se lograron desarrollar aprendizajes juntamente con los estudiantes, en el proyecto de producción de abono orgánico y producción de café. Esta experiencia fue un gran desafío, debido a que la mayoría de las áreas a enseñar no eran de formación profesional de la docente, y también porque tenía poco conocimiento sobre la metodología escuela nueva y post-primaria, lo cual fue necesario aprender sobre la marcha.

En los años 2004 y 2005, en esta misma Institución se participó por primera vez en la organización del proyecto de Huilensidad con el San Pedrito institucional, integrando otras sedes educativas. En noviembre del año 2005, desempeñó una licencia de maternidad en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero de Saladoblanco – Huila, al terminar dicha licencia se realizó un paseo de despedida con los grados octavo, el cual generó un impacto positivo en los estudiantes.

En el año 2006 en el mes de julio, se inicia la práctica de enseñanza en período de prueba y posterior nombramiento en propiedad en la Institución Educativa Post- primaria Los Negros en Algeciras – Huila, en el nivel de básica primaria. Allí se participó activamente en los proyectos pedagógicos productivos, salidas pedagógicas y recreativas, proyecto de Huilensidad con el San Pedrito, cada año en una sede educativa diferente. Hubo continuidad con la labor educativa en esta institución hasta el año 2009. Al siguiente año en el mes de febrero la docente fue trasladada a la Institución Educativa Juan XXIII, sede primaria Agustín Codazzi en Algeciras – Huila, jornada de la tarde, en la cual se desempeñó en el grado primero por primera vez en su práctica docente. En este lugar labora actualmente.

Durante los años, 2011, 2012, 2013 y 2014, desarrolló la práctica de enseñanza bajo el método de rotación de docentes. Teniendo a cargo el área de lengua castellana e inglés en los grados cuartos y quintos. En los años 2015 y 2016, se desempeñó en el grado primero, debido a que no estaba de acuerdo con la rotación de docentes porque, en su opinión, se presentaba mucha indisciplina y desorden en los cambios de clase. En esta oportunidad orientó uno de los grupos desde el grado primero hasta quinto, año 2019.

En el año 2020, debido a la pandemia y confinamiento por el COVID-19 fue obligatorio orientar las clases de manera virtual y adaptar la práctica de enseñanza a las nuevas circunstancias y desafíos. En este nuevo escenario de enseñanza se notaron falencias en la dicción y en las estrategias didácticas empleadas por la educadora, lo cual generó interés por descubrir y usar varias herramientas tecnológicas para la enseñanza, que permitieran tener más en cuenta al estudiante en sus difíciles circunstancias de aprendizaje.

Cabe resaltar que durante la labor educativa en los años 2010 a 2022 en la IE Juan XXIII, ha conformado el área de humanidades, desarrollando las actividades del día del idioma español y del inglés, actividades lúdicas y deportivas; proyectos transversales, entre ellos el de Huilensidad y algunas veces, ha conformado el consejo académico y participado en actualizaciones del PEI, SIEE y el Manual de Convivencia. Hasta el presente, su práctica de enseñanza se ha caracterizado por querer lograr el objetivo de que sea significativa y pertinente para los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, es fundamental la planeación de las clases, considerando que de manera adversa los docentes tienen que llenar demasiados formatos, lo cual le resta tiempo a lo más importante que es preparar actividades y material didáctico. Para dicha planeación suele tomar como referencia el plan de estudios, el cual se revisa frecuentemente para darle cada vez más coherencia con los Estándares Básicos de Calidad, EBC, y los Derechos Básicos de

Aprendizaje, en adelante DBA. Sin embargo, no hay un desarrollo lineal de los temas de la unidad, sino, un interés en las competencias de cada asignatura, dando especial relevancia a la lectura comprensiva, a los aprendizajes previos y dificultades e intereses de los educandos, a las conexiones entre las diversas disciplinas y la transversalidad con los proyectos estipulados por la Institución Educativa.

La docente implementa en la planeación los conocimientos adquiridos en el programa Todos a Aprender (PTA) y el desarrollo las cartillas de lenguaje y matemáticas con los estudiantes a través del trabajo grupal, combinado con la clase magistral. En el proceso evaluativo, considera la evaluación diagnóstica y formativa, aunque predomina la hetero evaluación de forma cualitativa y cuantitativa. Los resultados negativos en gran número le indican que hubo fallas en el proceso de enseñanza- aprendizaje las cuales son atribuidas en gran medida a falencias de aprendizaje en el estudiante.

Pese al esfuerzo de la profesora, son evidentes las fallas en la estructuración de la clase, en el diseño de actividades que conduzcan a la comprensión profunda y al desarrollo del pensamiento, lo cual ha interpretado erróneamente como: *los estudiantes aprenden sólo para el momento.*

### **Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada**

El contexto se define según la Real Academia de la Lengua como el entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho. En este caso, el hecho a considerar es la práctica de enseñanza, alrededor de la cual se entreteje el contexto educativo. En esta perspectiva, el análisis del contexto de la Institución Educativa Juan XXIII, se describe desde tres perspectivas de distintos autores: Niveles de concreción curricular, los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental, y la arquitectura de las prácticas pedagógicas.

La Institución Educativa Juan XXIII, presta su servicio educativo desde hace más de 56 años en el municipio de Algeciras en el departamento del Huila, es de carácter oficial y mixto, atiende a más de 2000 estudiantes en calendario A, en sus dos jornadas de secundaria, diurna y nocturna, en sus tres sedes urbanas de primaria y 14 sedes de primaria rural y una de telesecundaria, siendo la Institución de mayor cobertura en el municipio.

Por su carácter oficial, orienta su labor de acuerdo a los niveles de concreción curricular, desde el **macro currículo**. Este nivel, comprende los “documentos normativos que rigen la política educativa en la República de Colombia” (Mejía & Massani, 2019, p.72), constituyendo “una potencialidad para elaborar el Proyecto Educativo Institucional y los planes de aula según el contexto de la Institución Educativa pero se convierte en un reto para el docente que debe realizar el diseño concreto del proceso de enseñanza” (Mejía & Massani, 2019, p.72). A nivel nacional el macro currículo contiene:

La Ley General de Educación, ley 115 de 1994 la cual: ordena la organización del Sistema Educativo General Colombiano. Esto es, establece normas generales para regular

el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.” (Normas Generales de la Educación Superior [UNIMINUTO], 2016).

Los lineamientos curriculares “son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el Ministerio de Educación Nacional, MEN, con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23” (Ministerio de Educación Nacional, s.f.)

Los Estándares Básicos de Calidad, EBC, “son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar” (Al tablero, Ministerio de Educación Nacional, s.f.)

Los Derechos Básicos de Aprendizaje, DBA, Derechos básicos de aprendizaje (2016) “especifican los saberes básicos o estructurantes que se deben adquirir en los diferentes grados escolares y a los cuales tienen derecho los educandos”.

Las Mallas de Aprendizaje, Colombia Aprende (2016) cuyo propósito es ofrecer una herramienta pedagógica y didáctica a los Establecimientos Educativos y a los docentes para favorecer el fortalecimiento y la actualización curricular, centrada en los aprendizajes de los estudiantes grado a grado. Su importancia radica en que ofrecen sugerencias didácticas que orientan los procesos curriculares, especialmente en el aula.

El **meso currículo**, comprende “el programa de estudio [...]. En él se identifican elementos como la planificación curricular, malla curricular, lineamientos metodológicos,

lineamientos de formación y estrategias de evaluación estudiantil, y líneas de formación; todos estos elementos condicionan el diseño del micro currículo” (Gorozabel y Rúa, 2019, p.11).

De acuerdo con lo anterior, la IE Juan XXIII propone en su MISIÓN institucional, prestar un servicio público educativo de calidad y cobertura a niñas, niños, jóvenes y adultos con o sin discapacidad ni distingo cultural de raza o religión desde el nivel de preescolar a la media vocacional, con énfasis en ciencias naturales y matemáticas, según los requerimientos de la comunidad educativa la cual participa a través del Gobierno Escolar y los Foros Educativos municipales, en los que también se vinculan otros sectores del desarrollo local.

Por las anteriores razones, la **visión** institucional se proyecta para el año 2030 como una de las mejores instituciones educativas oficiales del Huila, orientada constantemente a través de: Criterios de eficiencia, calidad y capacidad de dar respuesta a las necesidades que demanda el desarrollo local y regional, acorde con los principios constitucionales, la formación humanística y los avances científicos y tecnológicos. Para tal fin, apoyará el proceso educativo con entidades de educación intermedia y educación superior, para lograr la formación integral de sus estudiantes, con espíritu de emprendimiento, comprometidos consigo mismo, con la sociedad y los demás recursos sostenibles del planeta. (Plan Educativo Institucional, Juan XXIII, Algeciras- Huila, s.f.)

En este contexto situacional se presentan las relaciones del sistema social de la Institución Educativa (I.E). En el cual incide el meso currículo condicionando las relaciones entre los actores de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, padres de familia) dentro del espacio físico donde se desarrollan las situaciones de aprendizaje y dentro del aula. (Longhi, 2009).

La organización y funcionamiento de la I.E. se lleva a cabo mediante el Gobierno Escolar, como lo establece el Artículo 142 de la Ley 115 de 1994, el cual garantiza la participación democrática de toda la comunidad educativa. La participación principal de los padres hacia la Institución se hace a través del Consejo de Padres, aunque a muchos acudientes les resulta difícil participar activamente y demuestran poco interés en su funcionamiento, pues presumen que su participación se reduce a la entrega del boletín de informes en una reunión corta.

La Institución es preferida por la comunidad porque está más cerca de sus hogares y se puede llegar a cualquier sede urbana a pie, aunque hay estudiantes que desde lo rural se desplazan en moto a estudiar, pues el colegio no cuenta con recorrido escolar. Existen también opiniones negativas en cuanto a la disciplina y el horario, por eso algunos padres matriculan a sus hijos en otras sedes. Pero esto no altera el número de estudiantes, el cual se mantiene estable.

En cuanto al fortalecimiento del talento humano (LEY 115, ART. 4) la asignación de más profesores licenciados en inglés favorece el currículo y la enseñanza de esta área. El 80% del profesorado tiene título en maestría y especializaciones, incluyendo al rector y los coordinadores. El 60% de los profesores pertenecen al Estatuto 1278 y el resto al 2277, donde se combina la energía con la experiencia.

Con respecto a las necesidades en procesos de formación (Ley 115, Art. 2) se necesita por lo menos una docente orientadora más para apoyar el proceso de formación de los estudiantes; cualificación de la práctica de la enseñanza, y fortalecimiento del trabajo en equipo, para todos los 102 docentes, acompañamiento de profesionales en Necesidades Educativas Diversas (NED) desde el comienzo del año lectivo.

Las relaciones entre los docentes se caracterizan por la solidaridad, el trato cordial y el respeto. Hay docentes muy emprendedores, propositivos, asertivos y responsables, que aprecian su institución. El rector y los coordinadores son muy comprensivos y de una gran calidad humana. Pero, lamentablemente, existen docentes que demuestran el síndrome de Burnout.

Los conflictos entre docentes, que son muy escasos, se gestionan a través de un comité de conciliación. Entre docentes y padres de familia, hay un vacío en cuanto al manejo de estos conflictos porque no está especificado en ningún documento cuando es el acudiente el agresor, pese a que ha sido petición de los profesores, en tal caso se debe recurrir a la inspección de policía; en caso contrario, se aplica la Ley 1952 de 2019. En cuanto a los estudiantes, los conflictos entre sí, se dirimen según lo estipulado en el Manual de Convivencia, el cual está organizado en torno a la Ley 1620 y decreto – 2013, la ley de infancia y adolescencia y la Ley 1613 - 2019, entre otras disposiciones legales. Este manual estipula cuáles son las situaciones tipo 1 y su protocolo que es mayormente correctivo, agotado este proceso e informado al acudiente y registrado por escrito en la hoja de convivencia, se remite a coordinación, docente orientadora y de persistir las situaciones de conflicto, al Comité de Convivencia. En las situaciones tipo 2 interviene directamente el coordinador y el comité de convivencia. En las situaciones tipo 3, interviene directamente el comité de Convivencia y las autoridades civiles.

El espacio físico o geográfico donde ejerce su acción la I.E. se ubica en la zona urbana y rural del municipio sobre la cordillera Oriental. Esta ubicación determina la agricultura como actividad económica de sus habitantes, debido a su variedad de climas. Al oriente limita con el departamento del Caquetá, lo cual facilitó la influencia y consecuencias del conflicto armado y el postconflicto en la actualidad.

El espacio físico de las sedes urbanas es relativamente amplio con instalaciones en su mayoría antiguas, combinadas con pocos espacios modernos, laboratorios, campos deportivos, con baterías sanitarias insuficientes e ineficientes, escasas rutas y adecuaciones para estudiantes o profesores con discapacidad física. Las sedes rurales también tienen necesidades de tipo físico, pero con el gran esfuerzo de su comunidad educativa se mantienen en buen estado.

El **micro currículo**. Hace referencia a los documentos normativos institucionales que orientan los procesos educativos el modo en que esta se concreta en el plan de área y de aula en la Institución (Mejía & Massani, 2019). Estas relaciones, según Longhi (2009) ocurren dentro de un contexto lingüístico, es decir, y en coherencia con los EBC, se considera al lenguaje como instrumento para comprender el mundo y expresarlo, para organizar el pensamiento. La autora considera que el lenguaje y el pensamiento están contextualmente desplazados en lugar (la clase) y tiempo (enseñanza repetitiva centrada en los temas) abriendo un abismo entre la comunidad y la escuela, porque esta última no prepara a los estudiantes para la vida. Se espera que esta relación cambie en el escenario del currículo al orientarlo a establecer una comunicación dialógica entre docentes y estudiantes, donde haya un tránsito del lenguaje cotidiano al científico que inste a la construcción del conocimiento superando la simple transmisión del conocimiento.

Frente a este referente, se analiza el plan de estudios de la I.E. Juan XXIII, el cual se fundamenta en la Ley General de Educación, los lineamientos, estándares y derechos básicos del aprendizaje y demás disposiciones emanadas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación Departamental (SED). Está organizado en cuadros que permiten una lectura y comprensión completa del área por período. Las áreas obligatorias (Ley 115, art. 23) están transversalizadas entre sí y con los proyectos pedagógicos (Ley 115, art. 14). Se plantean

los estándares y competencias como orientadores de la planeación. Implementa metodologías de enseñanza variadas como la tradicional y escuela activa, escuela nueva y teleeducación.

En el nivel de básica primaria aún no se consigue establecer esa interacción entre el lugar y tiempo, a pesar de que se han hecho esfuerzos, los contenidos del plan de estudios siguen siendo demasiado extensos y presentan incoherencias con los desempeños esperados. También hay competencias, desempeños y contenidos repetidos en el mismo período y/o grado.

La mayoría de los docentes aún conciben la enseñanza desde los contenidos, lo cual se evidencia en la planeación. Se nota una actitud de aburrimiento de la mayoría del profesorado frente a la actualización del plan de estudios, no participan activamente y abandonan el grupo que se encarga de revisarlo. Muchas de estas actualizaciones no se concretan en el currículo ni se socializan. En la práctica de enseñanza no se implementan de manera sistemática las orientaciones pedagógicas ni los textos del programa Todos a Aprender (PTA), debido a que los acompañamientos situados para la implementación del programa son escasos y no cumplen con las expectativas del profesorado.

La reprobación y la deserción son relativamente bajas, debido a que la Institución en su Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), plantea estrategias y rutas de seguimiento y apoyo desde el primer período para los estudiantes que presentan dificultades académicas y también existen mecanismos de seguimiento a estudiantes posibles desertores. El SIEE muchas veces es interpretado con demasiada laxitud por parte de los estudiantes, llevando a muchos de ellos a no esforzarse demasiado por sus logros académicos y a confiar en que el sistema de nota les apruebe el año.

Sin embargo, en este panorama la IE ha logrado posicionarse sobresalientemente a nivel municipal y departamental, gracias a sus buenos resultados en las pruebas ICFES. Algunos de sus egresados han podido obtener la beca SER PILO PAGA y otros han podido acceder a la educación técnica o superior. Contradictoriamente los resultados de las pruebas saber en primaria evidencian falencias en las competencias de las áreas evaluadas, pues un alto porcentaje de estudiantes se encuentran en los niveles mínimo y satisfactorio de comprensión lectora, pragmática en lenguaje, y de pensamiento matemático y resolución de problemas.

En el tránsito del micro currículo al aula de clase, se adoptaron criterios orientadores para la presentación del plan de aula y su planeación semanal emanados de la SED. Se integran algunas “prácticas de aula” adquiridas en el programa PTA y en los postgrados realizados por algunos educadores y disposiciones legales y pedagógicas para la inclusión de la población con necesidades educativas diversas, vulnerable y de grupos étnicos, para cumplir con la visión institucional de cobertura y calidad.

La inclusión educativa guarda estrecha relación con el nivel del **nano currículo**. Según Cabrerizo, Rubio y Castillo (2007): se puede interpretar como sinónimo de Adaptación Curricular en cuanto a su finalidad en la práctica de enseñanza en sí misma, para incluir los ajustes necesarios y significativos del micro currículo, para atender a los estudiantes con necesidades educativas diversas o con dificultades de aprendizaje o desfase en el mismo por circunstancias cognitivas o de vulnerabilidad o, por el contrario, para atender adecuadamente a los estudiantes con altas capacidades, de acuerdo a la política de Educación Inclusiva, Ley Estatutaria 1618 de 2013.

Las anteriores relaciones ocurren en un contexto mental en el cual se da el encuentro entre. Para Longhi, (2009) el contexto mental del profesor con el contexto mental del estudiante,

en el marco de una pedagogía dialógica donde se espera se evidencien la conexión del conocimiento con el entorno del educando y la comprensión de estos, los desempeños flexibles y que como resultado se generen pensamientos y conductas que mejoren la calidad de vida de los estudiantes.

En la práctica de enseñanza de la docente investigadora, este encuentro sería posible, primero entendiendo el nivel de desempeño del estudiante a través de actividades de evaluación diagnóstica, la etapa de desarrollo cognitivo y los estilos de aprendizaje según lo que le resulte más atractivo y fácil al estudiante, para luego guiarlo a un mayor nivel de comprensión y complejidad. Esto permite identificar las potencialidades o posibles barreras en el aprendizaje y así realizar los ajustes necesarios, los cuales se prevén en la planeación de la clase gracias a la información recolectada. Fuera de la clase, sería necesario que se destinen los tiempos y el espacio para realizar actividades de refuerzo y generar compromisos académicos en el estudiante y los padres. En otras ocasiones se deben implementar nuevas estrategias o actividades justo en el momento de la enseñanza.

Para esto último se requiere ahondar en el conocimiento del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, lograr experticia en la identificación de los conceptos estructurantes de las diversas disciplinas propias de la educación básica primaria y en su enseñanza, implementar innovaciones en el aula especialmente en gamificación y desde luego, lograr una rigurosa planeación en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EPC).

Para la atención a estudiantes con discapacidad se implementa el Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, previa identificación de la discapacidad con diagnóstico médico, la información del acudiente o la observación de la profesora en la clase. Esta ruta se sigue gracias

a las orientaciones del docente de apoyo, aunque su participación en este proceso no ocurre durante todo el año lectivo, debido a falencias en la contratación por parte de la SED.

En conclusión, los diferentes niveles del currículo y los contextos situacional, lingüístico y mental ya mencionados, son un conjunto de decisiones importantes que se toman en el pasado, están orientadas hacia el futuro, pero se desarrollan en el presente a través de la práctica de enseñanza objeto de esta investigación. Por esta razón, la práctica de enseñanza está sujeta a las acciones de planeación y a los ciclos de reflexión, pues el fin de las “arquitecturas inherentes a la educación” es desarrollar:

(Kemmis 2014 p. 26, como se citó en Ballestas y Pedroza 2016, p. 17) un proceso mediante el cual los niños, jóvenes y adultos comprendan el mundo y desarrollen maneras de actuar y relacionarse consigo mismos, con los otros y con el mundo, aspectos estos que promueven la expresión, el desarrollo y la autodeterminación individuales y colectivas que se orientan hacia el bienestar de cada persona y de la humanidad.

Como ya se expresó, Kemmis (2014) la transformación de la práctica de enseñanza, cambia el rol del docente pasivo a investigador, la relación unidireccional con los estudiantes en una relación dialógica mediada por el lenguaje para posibilitar el discurso, dentro de un espacio físico y temporal expresado en el meso currículo, que además debe posibilitar las acciones inherentes a la práctica de enseñanza; y los acuerdos generados en los diferentes niveles del currículo y contextos deben posibilitar todas las relaciones propias de la práctica de enseñanza, ya mencionadas.

### **Prácticas de la Enseñanza al Inicio de la Investigación**

La práctica de enseñanza previa a la investigación se constituía solo de la acción de planeación sin análisis riguroso acerca de la implementación, carente de reflexión y realimentación en comunidades de aprendizaje y sin un proceso de evaluación sistemático. Por esta razón se concluía que “los estudiantes aprendían solo por el momento”.

La planeación (Ver ejemplo de planeación en la tabla 1), contemplaba los diversos niveles del currículo: el macro, meso y micro currículo, de la misma manera en que se encontraban articulados en el plan de estudios institucional. La flexibilidad en la cantidad y secuencia temática del plan de estudios era un elemento presente en la planeación. Dicha planeación contenía actividades orientadas a la consecución de las competencias del área objeto de la planeación.

Esta estructura no siempre lograba el propósito de visibilizar los conocimientos previos y hacer conexión con los nuevos. El desarrollo se centraba más en el tema, aunque los desempeños esperados encabezaban la planeación. Se incluían talleres para práctica del tema y actividades de profundización y conexión con el contexto y otras áreas y proyectos. Las actividades en casa o tareas se limitaban solo a actividades de práctica similares a las vistas en clase. Pero poco a poco evolucionaron hacia la representación a través de las manualidades y diversos tipos de textos, y la indagación de conceptos enciclopédicos y culturales.

**Tabla 1**

*Ejemplo de plan de aula previo a la investigación.*

Grado: 0101      Asignatura: Español      Periodo: 3      Fecha: semana 1

Estándar: producción de textos orales y escritos que responden a distintos propósitos comunicativos.

Desempeños Básicos: lectura, comprensión y escritura de cortos textos descriptivos y líricos haciendo uso de las mayúsculas, minúsculas y ejercitando los matices de la voz.

Observaciones: \_\_\_\_\_

Desempeño de clase	Componentes	Competencias	Contenido	Transversalidad y proyectos de área	Actividades I.A.P.	Recursos TICS.
Leo, comprendo y escribo textos cortos con las consonantes vistas haciendo uso de las mayúsculas y minúsculas.	Sintaxis Pragmática.	Textual Lingüística Discursiva Comunicativa	Lectura y escritura de textos con nuevas consonantes.  Letra H.  Repaso: CH, B, V, QUE, QUI. Uso de mayúsculas y minúsculas.	Proyecto: <b>Mil maneras de leer.</b>  Ortografía, caligrafía, uso de textos de la biblioteca, aprendizaje de retahílas, adivinanzas, declamación de poesías.	Interpretativa: Discriminación auditiva: -Leer y completar palabras. -Desarrollar el crucigrama. -Interpretar oraciones a través de dibujos.  Propositiva: Caligrafía y expresión escrita: -Crear oraciones, relacionando pares de palabras. - Escribir palabras con las letras indicadas. -Repaso en cartilla de actividades. Competencias comunicativas del MEN.	Fotocopias.  Cartillas competencias comunicativas MEN.

Nota: Elaborado por María Lenis Tovar Osorio, formato emanado de la Secretaria de Educación Departamental del Huila.

En la implementación de las clases tenía prioridad el tema, algunas veces se daba a conocer el desempeño esperado, pero no había un mecanismo para comprobar si los estudiantes comprendían qué se iba a aprender y para qué. Algunos temas facilitaban la profundización o la conexión con el contexto. Sin embargo, el principal propósito era que los estudiantes desarrollaran la competencia lectora como base del aprendizaje, para que comprendieran lo aprendido y lo expresaran a través de diversas tipologías textuales y a través de la comunicación efectiva y crítica.

La participación oral de los estudiantes era un factor importante dentro de la clase y el trabajo colaborativo, lo cual se impulsaba a través de técnicas orales. El tablero era una herramienta para el aprendizaje y no un elemento de coerción. Se implementaban los textos del PTA y la mayoría de sus orientaciones pedagógicas y la flexibilidad en el desarrollo del plan de estudios en relación con el tiempo.

La evaluación se realizaba de manera formativa y continua, priorizando más el aprendizaje que la sanción, más la competencia que la simple repetición. Sin embargo, predominaba más la hetero evaluación y la evaluación sumativa. Además, ésta no tenía un espacio en el formato de plan de aula. La técnica más usada era el análisis documental, el instrumento era la lista de chequeo y algunas veces la rúbrica, los medios eran un poco más variados y pocas veces concertados con los estudiantes. La evaluación pretendía insipientemente, llevar a los estudiantes a la reflexión sobre ¿Qué aprendí? ¿Para qué me sirve?

Durante el transcurso de la maestría los conocimientos en pedagogía adquiridos por la docente investigadora permitieron mejorar la práctica de enseñanza paulatinamente al incorporar conceptos e instrumentos que permitieron organizar las acciones de enseñanza de manera sistemática y profesional.

Los conceptos cruciales en la formación profesional son los nuevos significados apprehendidos sobre: la primera acción de la práctica de enseñanza (PE) es la planeación, citando a Monroy (s.f) ésta “busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos, especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de acciones y, a partir de éstas, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr realizaciones favorables”. (p.456). En relación con el meso currículo, Monroy (s.f) “anticipa que las actuaciones docentes responderán a las necesidades de los estudiantes, de las instituciones y de lo que espera la sociedad”. (p.457) Desde la perspectiva del propósito en la relación profesor - estudiante, se identificaron factores que no favorecen el aprendizaje, eventos que no aportan y acciones que faltan para fortalecer la enseñanza; también se identificó la importancia de que el docente sea consciente de que su PE posee cualidades inherentes que no se pueden ignorar o interpretar de forma lineal, inalterable o estandarizada, tales son:

Las relaciones de los estudiantes y de su contexto cultural y social con las particularidades personales y disciplinares del profesor. La singularidad con respecto al tiempo (ritmos de aprendizaje), espacio (recursos, planta física) y sujetos participes del proceso de enseñanza (necesidades e intereses). El dinamismo, en cuanto al desarrollo físico e intelectual del estudiante y la transposición didáctica adecuada para su enseñanza.

Cuando el docente planea su clase, sus conocimientos, cosmovisión cultural, entran en juego con el marco curricular estipulado en el PEI. Como menciona Monroy (1998) “el profesor trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción y plasmar de algún modo las previsiones, los deseos, las aspiraciones en aquello que pretenden conseguir y cómo es posible cumplirlo” (p.460). Entonces, para efectos de esta investigación, el currículo institucional es el

marco referencial que guía sus acciones y el marco de la EPC, las organiza y clarifica su intencionalidad, dándole coherencia y pertinencia.

Entendido lo anterior, además, fue necesario conocer acerca del significado y funcionabilidad de las competencias generales y específicas, conceptos estructurantes, Resultados Previstos de Aprendizajes (RPA) a través de instrumentos aplicados en los seminarios de Énfasis Investigativos y EpC como los siguientes presentado en la tabla 2:

Área: lengua castellana.

Profesora: María Lenis Tovar Osorio.

Macrocurrículo.	<p>Estándares de lengua de primero a tercero.                  Factor: Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.                  Subproceso: Relaciono gráficas con texto escrito ya sea completándolas o explicándolas.                  Malla de aprendizaje, DBA 6: Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contiene.</p>
Mesocurrículo.	<p>Plan de estudio de lengua castellana, unidad2.</p>
Fundamentación	<p>Concepto estructurante: Lenguaje verbal y no verbal.                  Fonemas: N, T, D.                  as, es, is, os, us,                  al, el, il, ol, ul.</p>
Microcurrículo.	<p>Textos discontinuos: caligramas.                  Textos continuos: la nota, el relato.                  Señales de tránsito reglamentarias.                  Competencias del área: Interpretar, argumentar y proponer.                  Enciclopedia ortográfica.                  Competencias comunicativas: empatía, asertividad, escucha activa, inteligencia social.</p>

Análisis del RPA



Habilidad de lectoescritura.

Amiguit@ en esta guía aprenderás a leer y escribir palabras y frases con las sílabas inversas as, es, is, os, us / al, el, il, ol, ul, y con las letras N, T, D.

De competencia.

Amiguit@, también aprenderás a leer imágenes y a relacionarlas con los textos escritos para poder interpretar y expresar mensajes para comunicarte con las demás personas.

De conocimiento.

Amiguit@ conocerás las señales de tránsito reglamentarias tanto en su representación como en su función en la vía pública.

A continuación, en la tabla 3 se muestran los contenidos temáticos de la unidad 4, del plan de estudios del área de Lengua Castellana, del grado primero de la Institución Educativa Juan XXIII de Algeciras-Huila, analizados a través de este instrumento para identificar el concepto estructurante.

**Tabla 3**

*Plan de estudios de Lengua Castellana de la Institución Educativa Juan XXIII de Algeciras*

Concepto	Concepto Descripción.	Importancia para el SABER (De 1 a 5, donde 1 no es importante y 5 es muy importante)
Las combinaciones El alfabeto Palabras y oraciones	Combinaciones fonéticas importantes para la lectoescritura de palabras y oraciones	5
El sustantivo y sus clases	Categoría gramatical importante en la estructura de la oración. No es importante distinguir la clase en el grado primero.	3
Descripciones escritas	Potencia la observación y la expresión oral de lo que se ve, también la organización de las ideas al momento de escribir y el uso del código escrito aprendido.	4
Textos narrativos: cuentos, fábulas, mitos y leyendas.	Expresiones literarias que acercan a los niños a la narrativa, desarrollan su imaginación y su pensamiento estético y crítico. Son demasiados para un solo periodo.	5
Elementos de la comunicación: Emisor, receptor, código, canal (en forma oral).	Elementos presentes en la interacción cotidiana de las personas, en todo momento y lugar para la comunicación.	3
El mensaje: La carta informal.	Tomado como nota escrita, o mensaje de texto virtual, es un elemento de uso cotidiano en la comunicación personal.	4

Nota: Editado por María Lenis Tovar Osorio. Formato dado por la profesora Gabriela Victoria Atehortúa en Seminario de Énfasis Investigativo 3.

---

Jerarquía de los resultados para determinar si los conceptos declarados son los conceptos más centrales, abarcadores y recurrentes de su asignatura:

1. Las combinaciones, el alfabeto, palabras y oraciones.
2. Textos narrativos: Cuentos, fábulas, mitos y leyendas.
3. Descripciones escritas.
4. El mensaje: La carta informal.
5. Elementos de la comunicación: Emisor, receptor, código, canal (en forma oral).
6. El sustantivo y sus clases.

Cabe resaltar que el seminario EpC, además de aportar conocimientos, fue orientador al momento de definir el objeto de investigación.

La EpC, según (Flore, 2007) surgió en un proyecto llamado Zero en la Escuela de Graduados en Educación de la universidad de Harvard, en el año 1967, integrado por: David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone, este proyecto se focalizó en las artes y la educación de las artes, pero luego abrió sus líneas de trabajo.

Teniendo en cuenta lo anterior, (Barrera. 2014) la EpC, comprende cuatro criterios que deben ser desarrollados. El primero es: tópico generativo, que son ideas, conceptos o eventos centrales que el alumno desarrolla, segundo: metas de comprensión, que se centra en los conocimientos, métodos y propósitos; tercero: desempeño de comprensión, que es aquello que los estudiantes hacen y el cuarto: valoración continua, que son los ciclos de retroalimentación.

A continuación, en la tabla 4, se presenta el formato de la primera planeación en el modelo de EPC, dentro del seminario de este.

**Tabla 4**

*Formato de planeación en el modelo de EpC*

Nombre: María Lenis Tovar Osorio.

Fechas: 15 de mayo de 2021

Contextualización: sede urbana Agustín Codazzi, jornada de la mañana, municipio Algeciras – Huila. Grado primero conformado por 32 niñas y niños entre 5 y 7 años de estratos 1 y 2, cuyo nivel de educación de los padres es secundaria incompleta y su acceso a internet es de forma prepagada. (DBA V.2 N° 6 LENGUAJE grado primero)

¡Escriba su tópico generativo aquí! Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.

	. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: Pregunta:	Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: Pregunta:	Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: Pregunta:	4. Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de: Pregunta:
Metas de Comprensión	¿Las imágenes comunican mensajes?  ¿Las imágenes tienen significado en un texto escrito o en un contexto?	¿Puede expresar lo que comprende de los textos que lee a través de los dibujos que realiza o explicar las imágenes que observa?	¿Reconoce las imágenes que observa y su relación con los fonemas que está aprendiendo y/o la idea global del texto?  ¿Comprende los mensajes de algunas señales de tránsito reglamentarias?	¿Nombra las imágenes que observa identificando el fonema aprendido o el significado del texto?  ¿Los dibujos y símbolos que realiza evidencian la comprensión de lo que lee?
	CONTENIDO	MÉTODO	PROPÓSITO	COMUNICACIÓN
MC <sup>1</sup>	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN Los estudiantes: desarrollan las actividades de reconocimiento de los fonemas y palabras.	TD <sup>2</sup>	VALORACIÓN CONTINUA	
1Y 2	Leen los textos e imágenes con ayuda de sus acompañantes, identificando las ideas globales y locales, a través de actividades de recuperación de la información y	E	TIPO FORMAL: verbal, escrita e icónica. FUENTE: heteroevaluación. CRITERIOS: comprensión lectora, expresión escrita, verbal e icónica.	

de dibujo, y explicación a través de video.

3	<p>Los estudiantes: Realiza actividades de comprensión de la información a través de dibujos, de preguntas de análisis y argumentación por escrito y conversacional con la profesora.</p>	IG	<p>TIPO FORMAL: verbal y escrita. FUENTE: autoevaluación y heteroevaluación. CRITERIOS: argumentación y proposición</p>
4	<p>Los estudiantes: Comprende el propósito de los textos que lee y reconoce su importancia en la vida diaria al explicar oralmente lo aprendido.</p>	PF	<p>TIPO FORMAL: verbal y escrita. FUENTE: heteroevaluación. CRITERIOS: aprendizajes relacionados con creencias y situaciones cotidianas.</p>

---

Nota: Editado por María Lenis Tovar Osorio, elaborado por seminario EpC. Este ejercicio fue objeto de correcciones y recomendaciones por las profesoras Ana María Ternent y María del Pilar Castillo.

La implementación o desarrollo paso a paso de la planeación, requiere que el docente use su capacidad de gestionar la clase, tal como menciona, Feldman (2010)

Hace referencia a los aspectos organizativos, de uso del tiempo, ritmo y variaciones que deban introducirse en el curso de cada actividad. (...) forma parte del manejo del ambiente y de los recursos disponibles, entre los cuales el tiempo siempre es crítico, para que la actividad educativa sea posible. (p. 34).

Es decir, en las nuevas planeaciones se introducen actividades que incluyen juego, atención, exploración, manipulación de material concreto, con el objetivo de enseñar sin alejarse de los propósitos o metas de aprendizaje que orientan dicha clase, para lograrlo, deben estar articuladas en una estrategia de enseñanza, como las situaciones de aprendizaje relacionadas en la tabla 5:

**Tabla 5***Modelo de análisis de estrategias de enseñanzas.*

Estrategias		Recursos.
¿Cuáles?	¿Para qué?	¿Cuáles?
Estrategias de enseñanza y aprendizaje. (si lo desea, incluya enlaces a los fundamentos teóricos)	Actividades de Exploración, que permiten evidenciar los conocimientos previos y la motivación del aprendizaje.	Humanos Tablero Videos Manualidad Relato “de paseo con la P”
	Actividades de estructuración que posibiliten la enseñanza de los conceptos.	Guía de grafomotricidad y fonética Taller de comprensión del relato
	Actividades de transferencia que permiten comprobar lo aprendido, a través de la práctica.	
	Actividades de valoración que permiten realizar la evaluación formativa, la realimentación y el cierre de las actividades. También las observaciones de los estudiantes que evidencien el aprendizaje.	Guía de imagen fonema  Fichas silábicas M P para formar palabras

Nota: Seminario de énfasis del área de Lengua Castellana.

La implementación está estrechamente ligada con la evaluación. La evaluación en el aula tiene la doble finalidad: valorar el avance en el aprendizaje de los estudiantes o identificar los factores que lo impiden, valorar los aciertos y desaciertos de la planeación y la implementación de la clase que hace el maestro, con el objetivo de realimentar o realizar mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje. En conclusión, “la evaluación mejora la calidad educativa.” MEN, (2017)

En esta perspectiva “Los principales rasgos que caracterizan una buena evaluación en el aula” (2009, MEN):

- Es formativa, motivadora, orientadora, más que sancionatoria.
- Utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas
- Está centrada en la forma cómo el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende
- Es transparente y continua.
- Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas.

Para poder evaluar al alumno teniendo en cuenta todo el proceso de aprendizaje se deben considerar, pues, las tres variedades de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica permite al docente conocer el punto de partida de los estudiantes y las particularidades o diferencias de nivel de ese grupo. La evaluación formativa logra que el estudiante que así lo desea pueda conducir su propio aprendizaje en la dirección deseada (Orozco, 2006) y la sumativa permite consolidar el proceso, es decir tener en cuenta las diferentes valoraciones que se dieron durante el proceso. En el proceso de evaluación es importante considerar los medios, las técnicas y los instrumentos, como se muestra en la tabla 6:

**Tabla 6**  
*Instrumento de análisis de estrategias de evaluación*

MEDIOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
¿Cuáles son las evidencias que se tomarán del trabajo de los estudiantes para evaluar?	¿Cómo y quién recoge y analiza las evidencias de aprendizaje generadas en el medio?	¿Qué herramientas utiliza el evaluador para recolectar y analizar la información?
Cuadernos de los estudiantes	Análisis documental	Rúbrica
Participación oral Guía de manualidad Guías de relación de imagen,	Observación Análisis documental	Lista de chequeo Lista de chequeo
fonema y grafía	Análisis documental	Rúbrica
Taller de comprensión Formación de palabras con fichas silábicas	Análisis documental Observación, coevaluación	Rúbrica Lista de chequeo

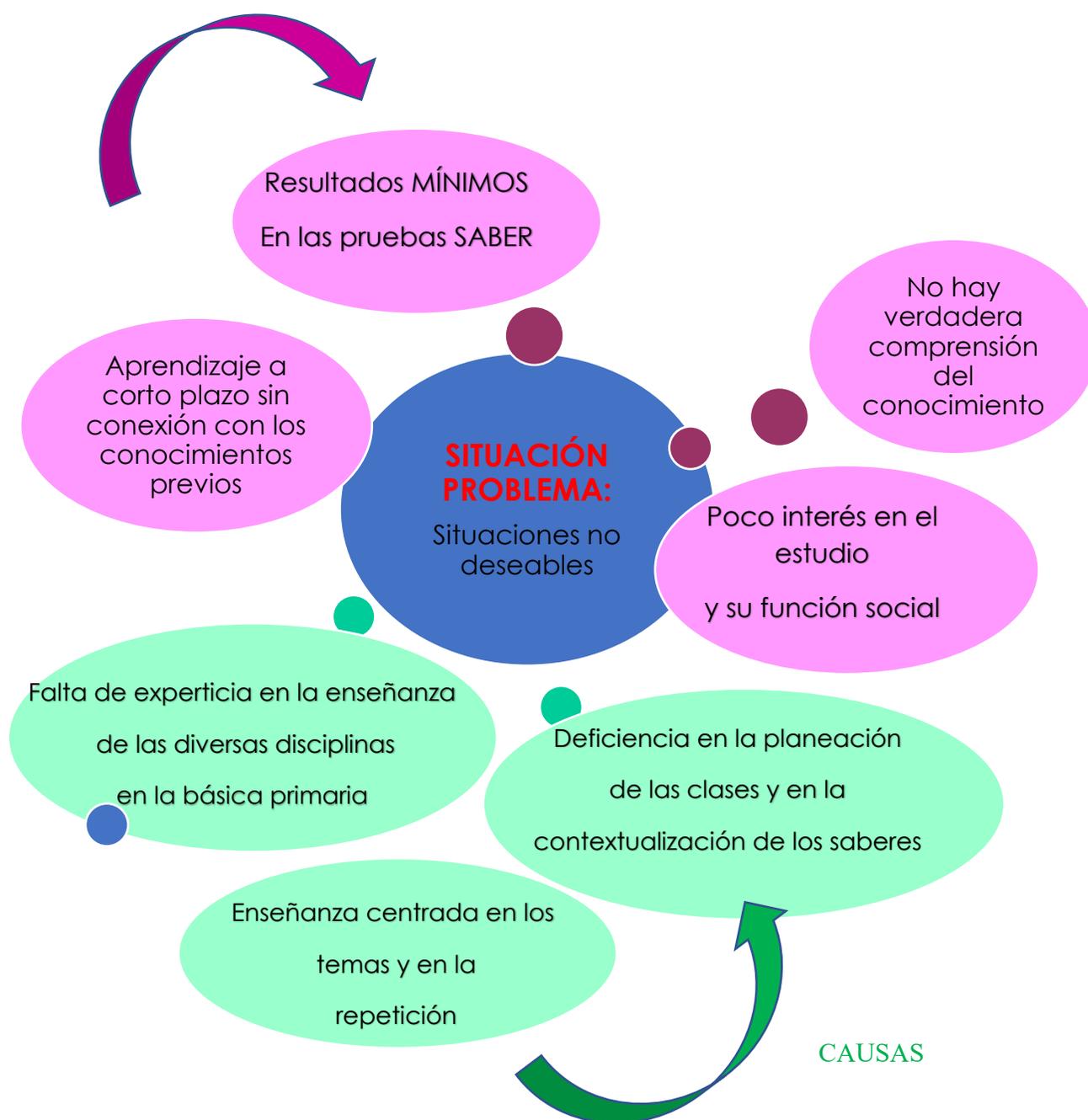
Nota: Seminario de énfasis del área de Lengua Castellana.

## Formulación del Problema de Investigación

Para lograr la formulación del problema y dirimir entre tantos interrogantes acerca de la práctica de enseñanza, como lo señala Pineda, et al., 2021, “se hace un tránsito sistemático desde el reconocimiento de la situación problema, pasando por la identificación del problema para terminar con la formulación del problema” (p. 61) como se presenta en la figura 2:

**Figura 2.** *Síntomas y Causas de la Situación Problema.*

### SÍNTOMAS



De acuerdo con lo anterior, se identifica como situación problema de la docente investigadora las deficiencias en la planeación, implementación y evaluación de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas en el grado primero. Se identificaron como síntomas, el aprendizaje a corto plazo sin conexión con los conocimientos previos, carencia de verdadera comprensión del conocimiento, poco interés en el estudio y su función social, y los bajos desempeños a nivel institucional de las pruebas SABER de los últimos años. De igual manera, se identificaron como causas del problema, la falta de experticia de la profesora investigadora en la enseñanza de las diversas disciplinas en la básica primaria, deficiencia en la planeación de las clases y en la contextualización de los saberes y enseñanza algunas veces centrada en los temas y en la repetición.

En consecuencia, la investigación se orienta por la pregunta: ¿De qué manera se transforman las prácticas de enseñanza en grado primero con la implementación del marco para la Enseñanza para la Comprensión?

**Objetivo general:** Analizar las transformaciones de las prácticas de enseñanza en grado primero con la implementación del marco de la Enseñanza para la Comprensión.

#### **Objetivos específicos**

- Identificar fortalezas y aspectos por mejorar en las prácticas de enseñanza de la profesora investigadora.
- Implementar el marco de la Enseñanza para la Comprensión en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
- Determinar el impacto del marco de la Enseñanza para la Comprensión en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora.

## **Descripción de la Investigación**

### **Enfoque de la Investigación**

La presente investigación es de enfoque cualitativo. Según Ianfrancesco (2003) este enfoque busca la interpretación de fenómenos y la explicación de hechos, mediante diversos procedimientos. En esta perspectiva, la investigación describe las transformaciones ocurridas en la práctica de enseñanza de la profesora investigadora. Además, este proceso investigativo permitió identificar aciertos y desaciertos en las diferentes acciones de la práctica de enseñanza e implementar mejoras que aportaron en la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje de niñas y niños.

### **Tipo de Investigación**

Teniendo en cuenta el objeto de investigación que involucra un fenómeno social derivado de una relación entre personas que interactúan en un escenario educativo, la metodología de investigación acción educativa es la más coherente, como señalan, Carr y Kemmis (1988)

la finalidad última de la investigación acción en la educación es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza. Es decir, al mejorar las acciones, las ideas y por ende los contextos, se constituye un marco idóneo que permite vincular entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión colaborativa entre los actores sociales implicados. Para posteriormente (...) implementar respuestas prácticas o acciones que permitan mejorar y modificar tal situación, y registrar y sistematizar toda la información posible que sobre el cambio que se esté observando. (p.106).

De acuerdo con lo anterior, esta investigación permitió la caracterización de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, identificando aspectos por mejorar, el diseño e

implementación de estrategias fundamentadas en el marco de la EpC a fin de cualificar la enseñanza de las diferentes áreas académicas en el grado primero.

### **Diseño de la Investigación**

Acorde a la teoría de la investigación acción educativa, se implementó la metodología de Lesson Study, la cual se “basa en la premisa de que el lugar más apropiado para la mejora de la práctica docente, y conocer en profundidad cómo aprenden los estudiantes, es el contexto real de las aulas.” (Elliot, 2015. citado en Hevia et al. p. 1069) Este método “se apoya en la idea de que los docentes deben participar en actividades que impliquen su interacción y colaboración con profesionales de diferentes niveles de experiencia para estudiar su práctica a través de una lección de investigación” (Rock y Wilson, 2005. citado en Hevia et. al. p.1070). Por tal razón, el proceso se organiza sistemáticamente en 6 fases, las cuales condujeron el trabajo colaborativo del grupo de investigación, así:

1. Definir el foco: en la triada se definieron los temas o necesidades de aprendizaje de los estudiantes del grado primero.
2. Planificar la lección: de manera individual se hacía el diseño de la clase, la cual se socializaba con los demás compañeros de la triada, quienes realimentaban cada uno de los componentes de la planeación.
3. Planificar la investigación dentro de la lección: en grupos se determinaba la manera cómo se iba a recolectar la información.
4. Enseñar la lección, observar y recoger evidencias: cada profesor aplicaba la clase diseñada y registraba su desarrollo en el diario de campo.
5. Describir, analizar y revisar la lección: nuevamente en grupo, cada integrante de la triada explicaba las fortalezas y los aspectos por mejorar de la clase implementada.

6. Explicar, e identificar mejoras: después de analizar la puesta en escena de la clase, se identificaban nuevas problemáticas, las cuales se intervenían en las próximas lecciones.

### **Técnicas e Instrumentos de Investigación**

Para la recolección de la información se utilizó como técnica la observación en las diferentes etapas del proceso de investigación. En dichas etapas, se utilizaron diversos instrumentos: los formatos de planes de aula, la rejilla de Lesson Study, la escalera de realimentación y el diario de campo, a través de los cuales se diseñó, reflexionó, se ajustó y se propusieron acciones de mejora que condujeron a fortalecer y transformar la práctica de enseñanza.

En esta perspectiva, la observación es entendida “como un proceso intencional que tiene como objetivo buscar información del entorno, utilizando una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo.” (Coll y Onrubia, 1999, p.230. citado en Fuertes, 2011.) Esta fue la técnica apropiada para obtener información, ya que permitió a la investigadora observar directamente los diferentes eventos y reacciones que ocurrieron en la clase, a la vez que participaba en ellos.

En concordancia con esta técnica se utilizó como instrumento el diario de campo para registrar los “aspectos que se dan dentro de la clase” (Monsalve y Pérez, 2012, p. 121), los cuales fueron insumo para analizar y categorizar la información recolectada.

La observación participativa se realizó en el aula al momento de implementar la planeación de la clase del área escogida. Principalmente la docente investigadora observó el impacto del modelo EpC en el aprendizaje, a través de la reacción de los niños durante el desarrollo de las actividades, esto permitió conocer la coherencia entre los RPA propuestos y los

desempeños alcanzados y la pertinencia de las actividades en cada momento de la clase, luego registró los datos más relevantes en el diario de campo.

De otra parte, las opiniones y realimentaciones dentro de la comunidad de aprendizaje se hicieron a través de la herramienta escalera de retroalimentación la cual garantizo el análisis y diálogo constructivo en pro de una cultura de la Valoración para la Comprensión. (Wilson, 2006).

### **Construcción de Categorías**

En la tabla 7, se presenta la matriz de consistencia y construcción de categorías apriorísticas, en la cual se incluye la relación entre el problema, los objetivos y las categorías tanto apriorísticas como las emergentes o subcategorías:

**Tabla 7**

*Matriz de consistencia y construcción de categorías apriorísticas*

Ámbito u objeto de estudio.	Problema de investigación.	Pregunta de investigación.	Objetivo general	Objetivos específicos	Grandes categorías	Subcategorías
Práctica de enseñanza de la docente en el grado primero.	La práctica de enseñanza en sus diferentes acciones es deficiente para lograr la verdadera comprensión del conocimiento en los estudiantes.	¿De qué manera se transforman las prácticas de enseñanza en grado primero con la implementación del marco para la Enseñanza para la Comprensión?	Analizar las transformaciones de las prácticas de enseñanza en grado primero con la implementación del marco de la Enseñanza Para la Comprensión	Identificar fortalezas y aspectos por mejorar en las prácticas de enseñanza de la profesora investigadora.	PLANEACIÓN	Coherencia
						Pertinencia
				Implementar el marco de la Enseñanza para la Comprensión en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Determinar el impacto del marco de la Enseñanza para la Comprensión en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora.	IMPLEMENTACIÓN	Conceptos estructurantes
						Transversalidad
					EVALUACIÓN	EpC
						Rol del docente
						Rol del estudiante
						Comunicación en el aula
						Evaluación sistemática
						Evaluación continua y formativa
						Realimentación

Nota: Tomado de seminario de metodología de la investigación pedagógica.

### **Ciclos de Reflexión**

En las siguientes tablas 8, 9, 10 y 11 se hace una descripción breve y concisa de cada ciclo de reflexión de Lesson Study durante la investigación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora en el grado primero. Esta metodología permitió cualificar dicha práctica a través del ciclo de reflexión: planear, implementar, evaluar, reflexionar y proponer acciones de mejoras.

Las acciones de la práctica de enseñanza se llevaron a cabo en el área de lengua castellana y matemáticas en el grado primero, en el calendario académico del año 2022.

**Tabla 8**  
Ciclo 1 de reflexión de Lesson Study

Ciclos	Acciones	Transformaciones en la práctica
CICLO 1 Paseo en el parque	PLANEACIÓN	<p>Se integró el equipo investigador e implementó la metodología Lesson Study y la escalera de valoración.</p> <p>Se adecuó el formato de planeación de acuerdo con aspectos de la E P C, pero con los 4 momentos de la secuencia didáctica: exploración, estructuración, transferencia y valoración.</p> <p>Se consultaron documentos del macro, meso y micro currículo para identificar el concepto estructurante y las competencias a desarrollar. Lo cual llevo a identificar algunas incoherencias en el plan de estudios institucional del área de lengua castellana: los conceptos estructurantes no están claros y prima la programación por temas. Sin embargo, hubo dificultad para proponer el tópico generativo y los RPA y articularlos entre sí.</p> <p>Se planeó la transversalidad con el área de artística.</p>
	IMPLEMENTACIÓN	<p>Se observó que algunas actividades eran ejercicios mecánicos importantes para el desarrollo de la escritura, pero aislados entre sí y con las metas de aprendizaje. Dificil manejo del tiempo, debido a la necesidad de apoyo personalizado para lograr el aprendizaje.</p> <p>Trabajo artístico para mejorar la motricidad fina.</p> <p>Uso de Videos y TV, para ambientar el conocimiento del fonema.</p> <p>La lectura Paseo en el parque, generó interés y muchas intervenciones de los estudiantes, relacionadas con el tópico de las mascotas. Aunque debió estar en la etapa de exploración.</p> <p>Apoyo mutuo entre compañeros y participación de todo el grupo.</p> <p>Observación y acompañamiento continuo de la profesora a los estudiantes de manera instruccional para el trabajo individual.</p>
	EVALUACIÓN	<p>De carácter continuo y formativo en todos los momentos de la clase:</p> <p>Técnicas: Observación de la participación y el desempeño de los estudiantes, análisis documental de guías y cuadernos, hetero evaluación, coevaluación.</p> <p>Medios: guías de trabajo, cuaderno, participación.</p> <p>Instrumentos: lista de chequeo, rúbrica.</p> <p>Se observó que las actividades planeadas no reflejaban claramente el aprendizaje de los estudiantes.</p>

Nota. Editado por María Lenis Tovar Osorio. Tomado del Seminario de Metodología de la Investigación.  
Ver Apéndices A, B, C y D.

**Tabla 9**  
Ciclo 2 Aprendo Jugando.

Ciclos	Acciones	Transformaciones en la práctica
CICLO 2 Aprendo Jugando.	PLANEACIÓN	<p>Se cambian los momentos de la clase de secuencia didáctica a los de la EPC: exploración, investigación guiada, proyecto de síntesis. A fin de lograr mayor coherencia.</p> <p>Las actividades de exploración se orientan a visualizar los conocimientos previos de los estudiantes. En esta etapa se implementa la lectura motivadora para despertar el interés de los niños.</p> <p>Transversalidad con el proyecto de aprovechamiento del tiempo libre, a través de la lectura del cuento dibujado de LUIS Y SU TIEMPO LIBRE y de las preguntas de competencias interpretativa, argumentativa y propositiva.</p>
	IMPLEMENTACIÓN	<p>Ilación entre las actividades de los distintos momentos de la clase y en torno al tema del texto</p> <p>Se logra mayor coherencia entre lo planeado y los RPA y el contexto: el uso que hacen y pueden hacer del tiempo libre los niños y sus padres.</p> <p>Se transverzalisa el uso del tiempo libre con el área de matemáticas, a través de uno de los pasatiempos del protagonista de la historia: Luis busca insectos con su lupa.</p> <p>Observación y acompañamiento continuo de la profesora.</p> <p>Interacción instruccional y trabajo individual, durante cada actividad. Apoyo mutuo entre niños ante las dificultades. Participación de todo el grupo.</p> <p>Cada niño socializó la tarea de su cuaderno, la cual fue analizada con ayuda de los padres, sobre el uso saludable del tiempo libre, del celular y la TV. Para la producción textual se repartieron logos de WhatsApp para simular mensajes en este chat. Cada niño lo pegó en su cuaderno y escribió un mensaje para Lucas, un niño que en el cuento solo ve televisión invitándolo a hacer otras actividades y a jugar.</p> <p>Difícil manejo del tiempo debido a la necesidad de apoyo individual.</p>
	EVALUACIÓN	<p>De carácter continuo y formativo en todos los momentos de la clase.</p> <p>Técnicas: Observación, análisis documental, heteroevaluación, coevaluación.</p> <p>Medios: guías de trabajo, cuaderno, participación.</p> <p>Instrumentos: lista de chequeo, rúbrica.</p> <p>Se nota falencia en el diseño de actividades de cierre, ya que no permiten visualizar el aprendizaje de los estudiantes</p>

Nota. Editado por María Lenis Tovar Osorio. Tomado del Seminario de Metodología de la Investigación.

Ciclos	Acciones	Transformaciones en la práctica
	PLANEACIÓN	<p>Se consultaron documentos del macro, meso y micro currículo para identificar el concepto estructurante y las competencias a desarrollar en el área de matemáticas. Se logra avanzar en la proposición del tópico generativo y los RPA y articularlos entre sí.</p> <p>Transversalidad con lengua Castellana y Proyecto de tiempo libre, a través del texto narrativo de Luis y su tiempo libre.</p> <p>La situación didáctica constaba de: el cuento de Luis y su tiempo libre, carteles y material didáctico relacionado, actividades lúdicas con ula ulas para el conteo hasta 20 y juego los detectives (buscar insectos en el patio con la lupa), elaboración de guías para el conteo y relación de cantidades de insectos.</p> <p>Uso de material de apoyo: cartillas PREST.</p> <p>Se ambienta con video de sonidos de insectos.</p>
CICLO 3 <i>Jugando, jugando, bichos vamos contando</i>	IMPLEMENTACIÓN	<p>Observación y acompañamiento continuo de la profesora en el trabajo individual y colaborativo.</p> <p>La interacción instruccional fue difícil en el patio de recreo por la atención dispersa de los estudiantes y la lluvia, durante el juego de los aros.</p> <p>Los niños trabajaron de forma individual, activa y colaborativa. la situación didáctica generó mucho interés en los niños.</p> <p>Difícil manejo del tiempo debido al clima y al hecho de que los estudiantes disfrutaron estar en el patio más del tiempo previsto. El acompañamiento durante las actividades dentro del salón requirió ser personalizado ante las dificultades de los estudiantes para establecer relaciones de cantidad.</p> <p>Uso de material de apoyo: cartillas PREST.</p> <p>Implementación de un nuevo recurso: las lupas.</p>
	EVALUACIÓN	<p>De carácter continuo y formativo en todos los momentos de la clase</p> <p>Técnicas: Observación del desempeño y reacciones de los estudiantes, análisis documental, heteroevaluación.</p> <p>Medios: guías de trabajo, cuaderno, participación, carteles.</p> <p>Instrumentos: lista de chequeo, rúbrica</p> <p>Se nota falencia en el diseño de la actividad de síntesis, ya que no permitió visualizar el aprendizaje de los estudiantes.</p>

Nota. Editado por María Lenis Tovar Osorio. Tomado del Seminario de Metodología de la Investigación.

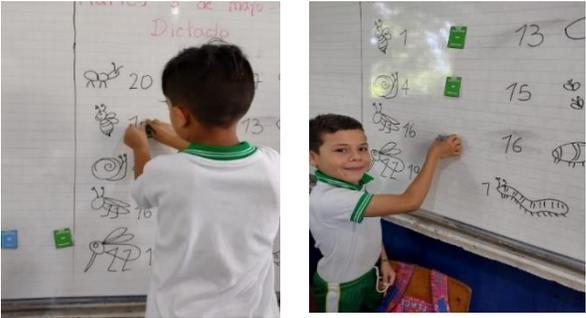
Ciclos	Acciones	Transformaciones en la práctica
<p>CICLO 4 Los deseos de Ana.</p>	<p>PLANEACIÓN</p>	<p>Se logra mayor experticia en la proposición de RPA aunque no en el tópico generativo. Se sigue aprendiendo a diseñar actividades de cierre apropiadas. La transversalidad con artística se logra a través de la técnica del collage y el coloreado de imágenes relacionadas con el texto de lectura. Creación del texto con la temática central: lista de LOS DESEOS DE ANA, se trabajó la lista como tipo de texto. Se eligieron videos de la película Frozen para ambientar el tema del texto. Se propuso la Rutina “palabra, idea, frase” para motivar la producción textual. Se elaboraron guías de trabajo, carteles de lectura para practica de lectura.</p>
	<p>IMPLEMENTACIÓN</p>	<p>Observación y acompañamiento continuo de la profesora. Interacción instruccional y acompañamiento al trabajo individual, activo y colaborativo. Los videos de la película Frozen utilizados en la exploración fueron muy llamativos para los estudiantes y apropiados para presentar el fonema N. En la fase de investigación guiada se dio a conocer el tipo de texto: lista de deseos de Ana a través de la lectura grupal e individual del cartel. El análisis de la lista de deseos de Ana llevó a los niños a analizar críticamente la veracidad de los deseos de Ana y a proponer cómo se podrían hacer realidad, por ejemplo: “tejer nubes de lana”. La socialización de la lista sus deseos que hizo cada estudiante fue una oportunidad de desarrollar la expresión oral, las normas de comunicación y el pensamiento crítico. En la fase de síntesis, el tiempo se extendió durante la implementación de la rutina, debido a que los niños que aún no dominaban la escritura tuvieron dificultad para escribir palabras y frases sencillas y luego leerlas. Los niños una vez entendieron la instrucción propusieron frases que escribieron por sí solos. Esta actividad de cierre permitió conocer la habilidad lecto escritora de los estudiantes</p>
	<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Técnicas: Observación, análisis documental, heteroevaluación, coevaluación. Medios: guías de trabajo, cuaderno, participación, rutinas. Instrumentos: lista de chequeo, rúbrica. La evaluación es continua y formativa en todo el desarrollo de la implementación. Y sus elementos permiten conocer el avance en el aprendizaje de los niños. La coevaluación no se pudo efectuar por falta de tiempo.</p>

Nota. Editado por María Lenis Tovar Osorio. Tomado del Seminario de Metodología de la Investigación

En las siguientes fotografías, ubicadas en la tabla 12 se evidencia la planeación e implementación de actividades en las que se da especial relevancia a la manipulación de material concreto y al juego y la experiencia, en el área de matemáticas con transversalidad en ciencias naturales y en lengua castellana.

**Tabla 12**

*Evidencias de manipulación de material concreto*

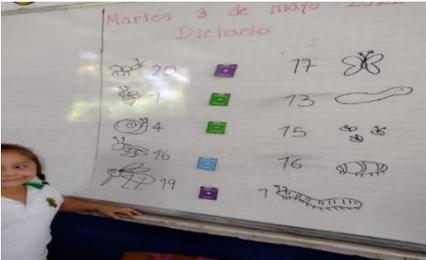
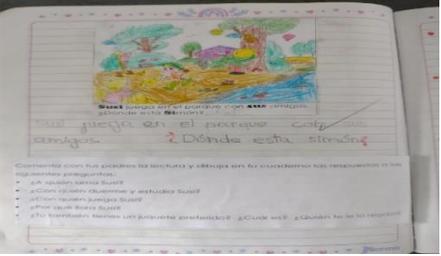
Manipulación de material concreto	Juego y experiencia
	
	

Nota. Elaborado por María Lenis Tovar Osorio.

En las siguientes fotografías ubicadas en la tabla 13 se evidencia la evolución del proceso de evaluación, tanto en el saber de la profesora investigadora al conjugar técnicas, medios e instrumentos variados en la planeación, como en la visibilización del aprendizaje de los estudiantes.

**Tabla 13**

*Evidencia fotográfica.*

<p>TÉCNICA: observación y análisis Documental. Coevaluación. MEDIO: cartel gráfico INSTRUMENTO: lista de chequeo.</p>	<p>TÉCNICA: observación MEDIO: tablero INSTRUMENTO: lista de chequeo.</p>
	
	
<p>TÉCNICA: exposición y análisis Documental. Hetero evaluación. MEDIO: cuaderno. INSTRUMENTO: lista de chequeo.</p>	<p>TÉCNICA: observación y análisis Documental. Hetero evaluación. MEDIO: cuaderno INSTRUMENTO: lista de chequeo.</p>

*Nota.* Elaborado por María Lenis Tovar Osorio.

### **Análisis e Interpretación de los Datos y Hallazgos**

A continuación, se describen los hallazgos más relevantes en el proceso de transformación de la Práctica de enseñanza de la docente investigadora en cada una de sus acciones, resultado de la aplicación de los cinco ciclos de reflexión derivados de la implementación de la Lesson Study, con los cuales se responde a la pregunta de investigación ¿De qué manera se transforman las Prácticas de Enseñanza en grado primero con la implementación del marco de la Enseñanza para la Comprensión?

Las categorías apriorísticas propias de esta investigación son las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (planeación, implementación y evaluación) escogidas desde la misma maestría y con las cuales, se relacionó el objeto de investigación. “Estas categorías o “premisas” corresponden a afirmaciones sostenidas sobre la base de información preexistente acerca del problema de estudio, y que por su contundencia no necesitan su verificación, lo que les permite aportar de modo referencial en la investigación” (Cisterna, 2005, p.64). Las subcategorías o categorías emergentes fueron identificadas en el diario de campo a través de la codificación selectiva, dando especial atención a las percepciones, dificultades, logros e ideas suscitadas durante la observación participante de la investigadora. El proceso de triangulación se hizo teniendo en cuenta: 1. Los hechos que identificaron dichas subcategorías, 2. La interpretación de los hechos por parte de la investigadora y 3. El diálogo con distintos autores.

De otra parte, los investigadores nuevos, “aquellos que no tienen gran experticia en esta actividad, deben contar con la mayor cantidad posible de herramientas conceptuales y operacionales para facilitar su tarea” (Cisterna, 2005, p.64), en este sentido, los aportes del grupo de investigación, la formación en los diferentes seminarios de la Maestría en Pedagogía y las orientaciones del asesor, permitieron organizar, sistematizar y presentar los principales hallazgos de esta investigación.

## Hallazgo con Respecto a la Categoría de Planeación

En la tabla 14, se presentan los principales hallazgos frente a la categoría de planeación y las respectivas subcategorías:

**Tabla 14.**  
*Hallazgo frente a la categoría de planeación*

Categorías	Subcategorías	Hechos
Planeación de las prácticas de Enseñanza	Coherencia	En el primer ciclo no se logra coherencia entre los lineamientos del macro currículo y las dimensiones de la EpC. Se logra paulatinamente la coherencia entre los elementos mencionados en los siguientes ciclos. El primer ciclo se planeó en el marco de la secuencia didáctica.
	Pertinencia	En el primer ciclo las planeaciones de las actividades no tienen pertinencia en cuanto a la comprensión ni permiten observar el aprendizaje. Se avanza en la pertinencia al diseñar una situación de aprendizaje y una rutina de aprendizaje.
	Conceptos estructurantes	Los conceptos estructurantes se toman de los DBA para clarificar los planteados en el plan de estudios institucional.
	Transversalidad	La transversalidad se hace inicialmente con otras áreas del aprendizaje luego, con el proyecto pedagógico Aprovechamiento del tiempo libre.
	EpC	Hubo dificultad para proponer el hilo conductor, el tópico generativo, los RPA, los desempeños y articularlos entre sí, en el primer ciclo.  En los ciclos posteriores se logró clarificar el marco de la EpC y sus dimensiones.

Nota. Elaborado por María Lenis Tovar

Como se puede observar en la tabla anterior la correlación entre la categoría de planeación, las subcategorías y los hechos registrados, condujeron a la investigadora a interpretaciones a partir de cada una de estas categorías emergentes. Como ya se mencionó, estas interpretaciones requieren ser contrastadas con opiniones de otros autores para identificar ideas en común o diferencias, describir o explicar la razón de dichas ideas. Esto último “hace referencia a la utilización de distintas teorías para tener una interpretación más completa y comprensiva, y así dar respuesta al objeto de estudio, pudiendo incluso ser estas teorías antagónicas” (Aguilar y Barroso, 2015, p.74)

En la primera subcategoría de la planeación, se logró identificar la necesidad de cambiar la enseñanza por temas y comprenderla como una articulación de las últimas políticas y lineamientos del MEN con los diferentes niveles del currículo, como primera búsqueda de la coherencia en la enseñanza. En relación con la comprensión que se logró acerca de la *coherencia*, se halla similitud con la definición dada por el Diccionario de la Real Academia Española, 2014 como se citó en Gonzáles, 2018, como la “conexión, relación o unión de unas cosas con otras”. Si bien “Se entiende que la educación, el currículo y la didáctica se cohesionan, se conectan y se relacionan a partir del común denominador, es decir, el ser humano por formar.”

La pertinencia en la planeación consiste en que los conceptos y estrategias sean significativas para los estudiantes, partiendo de sus ritmos de aprendizaje, de sus intereses y características personales y de su entorno social y cultural. La coherencia está estrechamente conectada con la pertinencia y se materializan en la planeación de la clase, pues su propósito es la formación de los educandos en su contexto particular y global.

Tal como lo expresa Ruiz (2016) “la educación debe guardar pertinencia con las características diversas de los educandos en cuanto a la utilización de enfoques pedagógicos y

dispositivos didácticos que sean apropiados y eficaces a sus especificidades, y que incluso, puedan aprovechar estas características para enriquecer y potenciar el aprendizaje” (p.62). Conceptos de Calidad de la Educación, (2016). En concordancia “para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad” (p.3)

En cuanto a los conceptos estructurantes, se clarificó que no son temas, sino, que son conocimientos disciplinares, básicos, abarcadores, que permiten que el estudiante comprenda el entramado de conocimientos relacionados entre sí, logrando transformar y reacomodar su sistema cognitivo, “permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera, transformar incluso los conocimientos anteriores” (Gagliardi, 1986, p. 31 citado en Carbajal, 2021, p.1). Mediante estos procesos cognitivos, el aprendizaje adquiere sentido y se hace significativo más fácilmente si se apropia a través de estrategias que le permitan al estudiante conectar los nuevos conceptos con los previos o cambiarlos,

Para reafirmar lo anterior en otras palabras, el propósito de enseñar parte de los intereses y características de los estudiantes y el *qué se enseña*, corresponde a los conceptos estructurantes, como se postula en, DBA (MEN, 2016) estos son, “entendidos como un conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas.” (p.5)

La transversalidad es una estrategia curricular que se encuentra planteada en el currículo. Se planeó en las clases objeto de investigación, atendiendo a su propósito de lograr conexiones entre las disciplinas y obedeciendo a las disposiciones de la Ley General de Educación, con

respecto a los proyectos transversales como el de aprovechamiento del tiempo libre. Para la investigadora queda claro que la transversalidad no es aumentar los contenidos o asignaturas en el currículo, por el contrario, se trata de lograr conexiones que aligeren el estudio disciplinar y faciliten el aprendizaje significativo a los estudiantes.

Entender que en el currículo de la institución educativa Juan XXIII, no se han logrado concretar los conceptos estructurantes en asignaturas transversales satisfactoriamente, requiere comprender que, como considera Sarria (2009)

la transversalidad se refiere a una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados en el Proyecto Educativo Institucional –PEI– de una institución educativa. (p. 36).

Teniendo en cuenta a Rodelo et al., (2020) implementar la transversalidad en el currículo “implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un conocimiento novedoso y globalizador. Lo que requiere una didáctica interdisciplinaria evitando barreras de dispersión y fragmentación disciplinar” (p.128) y la recarga de temas. En suma, para mejorar esta falencia se requiere que los maestros de todas las disciplinas y niveles amplíen su comprensión de estos fundamentos pedagógicos y superen las limitaciones que hacen escaso el trabajo en equipo e investigativo.

Por otra parte, entender el marco EpC, como una estrategia utilizable en cualquier área del conocimiento, que permite organizar las situaciones de aprendizaje de acuerdo con el momento de la clase y articular las etapas de la evaluación, todo esto en coherencia con sus elementos y

dimensiones, con el fin específico de superar el saber y el hacer aislado o fragmentado. Como su nombre lo indica, aborda la enseñanza con un propósito, proceso y fin claro: lograr la comprensión en los estudiantes, de tal manera que sean capaces de usar sus conocimientos previos y nuevos de cualquier disciplina, para entender, resolver, explicar y proponer nuevas situaciones, ampliando su misma comprensión. Este enfoque se origina como un proyecto de investigación que desarrolló los siguientes elementos:

Descritos en Stone (1999) “tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Cada elemento centra la investigación alrededor de una de las preguntas clave: define qué vale la pena comprender identificando tópicos o temas generativos y organizando propuestas curriculares alrededor de ellas; clarifica lo que los estudiantes tienen que comprender articulando metas claras centradas en comprensiones clave; motiva el aprendizaje de los alumnos involucrándolos en desempeños de comprensión que exigen que éstos apliquen, amplíen y sintetizen lo que saben, y controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños, con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión.” (p. 14)

El ejercicio que llevó a la docente investigadora a confrontar su saber pedagógico ante las preguntas ¿Qué enseño? ¿Para qué lo enseño? ¿Cómo lo enseño? ¿Qué espero que mis estudiantes aprendan?, ha sido una constante expresada por, Stone (1999) así:

los docentes que han usado el marco para estructurar una amplia investigación acerca de su práctica descubrieron que los estimula a aprender más sobre su materia, sus alumnos y sus presupuestos acerca del aprendizaje, así como los conduce a hacer profundos cambios en la manera en que planifican, conducen y evalúan su trabajo con los alumnos.” (p.14)

## Hallazgo con Respecto a la Categoría de Implementación

En la tabla 15 se presentan los principales hallazgos con relación a la acción constitutiva de la práctica de enseñanza denominada implementación:

**Tabla 15**

*Hallazgos frente a la categoría de implementación*

Categorías	Subcategorías	Hechos
Implementación de las prácticas de Enseñanza	Rol del maestro	Acompañamiento continuo de la profesora a los estudiantes de manera instruccional para el trabajo individual. Agente evaluador permanente. Difícil manejo del tiempo.
	Rol del estudiante	Para los estudiantes fue muy llamativo el uso de material manipulable, lo cual despertó en la mayoría de los niños el deseo de participar. La actividad de exploración de insectos generó muchísimo interés, debido a que cambiaron de escenario y por sí mismos llevaron a cabo la búsqueda. La actividad de juego fue muy llamativa para los estudiantes, pero su atención se dispersó rápidamente, lo cual generó indisciplina. Se aprecia dificultad en muchos de los estudiantes para seguir instrucciones y falta de aprestamiento para desempeñar las actividades que requieren escritura, coloreado y recortado.
	Comunicación en el aula	Se implementan los pactos de aula como: pedir el turno de la palabra y respetarlo. Usar un tono y volumen adecuado de la voz. Usar palabras corteses. En las respuestas de los estudiantes a diversas cuestiones en la clase, se indaga siempre por el porqué de esas respuestas.

Nota. Elaborado por María Lenis Tovar Osorio.

A continuación, se encuentra el contraste entre las interpretaciones a que llegó la profesora investigadora en la fase de implementación con las afirmaciones de otros autores.

En cuanto a la práctica comunicativa en el aula, es poner de manifiesto que la relación entre estudiantes y profesor no es unidireccional puesto que, no se trata de que el profesor transmita los conocimientos y que los estudiantes los memoricen así no los comprendan. Al respecto, Banderas (2014) afirma que es imprescindible que “el profesor ya no sea el depositario del saber, y se convierta en el motivador y coordinador de una labor de equipo. No podemos olvidar que la educación es un proceso dinámico en el que ambos actores, educador y educando, participan en un proceso dialéctico de aprendizaje mutuo.” (p.54). Esta relación profesor estudiante tiende a ser muy importante, sobre todo en los primeros años escolares de los niños. El profesor se convierte en una figura muy significativa para cada niño dependiendo del rol comunicativo que asume frente a él: si es amistoso y comprensivo generará confianza y tranquilidad, si es de indiferencia o rechazo provocará inseguridad y temor en el estudiante, en este sentido, Martínez (2008) menciona que:

el profesor-educador adopta una perspectiva dialógica que facilita el intercambio y el desarrollo de la personalidad de los participantes. Fomenta la actividad, la conversación, la discusión, la exploración y el descubrimiento. Este profesor entregado a la educación abandona las programaciones rígidas y se lanza entusiasta a la búsqueda del método que mejor se adapte a cada educando. (p. 20)

De acuerdo con lo anterior, la sola actitud orientadora de la docente no es suficiente, su rol debe ser de facilitadora y motivadora del aprendizaje, favoreciendo siempre las relaciones dialógicas con sus estudiantes y entre ellos mismos, favoreciendo el aprendizaje colaborativo y la construcción del conocimiento a través de la exploración y el descubrimiento, la conexión entre disciplinas y el contexto.

Implementando innovaciones en el aula, como la gamificación y la manipulación de material concreto, las cuales son acordes a la etapa de desarrollo de los estudiantes de primaria. También el aula invertida y las rutinas de aprendizaje, que favorecerán la comprensión y construcción del conocimiento en un ambiente flexible. Acorde a esto Banderas (2014) expresa que:

- Es necesario que haya actividades en las que los alumnos pongan en juego los nuevos aprendizajes en diferentes contextos y situaciones próximas a su vida cotidiana, de manera que los apliquen a la resolución de diferentes situaciones problemáticas y comprueben, así, la funcionalidad de los mismos. (p.54)
- Para estudiar cómo se construyen los conocimientos y con ello los significados en el aula, es necesario no sólo analizar la manera como el docente explica, describe o presenta el conocimiento, sino, además, indagar los procesos con los que se construyen, se legitiman y se organizan en teorías, estos conocimientos. (p. 58)

Por estas razones, el reto de la práctica de enseñanza debe ser el diseñar actividades y situaciones de aprendizaje que cada vez desarrollen más las capacidades de los estudiantes de aprender y comprender el mundo, como señala, Banderas (2014) “el grado de comprensión de los contenidos de la enseñanza por parte del alumno depende de manera directa de la comprensión que de su enseñanza realiza el docente.” (p. 57)

Entonces, así como se transforma el rol del docente, este permea y transforma el rol del estudiante. El profesor debe conducir a los estudiantes de la actitud de espectadores a través de la

motivación, para que ellos logren tener autonomía en su aprendizaje, a través de la empatía, el autocontrol y de la comunicación asertiva. También conducirlos a interactuar y a participar activamente en las clases haciendo uso de la palabra para preguntar y aportar y, utilizar sus conocimientos previos en la construcción de su propio conocimiento. Este tipo de actitud es propia del enfoque constructivista. En tal sentido, Banderas (2014) menciona:

los procesos educativos tendrán que entenderse como los espacios en los que, tanto estudiantes como maestros, pero principalmente aquellos, participan en un proceso de construcción de significados, el cual se logra de forma óptima cuando existe la posibilidad de que el estudiante pueda interactuar y participar activamente en ese proceso. (p.55)

Para Martínez (2004) este rol del estudiante es el de “Alumno-educando». Es el alumno genuino que se encuentra en permanente proceso de crecimiento estimulado por el «profesor-educador»” (p.180)

La relación educadora – educando se sustenta en la comunicación en el aula, mediada por actos de habla asertivos, los cuales incentivan a los educandos para que puedan expresarse a través del lenguaje en diferentes contextos y situaciones comunicativas. Este aspecto tiene similitud con el contexto mental del que habla Longhi y que denomina Martínez (2004) como “Otro aspecto capital del discurso es el relativo a su adecuación a los alumnos. El discurso del profesor ha de basarse en el profundo conocimiento de los educandos: grado de madurez, edad, necesidades, intereses, circunstancias, cultura y ritmo de aprendizaje” (p.171). Para esto, la docente investigadora debe posibilitar permanentemente la interacción con los estudiantes escuchando lo que piensan e incitándolos a que piensen de manera crítica y se expresen continuamente de manera argumentada, a través de la formulación de preguntas y situaciones hipotéticas que inciten a los niños a pensar en soluciones posibles las cuales se deben enmarcar

dentro de las normas precisas para la comunicación asertiva, los derechos y deberes de las personas, así como también a la ética y las leyes de la naturaleza. Es decir, Para un profesional de la enseñanza, la comunicación en el aula debe ser según, Martínez (2014) “un proceso dinámico en el que ambos actores, educador y educando, participan en un proceso dialéctico de aprendizaje mutuo.” (p.54).

### Hallazgos con Respecto a la Categoría de Evaluación

En la tabla 16 se presentan los principales hallazgos con relación a la acción constitutiva de la práctica de enseñanza denominada evaluación:

**Tabla 16**

*Hallazgos frente a la categoría de evaluación*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Hechos</b>
Evaluación del aprendizaje y de las prácticas de Enseñanza	Evaluación sistemática	A través de la evaluación sistemática poco a poco se logró mayor coherencia en todas las acciones de la práctica y se valoró el aprendizaje de los estudiantes durante todos los momentos de la clase. Aunque faltó experticia en el uso de técnicas como la autoevaluación, la coevaluación y en el diseño de instrumentos de evaluación, puesto que se identificó que hay actividades novedosas o agradables para los estudiantes, pero que no visibilizan el aprendizaje. En el momento de síntesis de la clase, se identificó dificultad para diseñar actividades que permitan el cierre de la clase y muestren resultados claros con respecto al aprendizaje de los estudiantes de primer grado, teniendo en cuenta su edad y cómo aprenden, para tomar decisiones de mejora, en cuanto a la adquisición de la lectura, escritura y pensamiento numérico, en los estudiantes.
	Evaluación por su funcionalidad	Se logró tener conciencia de la importancia de estructurar la evaluación en sus diferentes momentos: Diagnostica, formativa, sumativa.
	Retroalimentación	La retroalimentación es parte fundamental de la evaluación formativa. Esta se dio en términos asertivos y de empatía, con la finalidad de incentivar al estudiante a mejorar su desempeño, a aprender más y a identificar sus capacidades para hacerlo

---

mejor y a utilizar la perseverancia para superar las dificultades.

---

Nota: Elaborado por María Lenis Tovar Osorio.

La evaluación en el aula tiene doble finalidad: valorar el avance en el aprendizaje de los estudiantes o identificar los factores que lo impiden y valorar los aciertos y desaciertos de la planeación y la implementación de la clase que hace el maestro, con el objetivo de realimentar o realizar mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con respecto a la evaluación de la práctica de enseñanza, Journet, 2009 citado en Leyva 2010 considera que es “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (p.2).

En cuanto a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, El Tablero, edición 44 citado en el MEN (2009), especifica que “Los principales rasgos que caracterizan una buena evaluación en el aula” son: Es formativa, motivadora, orientadora, más que sancionatoria. Utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas. Está centrada en la forma cómo el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende. Es transparente y continua. Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas.

Con respecto a la funcionalidad, la evaluación se lleva a cabo en tres momentos (diagnostica, formativa y sumativa). En este proceso se deben articular los medios, instrumentos y técnicas para obtener datos sobre el aprendizaje de los estudiantes y valorarlos cualitativa y cuantitativamente. Éstos se contrastan con un marco referencial para constatar si se lograron las metas, RPA o desempeños y según el resultado de la valoración, se deben implementar acciones

de mejora, cumpliendo de esta manera con el ciclo de planeación e intervención, evaluación y reflexión. Lo anterior se enfatiza con lo expuesto por, Leyva (2009) “De acuerdo con la naturaleza de la evaluación como actividad proyectada sobre todos los componentes del proceso didáctico, las decisiones tanto iniciales o diagnósticas, como continuo-formativas y finales, se proyectarán sobre la misma función docente, la metodología, los recursos y las circunstancias contextuales.” (p.6)

Como ya quedó claro en este punto del proceso en el que ya se ha obtenido información acerca del aprendizaje, Leyva (2009) enfatiza que para su análisis es fundamental “el establecimiento de un marco que permita interpretar esta información, para dar sustento a la emisión de juicios y por lo tanto a la toma de decisiones más adecuadas”. (p.4) en otras palabras, plantear acciones de mejora. El diseño del marco para interpretar los datos obtenidos de los estudiantes, precisa clarificar qué referentes de comparación se utilizan. Los siguientes referentes son de gran ayuda. Los dos primeros tipos de evaluación son nomotéticos y, el tercero es ideográfico. Tales son propuestos por Leyva (2009):

1. Cuando la referencia es **normativa**, nos permite la comparación del rendimiento de cada alumno con respecto al logrado por el grupo, entonces es común escuchar que tal alumno tiene un rendimiento superior al rendimiento promedio de su grupo; o bien que un grupo específico está una desviación estándar por debajo del promedio nacional o estatal. (p. 5). Para este tipo nomotético, nuestro sistema educativo toma como referencia las pruebas SABER y PISA.
2. Si la referencia empleada es **criterial**, la interpretación es independiente del nivel logrado por el grupo o población a la cual pertenece el alumno o persona

evaluada, en este caso el interés se centra en determinar el nivel de competencia del alumno con respecto a uno o más estándares previamente fijados. (p.5)

3. La evaluación **ideográfica** (...) permite determinar los progresos que ha realizado cada alumno con respecto a su propia ejecución, en otros cursos o momentos de un curso y comparar con ellos las nuevas adquisiciones. Esta historia personal o individualizada resulta esclarecedora respecto a las causas de cada situación, en un momento dado y permite proyectar su posible evolución en el futuro, así como diseñar un proceso de intervención adaptado y con garantías de efectividad. Los ejemplos de su utilidad son especialmente evidentes en programas de educación especial, o de preescolar (p.5) o en el área de educación física cuando el estudiante no presenta las condiciones físicas mínimas, “para después en un proceso de evaluación continua comparar el rendimiento del alumno longitudinalmente verificando sus avances sin comparar su desempeño contra criterios externos a él mismo” (p.6).

Para finalizar con la subcategoría de realimentación, a partir de las lecturas y los hechos se identificaron las siguientes características:

La realimentación debe ser dada por la misma persona que evaluó, debe ser congruente con la evaluación formativa, no debe ser para escarnecer ni castigar, el evaluado debe conocer los criterios de dicha evaluación y no se debe evaluar nada por fuera de ellos.

Para mayor claridad se recurre a la siguiente definición de Piñón (2020):

El acto de retroalimentación en el proceso de enseñanza aprendizaje se refiere a la valoración del logro alcanzado por el alumno para orientarlo hacia el logro de los aprendizajes esperados y pasa de ser una simple observación respecto a sus aciertos o

errores a un proceso de reflexión entre el profesor y el alumno que le permita identificar la o las formas más adecuadas para alcanzar el objetivo deseado.

Desde luego la retroalimentación no es un acto mecánico, por el contrario, se debe crear un escenario o situación comunicativa apropiada, con características como considera, Ávila (2009):

para que ésta sea constructiva: ha de ser descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara. Es decir, la mejor retroalimentación se da y se recibe cuando hay confianza, cuando es solicitada y deseada, cuando permanece entre las personas que han participado en ella, cuando es motivada por una atmósfera de mejora continua, cuando tiene fines específicos, se refiere a situaciones y actos concretos y hay una verdadera preocupación por el otro (p.6)

Como se expuso en los hechos, la retroalimentación se puede hacer en dos modalidades, según declara, Ávila (2009)

uno para brindar retroalimentación constructiva, dirigida a enfatizar áreas de oportunidad y estrategias para mejorar el comportamiento; y otro más para dar retroalimentación apreciativa, la cual se enfoca en destacar los aspectos positivos de la conducta de la persona, motivarla y reconocerla (p.7).

Como se puede observar las primeras están orientadas a mejorar el aprendizaje y la última es más de tipo asertivo y empático. A fin de darle un orden y precisión a las opiniones que se suscitan en la retroalimentación, Piñón (2020) destaca la existencia de:

Una herramienta muy sencilla y efectiva, que ha sido utilizada en el Proyecto Cero en su trabajo con maestros, es la Escalera de la Retroalimentación. Cuando los maestros,

estudiantes, y personas en general están ofreciendo y recibiendo retroalimentación, se recomienda que la conversación tenga en cuenta los siguientes pasos: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias.

Esta herramienta genera escenarios de cordialidad.

Retomando la doble finalidad de la evaluación y ya realizado todo el proceso, en base a los datos recogidos y organizados, se procede a la reflexión para formar juicios de valor que orienten la toma de decisiones, como señala Leyva (2010) ya sean éstas de:

mejora (evaluación formativa) o de rendición de cuentas (evaluación sumativa). (...) sólo puede entenderse que una evaluación es de calidad, si permite identificar no sólo los elementos que requieren mejora, sino el cómo dinamizar el proceso de mejora o innovación, es decir, el carácter formativo se identifica como un componente fundamental para cualquier evaluación. (p.3)

## Proyecciones y Conclusiones

### Proyección

Continuando con el propósito de cualificar la práctica de enseñanza, se plantea proseguir con la investigación acción educativa (la observación participativa y el diario de campo) enfocada a continuar mejorando las acciones de planeación, implementación y evaluación, en el ciclo de primaria

Los aspectos de *la planeación* que requieren seguir siendo investigados son: 1. La adecuación de métodos didácticos y el diseño de situaciones de aprendizaje significativas y contextualizadas que incluyan el juego y la manipulación de material concreto, que propicien la visibilización del pensamiento de los estudiantes y hagan ameno el aprendizaje en los diferentes momentos de la clase. Para esto, es imprescindible ahondar en la comprensión de cómo construyen los niños sus conocimientos y cómo desarrollan el lenguaje. También, la creación de textos narrativos y de otros tipos que generen en ellos conexiones de conocimientos previos con los nuevos, de manera transversal, y 2. Ampliar la planeación a otras áreas de la enseñanza en el marco de la EPC, logrando cada vez más experticia en la correlación de sus elementos y dimensiones, en la trasposición didáctica requerida por cada disciplina y desde luego, mayor comprensión en los estudiantes.

En cuanto a *la implementación* se debe poner en ejecución el trabajo en equipo en el aula, dado que éste permite la interacción entre los estudiantes y el diálogo permanente con el profesor. Esta acción permite comprender cómo están aprendiendo los estudiantes y cómo el profesor puede buscar otras alternativas que posibiliten mejores aprendizajes, logrando la transformación paulatina del rol del docente y del estudiante y el mejoramiento de la comunicación en el aula.

En cuanto a la *evaluación*, es importante llevar a cabo el proceso evaluativo de manera sistemática y concertada con los estudiantes, adecuar los instrumentos a cada fase de evaluación,

la disciplina de enseñanza y la edad de los estudiantes de manera que permitan visibilizar el aprendizaje de los educandos e implementar mejoras.

De otra parte, formar una comunidad de aprendizaje con pares académicos en la sede Agustín Codazzi, de la Institución Educativa Juan XXIII, como un espacio de diálogo, reflexión y formación profesional, en la que se construya y compartan conocimientos y mejoras apoyadas en la metodología de Lesson Study y así continuar con esta propuesta de investigación.

## **Conclusiones**

Las nuevas conclusiones logradas por la docente en la investigación se originan en la aprehensión sistemática de la práctica de enseñanza, en la identificación de las subcategorías cuya relación con los hechos observados y registrados, dieron lugar a interpretaciones que luego se sustentaron teóricamente con los diversos autores, lo cual permitió formar una visión más amplia y cualificada de dicha práctica de enseñanza, aportándole mayor profesionalismo.

Derivadas de este proceso pedagógico investigativo, se pueden enumerar las siguientes conclusiones:

1. Concebir el rol del docente como profesional, investigador y sujeto transformador de su propia práctica de enseñanza, con capacidad de dotarla de dinamismo, complejidad y singularidad.
2. El conocimiento y la habilidad para conformar una comunidad de aprendizaje con sus pares académicos, en la que se reflexione y sistematice la práctica de enseñanza a través de la metodología Lesson Study, la cual le confiere carácter investigativo. Este conocimiento es importante puesto que la comunidad de aprendizaje es el espacio donde se prioriza la información en la búsqueda de la “transformación social y cultural de un

centro educativo y de su entorno”, como lo ratifica, Valls 2000, citado por Elboj et al.

2006 (p.9) Sus características, según los autores más citados, más esenciales son:

- La interacción dialógica entre colegas y de estos con los estudiantes y la comunidad, pues se “trata de una propuesta que se aleja de los postulados de la educación compensatoria, pues no se fundamenta en el supuesto «déficit» a compensar de los estudiantes con desventajas sociales, sino en la mejora de la calidad de la enseñanza que reciben” (p. 73) , es decir, “una transformación cultural porque intenta cambiar la mentalidad de la recepción de un servicio público por la mentalidad de protagonismo de la gestión pública.” (p. 75)
- Se fundamenta en la pedagogía crítica, ya que parte de “una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, raza, posición económica, etc., a través de la educación” (p.74)
- Reafirma el aula de clase como un espacio fuera de los muros de un salón al relacionarla con lo que ocurre en el entorno social inmediato y mundial. (Elboj. Et al. 2006. pp. 73, 74)
- Por último, favorece el intercambio de la experiencia pedagógica y extiende la posibilidad de formación para aquellos docentes cuya profesión no es pedagógica.

3. Integrar las innovaciones pedagógicas de los distintos niveles del currículo de forma coherente y pertinente al contexto de enseñanza:

- En la planeación, se pretende prestar más atención a estrategias de aprendizaje que no son novedosas, pero que han sido objeto de diversas investigaciones pedagógicas que dan cuenta de su eficiencia en el aprendizaje. Entre estas se destaca el **trabajo**

**cooperativo**, como concluye el MEN (2013), este permite en las clases: “fomentar los aprendizajes de los estudiantes a través de objetivos comunes; propiciar un ambiente participativo y de diálogo entre los estudiantes; brindar herramientas a los estudiantes para solucionar o gestionar proyectos; comenzar a crear una interdependencia positiva, es decir, que los jóvenes sean conscientes del papel que cada uno tiene dentro del grupo, y hacer evaluación durante el mismo proceso, que permite ajustes a tiempo” (p. 22) y por último, garantizar el espacio para que cada integrante del grupo informe acerca de su rol.

- En cuanto al rol del docente, el aprendizaje cooperativo le permitirá a la investigadora cambiar su postura instruccional a una multifacética en dos sentidos: a los estudiantes debe explicarles, acorde con Jonhson et al. (1999) “la tarea de aprendizaje y los procedimientos de cooperación, supervisar el trabajo de los equipos, evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos y alentarlos a determinar con qué eficacia están funcionando sus grupos de aprendizaje”. (p.4)

4. Al clima de relaciones del grupo, debe fomentarle la interacción empática, la responsabilidad de cada estudiante de acuerdo con su rol y las normas básicas de comunicación. En la visión general de la estrategia, su aplicación le permite a la docente citando a Johnson et al (1999):

En primer lugar, lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender. En Segundo lugar, lo ayuda establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo. La posibilidad que brinda el aprendizaje

cooperativo de abordar estos tres frentes al mismo tiempo lo hacen superior a todos los demás métodos de enseñanza. (p.4)

5. Hay un elemento imprescindible al momento de planear estrategias de enseñanza y esta es la didáctica. Esta es entendida en palabras de (Magisterio TV, 2022, 5m57s), como una ciencia que estudia los métodos, herramientas, recursos, procesos, relaciones entre el docente y el estudiante y el ambiente social que se pretende sea agradable e incluyente. Existe la didáctica específica la cual está ligada a las características de determinada área del conocimiento, por ejemplo, las matemáticas o el arte se enseñan de maneras distintas o tienen su propia didáctica. La didáctica general, en opinión de Feldman (2010) mantiene “cierta independencia del dominio al cual se apliquen” (p. 15) es decir, permite enseñar cualquier disciplina. El proceso de hacer un saber enseñable en una situación de aprendizaje teniendo en cuenta como elemento importante a los aprendices, se llama trasposición didáctica Chevallard, 1991 citado en el MEN 2014, que consiste en “...el trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”; MEN (2014) “en la trasposición didáctica se establece relación entre el saber y la forma como éste se enseña; en este proceso, el saber de la pedagogía es un componente fundamental. Sin embargo, la didáctica no se reduce a la aplicación de técnicas, es un saber que incorpora aportes de otras disciplinas, para hacer del ejercicio educativo un acto con sentido, donde el estudiante sea partícipe y el maestro logre reconocer las formas particulares de concebir el objeto de estudio y las particularidades de dicho objeto, pues no es lo mismo enseñar matemáticas, ciencias o cualquier otra disciplina” (p.35)
6. Retomando lo ya expuesto, la didáctica posibilita la creación de situaciones de aprendizaje y éstas, deben conformarse con elementos que despierten y agilicen el

pensamiento de los estudiantes. Una herramienta propicia para este fin son las rutinas de pensamiento, las cuales, según Perkin, et al 1998, citando en Colegio Salzillo (s.f).

“buscan ampliar y profundizar el pensamiento del alumnado, son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje. Las rutinas promueven la práctica de los 8 movimientos que el cerebro realiza para comprender: cuestionar los procesos, considerar distintas perspectivas, razonar con evidencia, hacer conexiones con conocimientos previos, describir, hacer conclusiones, construir explicaciones, interpretaciones y teorías y descubrir complejidad.”

7. El juego es muy importante para los niños. Este un elemento dinamizador del pensamiento y el aprendizaje, que permite que los estudiantes vean la escuela y la labor de aprender como algo agradable y significativo. El juego se implementa en la escuela para hacer más ameno y accesible el aprendizaje a los niños. Pese a que se trata de juego, su implementación en la enseñanza no se improvisa, excepto cuando se usa para relajar el ambiente y a los estudiantes. Por el contrario, exige una planificación rigurosa en cuanto a su propósito, participantes, normas, duración y elementos de apoyo. Además de otras bondades, el juego permite la manipulación de material concreto. Su valor consiste, según enfatiza Icaza (2019) en “La manipulación de material concreto y su representación pictórica mediante esquemas simples permite a los estudiantes desarrollar imágenes mentales. Con el tiempo, prescinden gradualmente de los materiales y representaciones pictóricas, y operan solamente con símbolos.”

Es decir, posibilita el tránsito de lo concreto hacia las representaciones o abstracciones.

El material concreto también es imprescindible en otras estrategias y actividades. Por sí solo no garantiza el aprendizaje si no se escoge el material de acuerdo con las metas de

aprendizaje y si no se aplica en el momento propicio, si no es suficiente para el número de estudiantes o acorde a su edad.

8. Dar continuidad a la planeación bajo el modelo EPC, debido a que éste permitió tener una visión clara y completa de las acciones de planear, implementar y evaluar. El impacto del modelo de EPC fue muy positivo en la práctica de enseñanza de la docente investigadora porque le permitió comprender para enseñar a comprender y así, transformar la forma de enseñar, a través de una visión amplia, integradora y flexible del aprendizaje en los niños de primer grado.
9. El diseño y, o implementación de las actividades de cierre representan un desafío para la docente investigadora, pues éstas, tienen la doble función de permitir valorar el aprendizaje de los estudiantes y las acciones de la práctica de enseñanza, y el propósito de que perdure en la memoria de los estudiantes y la profesora el conocimiento aprendido y el “¿qué hicimos la clase anterior?”, eligeeducar.cl (2019) postula que “el cierre de una clase es además la última sensación con la que se quedan los alumnos y con esas sensaciones o emociones se enfrentarán a la siguiente clase. El objetivo, entonces, es poder concluir el proceso de aprendizaje de una forma adecuada y sencilla teniendo en cuenta los logros, las dificultades e incluso las emociones a las que se enfrentaron los alumnos. Para ellos es esencial, pues de esta forma pueden reflexionar y autoevaluar sus propios aprendizajes de una manera general. Y para los profesores es fundamental como herramienta para planificar e incluso mejorar el enfoque o los instrumentos de enseñanza teniendo en cuenta las necesidades de todos los estudiantes. El cierre no debe ser extenso, tampoco abrumador, simplemente debe ser una especie de síntesis y reflexión en torno a los aprendizajes”. A juicio de Guerrero (2019) “Es también aquí donde se puede

fomentar la metacognición en los alumnos.” es decir, en palabras de Jaramillo y Simbaña (2014) es inducir a los estudiantes a que recuperen y maniobren los conocimientos adquiridos de cierta situación o fenómeno y los usen para solucionar problemas o plantear otras situaciones o realizar analogías, que demuestren lo que saben de manera correcta.

10. Por último, la gestión del tiempo de la clase es un factor muy importante que garantiza el desarrollo sistemático de todas las acciones de la práctica de enseñanza. Aunque éste es de manejo principalmente del profesor, suele escapar de su control debido a que parte de él se invierte en eventos de tipo logístico necesarios para el desarrollo de la clase, a atender las quejas o conflictos entre los estudiantes o la dificultad que ellos tengan para realizar una tarea. El tiempo se prevé desde la planeación de la clase y es inseparable de la implementación y la evaluación. Vargas (2016) asegura que, establecer el tiempo preciso para cada momento de la clase teniendo en cuenta la duración y dificultad de sus actividades, es una ventaja que le da orden a la clase. La adquisición de esta rutina por los estudiantes contribuye al trabajo eficiente y a mejorar la concentración y el esfuerzo. No obstante, el cumplimiento de este cronograma no debe restarles atención a los conflictos o al acompañamiento que requieran los estudiantes con dificultades o a la motivación que necesiten. La motivación es fundamental para mantener el interés y lograr el aprendizaje. Por esto, las actividades deben ser cortas, variadas y ajustadas a las metas de desempeño, teniendo en cuenta que el periodo de atención de los niños es corto. Si son muy extensas pueden causar aburrimiento.
- Es importante aplicar los seis consejos para aprovechar y organizar el tiempo en el aula (2016): 1. Establece objetivos, metas y tiempos, 2. Decide primero las metodologías y formas de trabajo, 3. Da prioridad a lo más importante., 4. Soluciona cuanto antes dudas

y errores, 5. Haz partícipes a tus alumnos de la organización de la clase y 6. Permite cierta flexibilidad.

11. Al terminar esta etapa de la investigación se logró analizar las transformaciones de las prácticas de enseñanza desarrolladas en el grado primero, a través de la implementación del marco de la EpC. Este marco de enseñanza, en primer lugar, permitió organizar paso a paso la planeación y a partir de ahí, tener una visión amplia e integradora de fundamentos pedagógicos y didácticos que condujeron a la reflexión y constante análisis de la coherencia y pertinencia de las acciones de la práctica de enseñanza en todos los niveles del currículo.
12. Por esta razón, se puede determinar que el impacto de dichas transformaciones es muy positivo en el aprendizaje de los estudiantes y, por lo tanto, se proyecta continuar con este enfoque en el quehacer pedagógico. Dentro de las fortalezas, se cuenta principalmente la cualificación de la práctica de enseñanza de la docente gracias a la adquisición de un amplio conocimiento pedagógico y como investigadora, lo cual permitió comprender por qué sus estudiantes presentaban un aprendizaje momentáneo y fragmentado. Además, proyectar su rol como educadora dentro de relaciones dialógicas en el aula y con sus pares académicos.
13. Algunas dificultades que se identificaron durante el proceso se relacionan con mantener la percepción abarcadora y articulada de los elementos y dimensiones de la EpC, lo cual se espera superar paulatinamente con la implementación de este enfoque. También hubo dificultad para diseñar las actividades dentro del objetivo de lograr la comprensión y visibilizar el aprendizaje en todo el proceso de evaluación. Estas dificultades, se plantean como retos para mejorar en un ámbito investigativo y, así, lograr mayor experticia en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

## Referencias

- Aguilar Gaviria, S. & Barroso Osuna. (2015). La Triangulación de datos como estrategia en Investigación Educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.  
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Ávila, L. (2009). La Importancia de la Retroalimentación en los Procesos de Evaluación. Una Revisión del Estado del Arte. [Tesis de maestría en Ciencias de la Educación].  
Universidad del Valle de México, Campus Querétaro. [http://www.universidadcies.com/wp-content/uploads/2017/06/Avila\\_retroalimentacion.pdf](http://www.universidadcies.com/wp-content/uploads/2017/06/Avila_retroalimentacion.pdf)
- Banderas, C. (2014). Los procesos comunicativos en el aula. Una reflexión desde la pragmática. *Sincronía*, 66, 54-60. <https://www.redalyc.org/pdf/5138/513851572003.pdf>
- Barrera, M. (2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta Maestra*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/de-que-manera-se-diferencia-el-marco-de-la-ensenanza-para-la-comprension-de-un-enfoque-tradicional/>
- Ballestas, D. & Pedroza, S. (2016). Arquitectura de las prácticas pedagógicas: ruta para transformar la enseñanza en el aula según Kemmis. Bogotá, Colombia, Universidad de los Andes.  
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/13541/u728456.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Colmenares, E. & Piñero M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.  
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Carbajal, K. (2021). Primer Año de la Licenciatura en Educación Primaria Introducción a la Naturaleza de la Ciencia. Escuela Normal Justo Sierra. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-justo-sierra-ac/ciencias-de-la-salud/contenidos-estructurantes-tipo-y-ejemplos-buen-trabajo/24796724>
- Colegio Salzillo. Rutina de pensamiento. S.f.  
<https://colegiosalzillo.com/cultura-de-pensamiento/rutinas-de-pensamiento.htm#:~:text=Las%20rutinas%20de%20pensamiento%20buscan,convertirse%20en%20parte%20del%20aprendizaje>
- Docentes Digitalestv.or. s.f. Situación de aprendizaje. <https://docentesdigitalestv.org/situacion-de-aprendizaje/#sad1>
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Editorial Graó.  
<https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/582/e556e7c448d9239442c1d1f1c02a0082.pdf>
- Eligeeducar.cl. (2019). Plan LEA, Listín En Educación Actualizada.  
<https://planlea.edu.do/2019/03/como-hacer-un-cierre-simple-pero-efectivo-al-final-de-tus-clases/>

- Evaluación en el Aula. (2009). Educación Privada. Mineducación, Ministerio de Educación Nacional – República de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-236979.html>
- Evaluación en el Aula. (2009). Mineducación, Ministerio de Educación Nacional – República de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-236979.html> 15
- Feldman, D. (2010). *Aportes Para el Desarrollo Curricular, Didáctica General*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- Fuertes., M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU*. 9(3), 237-258. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/11228/10978>
- Flore, E. & Leymonié, J. (2007). *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro. Planificaciones del Aula Que Promueven la Comprensión.  
<https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/01/planificaciones-comprension.pdf> 11
- González, G. (2018). La Coherencia Curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. *Revista Educación*, 42(2), 1 -11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28515>
- Gorozabel, T. & Rúa, M. (2019). Las unidades complejas de análisis en la evaluación de relaciones entre el meso y el micro currículo. *REVISTA RECUS*, 4(2), 9-14.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7149189>
- Guerrero., J. (2019). *Docentes al Día. ¿Cómo Cerrar Una Clase? Seis Técnicas Altamente Efectivas*.

<https://docentesaldia.com/2019/02/14/como-cerrar-bien-una-clase-seis-tecnicas-altamente-efectivas/>

Hevia, I., Fueyo, A. & Belver, J. (2018). La Lesson Study. Una Metodología Para Reconstruir el Conocimiento Docente Universitario. *Revista Complutense de Educación*. 30(4), 1067-1081. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60076>

Ianfrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Jaramillo, L. & Simbaña, Verónica, P. (2014). La Metacognición y su Aplicación en Herramientas Virtuales Desde la Práctica Docente. *Colección de Filosofía de la Educación*, 6, 299-313.

<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097014.pdf>

Johnson., D., Johnson, R. & Holubec. E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Editorial Paidós. México.

<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15->

<JOHNSON%20E1%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Ley 115 de 1994. Artículo 2. Ley General de educación. Ministerio de Educación.

[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ley 115 de 1994, artículo 4. Ley General de educación. Ministerio de Educación.

[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Leyva, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una Guía Práctica Para Profesores*.

[https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia\\_evaluacion\\_aprendizaje2010.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf)

- Longhi, A. (2019). Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental. *Memoria Académica*. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.621/ev.621.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.621/ev.621.pdf)
- Martínez, V. (2004). La Calidad del Discurso Educativo: Análisis y Regulación A Través de un Modelo Pentadimensional. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 167-184.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120167A>
- Martínez, V. (2008). Discurso educativo y formación docente. *Revista Educação em Questão*, 33 (19), 9-34. <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959965001.pdf>
- Mejía González, M. L. & Massani Enríquez, J. F. (2019). El desarrollo de la creatividad en niños de la Educación Básica Primaria. Un desafío para la educación en Colombia. *Revista Conrado*, 15(68), 69-76. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-69.pdf>
- MEN. 2013. Serie Guías N°44. Estrategias para hacer más eficiente el tiempo en el aula. Guía para los grados 4to y 5to. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-329722\\_archivo\\_pdf\\_estrategias\\_grados\\_4\\_a\\_9.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_estrategias_grados_4_a_9.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia Aprende, (2016) Mallas de Aprendizaje  
[http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/89839\\_5](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/89839_5)
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.) Lineamientos Curriculares.  
<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-80860.html#:~:text=Z-.LINEAMIENTOS%20CURRICULARES%3A,Educaci%C3%B3n%20en%20su%20art%C3%ADculo%2023>
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.) Altablero, El periódico de un país que educa y se educa, ¿Qué son los estándares? <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87440.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2017).

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/179264:Evaluacion>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Docentes de Básica Primaria. Básica Primaria.

Documento Guía. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf)

Ministerio de Educación nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje V. 2*. Edu.co.

[http://colportugal.edu.co/files/DBA\\_Lenguaje\\_final\\_Septiembre\\_1.pdf](http://colportugal.edu.co/files/DBA_Lenguaje_final_Septiembre_1.pdf)

Monroy, M. (s.f) La Planeación Didáctica. Psicología Educativa.

[http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/La\\_planeacion\\_didactica\\_Miguel%20Monroy.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/La_planeacion_didactica_Miguel%20Monroy.pdf)

Monsalve Alexandre, P. (2012). El Diario Pedagógico Como Herramienta Para la Investigación.

<file:///C:/Users/57317/Downloads/Dialnet-ElDiarioPedagogicoComoHerramientaParaLaInvestigaci-5163235.pdf>

Orozco-Jutorán, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. En: Varela, M.J. (ed.) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza. p. 47-68.

Pineda, B., Lizcano, D. y Parra, V. (2021). Planteamiento del problema de investigación en educación: algunas orientaciones para profesores que investigan en el aula. *Plumilla Educativa*, 28 (2), 57-79.

<https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/158106/561331.pdf?sequence=1>

- Piñón, E. (2020). La Importancia de la Retroalimentación en el Proceso de Aprendizaje. Lirmi.  
<https://blog.lirmi.com/la-importancia-de-la-retroalimentacion-en-el-proceso-de-aprendizaje#:~:text=El%20acto%20de%20retroalimentaci%C3%B3n%20en,profesor%20y%20el%20alumno%20que>
- Plan Educativo Institucional, Juan XXIII, Algeciras – Huila. (s.f.)
- Recursos TIC. Aula Planeta. (2016). Seis Consejos para Aprovechar y Organizar el Tiempo en el Aula. <https://www.aulaplaneta.com/2016/03/10/recursos-tic/seis-consejos-para-aprovechar-y-organizar-el-tiempo-en-el-aula>
- Romero., I. (2022). ¿Cuál es la Diferencia Entre Didáctica y Estrategia Didáctica? [Vídeo] Magisterio TV.  
[https://www.youtube.com/watch?v=kCS2LAHuXFY&ab\\_channel=MagisterioTV](https://www.youtube.com/watch?v=kCS2LAHuXFY&ab_channel=MagisterioTV)
- Ruiz, J. (2016). PND: 2006 – 2016. Ámbitos de pertinencia. Tomado del libro: Cómo mejorar las instituciones educativas. pp. 60 – 62.
- Sarria, V. (2009). La Transversalidad Como Posibilidad Curricular Desde la Educación Ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861003.pdf>
- Stone, W. 1999. *La Enseñanza para la Comprensión*. Editorial PAIDÓS.  
[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU\\_Perkins\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf)
- UNIMINUTO (2016), Normas Generales de la Educación Superior.  
<http://umd.uniminuto.edu/web/pyd/normatividad-de-la-educacion-superior-en-colombia>

Vargas Beltrán, G. (2016). ¿Por qué es importante el manejo del tiempo en la planeación de clases? Sitio Web Magisterio. Sección Artículos. [magisterio.com.co](http://magisterio.com.co)  
<https://educrea.cl/por-que-es-importante-el-manejo-del-tiempo-en-la-planeacion-de-clases/>

Wilson D. 2019. La Retroalimentación a Través de la Pirámide

<https://ugel01agp.files.wordpress.com/2019/08/retroalimentacion.pdf>

## Apéndices.

## Apéndice A. Plan de Aula.

INSTITUCION EDUCATIVA JUAN XXIII

SEDE AGUSTIN CODAZZI

# PLAN DE AULA E P C IOI

¿Qué enseño?

¿Cómo lo enseño? ¿Qué espero que mis estudiantes aprendan?



ÁREA: LENGUA CASTELLANA

PROFESORA: MARIA LENIS TOVAR

PERIODO 1

SEMANA: 14 al 18 de marzo.

No. DE HORAS: 6

CONCEPTO ESTRUCTURANTE			TOPICO GENERADOR	TRANSVER SALIDAD
Comprensión textual	<b>DBA 5</b> Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONOCIMIENTO: Amiguitos ahora aprenderán a identificar los sonidos <b>pa pe pi po pu</b> y los significados presentes en las palabras y oraciones que escuchas, lees y escribes.</li> </ul>	De paseo con la <b>P</b>	Artística
Producción textual	<b>DBA 6</b> Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROPÓSITO: Amiguitos aprenderás a comprender y a comunicar mensajes sencillos a las personas que te rodean usando los fonemas aprendidos.</li> </ul>		Competencia Ciudadana
Literatura	<b>EBC</b> Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MÉTODO: Amiguitos, leerás y escribirás palabras en las que relaciones los fonemas y grafías aprendidos.</li> </ul>	<b>HILO CONDUCTOR</b> Desarrollo del lenguaje a través del	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMUNICACIÓN: Amiguitos, leerás y escribirás palabras y frases sencillas con la letra P para comunicar ideas.</li> </ul>	aprendizaje de la lecto escritura	
<b>MOMENTO</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	
<b>EXPLORACIÓN</b> Motivación, identificación de conocimientos previos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Video “la pelota de letras”</li> <li>2. Ronda de ejemplos dados por los estudiantes de palabras que se escriben con P</li> <li>3. Manualidad para moldear la letra P p y lectura de la imagen que la representa.</li> <li>4. Guía de grafomotricidad y fonética de la P</li> </ol>	Humanos Tablero Videos Guía de grafomotricidad y fonética.	<b>Observación y análisis documental:</b> <b>lista de chequeo</b>	
<b>ESTRUCTURACIÓN</b> Conceptualización, enseñanza explícita y modelación en relación con el objetivo del aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Lectura de la imagen y el relato que representará la letra P. Preguntas orientadoras: ¿Te gusta ir al parque con tu familia? ¿Tú tienes una mascota? ¿Qué te gusta hacer con tu mascota?</li> <li>6. Completar la imagen con los detalles de la historia que faltan.</li> <li>7. Resaltar los fonemas pa pe pi po pu en el relato escrito.</li> <li>8. Leer y relacionar imagen y palabra, luego escribir palabras y frases sencillas referidas al relato.</li> </ol>	Relato “de paseo con la P Fotocopias de actividades Cuaderno	<b>Análisis documental:</b> <b>Rúbrica</b>	
<b>TRANSFERENCIA</b> Validación y comprobación de los aprendizajes	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Guía de identificación de sonidos de nuevas palabras que se escriben con P, escritura de dichas palabras.</li> <li>10. Observar en casa 10 objetos que suenan con el fonema P y escribir sus nombres, en el, cuaderno.</li> </ol>	Actividad en fotocopia Cuaderno	Análisis documental: Rúbrica	
<b>VALORACIÓN</b> Evaluación formativa, cierre de actividad, apreciaciones, comentarios. Observaciones de los estudiantes, compromisos y oportunidades de mejora	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. En parejas, formar palabras con y sin sentido, usando las fichas silábicas de la M y P, leerlas y escribirlas en el cuaderno.</li> </ol>	Fichas con las silabas ma me mi mo mu Pa pe pi po pu Cuaderno	Observación Coevaluación: Lista de chequeo.	

## Apéndice B. Formato de PIER, Metodología de Lesson Study.

FORMATO DE PIER, BAJO LA METODOLOGÍA LESSON STUDY		
Profesor-investigador: MARIA LENIS TOVAR	Área de desempeño: Lengua castellana	Nivel/Curso: PRIMERO
Profesor Titular: JOSE EDUARDO CIFUENTES		FECHA: del 14 al 18 de marzo
Foco de la lección: PRODUCCION TEXTUAL - INTERPRETACIÓN TEXTUAL		
<p><b>Propósito de la actividad:</b> (Enuncia el propósito de cada actividad, recuerda que lleva un qué, un para qué y un cómo)</p> <p>ACTIVIDADES DE EXPLORACIÓN, el video de la letra p, la ronda de ejemplos, la manualidad y grafo motricidad servirán para conocer el sonido y escritura de las silabas pa pe pi po pu en palabras conocidas por los estudiantes a través de la exploración y asociación de las actividades.</p> <p>ACTIVIDADES DE ESTRUCTURACIÓN: texto DE PASEO CON LA P mediante esta lectura se pretende usar palabras que dentro de un contexto real y significativo conduzcan al aprendizaje de dichas silabas. Las preguntas para resolver en casa permitirán la formación ciudadana de niños y padres.</p> <p>ACTIVIDADES DE TRANSFERENCIA: La identificación de nuevas palabras con las silabas mencionadas, permite ampliar la conciencia fonológica del fonema, a través de la escritura de palabras de uso cotidiano.</p> <p>ACTIVIDADES DE VALORACIÓN: Formar palabras con y sin sentido usando las fichas de silabas con M y P, permite la apropiación fonológica y escrita de estas silabas.</p>		
<p><b>Resultados previstos de aprendizaje:</b> (Los <b>resultados de aprendizaje</b> son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje, También, concuerdan que un <b>resultado de aprendizaje</b> es la verificación del logro alcanzado al término de un proceso formativo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CONOCIMIENTO: Amiguitos ahora aprenderán a identificar los sonidos <b>pa pe pi po pu</b> y los significados presentes en las palabras y oraciones que escuchas, lees y escribes.</li> <li>• PROPÓSITO: Amiguitos aprenderás a comprender y a comunicar mensajes sencillos a las personas que te rodean usando los fonemas aprendidos.</li> <li>• MÉTODO: Amiguitos, leerás y escribirás palabras en las que relaciones los fonemas y grafías aprendidos.</li> <li>• COMUNICACIÓN: Amiguitos, leerán y escribirán palabras y frases sencillas con la letra P para comunicar ideas.</li> </ul>		

1. PLANEACIÓN

Actividad (Nombre de la actividad y el número)	Planeación Inicial ( <i>Descripción de la experiencia</i> ) <i>Lo más detallada posible, describiendo los momentos internos de la implementación. Por lo general, se presentan tres momentos a saber: Inicio, desarrollo, cierre/provocación, vivir la experiencia, valorar el proceso. Es importante que se describan las preguntas que se harán, ojalá se describa el espacio o los espacios, se describan las indicaciones o instrucciones que se darán, de manera textual.</i>	Planeación Ajustada, comentada, bien sea por la docente o las compañeras de Lesson Study  <i>Describir la actividad resaltando los asuntos ajustados, bien sea, sugeridos por los compañeros al momento de trabajar colaborativamente.</i>	Descripción de la evidencia recolectada  <i>Describir la evidencia, la manera cómo se van a recolectar evidencias de aprendizajes y comprensiones. Este ejercicio tendrá en cuenta la observación que se hará, el tipo de instrumentos utilizados, etcétera. Aquí será importante pensar en la manera en que nuestros compañeros nos van a revisar, todo en el marco del principio de realidad.</i>
EXPLORACION	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se presentará el video "la pelota de letras" para que algunos niños identifiquen la letra que conoceremos. Se verá dos veces para cantar con los niños la cancioncilla de las silabas con la p.</li> <li>2. La profesora, al principio les hará notar que hay muchas palabras que se escriben con la p y les invitará a una ronda de ejemplos dados por los estudiantes.</li> <li>3. A continuación, se entregará una fotocopia con el modelo de la p para moldear la letra con bolitas de papel seda, se hará la lectura de la imagen que la representa, se coloreará la imagen y la frase de Pili y Pupi.</li> <li>4. Se darán las indicaciones para identificar la P entre otras letras y se realizará la guía de grafo motricidad y fonética de la P.</li> </ol>	Estas actividades, tal como están planteadas no generan ninguna comprensión y las instrucciones no son muy claras. Tampoco son innovadoras.	Las actividades propuestas permitieron conocer y desarrollar la habilidad para la escritura y el reconocimiento de la letra en los niños.
ESTRUCTURACION	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Se invitará a los niños a leer la imagen para suponer de qué se tratará el relato que representará la letra P, luego la profesora hará las preguntas orientadoras:</li> </ol>	Es necesario adjuntar los textos.  Falta una actividad que permita reconstruir el	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El relato fue muy llamativo para los niños por su tema y personajes.</li> </ul>

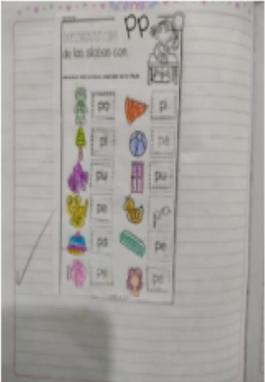
	<p>¿Te gusta ir al parque con tu familia? ¿Tú tienes una mascota? ¿Qué te gusta hacer con tu mascota?</p> <p>6. La profesora hará la lectura e irá haciendo las preguntas apropiadas para mantener el interés de los estudiantes y escuchar sus ideas acerca de lo leído. Luego les pedirá comparar lo leído con la imagen para que identifiquen los detalles de la historia que faltan para que los dibujen.</p> <p>7. Después los niños deben resaltar los fonemas pa pe pi po pu en el relato escrito.</p> <p>8. Luego se leerán y relacionarán las imágenes y palabras con P, tomadas del texto.</p>	<p>texto, como escribir palabras y frases sencillas referidas al relato, para apoyar la comprensión y expresión escrita.</p> <p>El título del texto y también tópico generador no es llamativo y no se relaciona con la comprensión.</p> <p><b>Si hay guías que van a desarrollar, ¿estas se harán en el cuaderno o en el cuaderno se realizarán otras actividades?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante la lectura hubo oportunidad de realizar más preguntas que animaron la participación de los niños con sus anécdotas y conocimientos.</li> <li>• Las preguntas permitieron conectar el texto con el contexto de los niños.</li> <li>• Faltó animarlos a hacer un dibujo de uno de sus paseos al parque y a escribir sobre ello.</li> </ul>
<p><b>TRANSFERENCE</b></p>	<p>9. En la guía de identificación de sonidos de nuevas palabras que se escriben con P, los niños recortarán el fonema y lo pegarán en la imagen que lo contiene y luego se escribirán dichas palabras.</p> <p>10. Como tarea, deben observar en casa 10 objetos cuyo nombre empieza con el fonema P y escribirlos en el cuaderno.</p>	<p>La actividad 9, tal como se plantea queda desconectada de lo propuesto anteriormente y persigue los RPA.</p> <p>En vez de objetos, sería más pertinente buscar empaques de alimentos y golosinas, cuyos nombres se escriban con P.</p>	<p>Las actividades de transferencia no permitieron la validación ni la comprobación de los aprendizajes, pues no hubo producción textual.</p> <p>La actividad 10, se cambió por oraciones referidas al texto que la profesora identificó del texto e invitó a los niños a que la completaran según lo leído y que a propósito contenían palabras con P. las escribió en desorden en el tablero y pidió a los estudiantes que leyeran las palabras y se ordenaran en oraciones con sentido. Luego los estudiantes las transcribieron 5 veces e hicieron un dibujo al respecto.</p>

<b>VALORA- CION</b>	<b>11.</b> En parejas, formar palabras con y sin sentido, usando las fichas silábicas de la M y P, leerlas y escribirlas en el cuaderno.	La actividad no logra hacer una síntesis que evidencie la comprensión y producción escrita con el fonema aprendido.  <b>Revisar la cantidad de actividades con respecto al proceso de evaluación.</b>	La actividad de cierre no cumplió con los requisitos como concretar oportunidades de mejora ni compromisos en cuanto a la producción textual.
-------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1. FASE DE IMPLEMENTACIÓN /INTERVENCIÓN		2. FASE DE EVALUACIÓN	3. TRABAJO GRUPAL LS, FASE DE REFLEXIÓN	
<p><b>Descripción de la actividad que implementó.4</b></p> <p><i>Describa, con un alto nivel de detalle, el desarrollo de la actividad, es decir, lo que se hizo, qué tipo de interacciones se dieron, qué intervenciones hubo, qué preguntas, de ser el caso, qué dificultades se presentaron. Utilice las evidencias recolectadas para soportar y fundamentar su descripción. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra, puede ser con un código.</i></p>	<p><b>Evidencias recolectadas</b></p> <p><i>Inserte las evidencias más relevantes, recuerde que sus compañeros de Lesson Study verán estas evidencias y cuanto mayor sea el detalle en las evidencias presentadas, será mucho más potente el trabajo colaborativo.</i></p>	<p><b>Evaluación</b></p> <p><i>Describa con un alto nivel de detalle cómo hizo seguimiento o evaluó que sus estudiantes están avanzando en sus procesos de construcción de conocimiento. Cómo evidenció sus comprensiones o todo lo contrario. Teniendo en cuenta los RPA.</i></p>	<p><b>Argumentos teóricos y conjuntos</b></p> <p><i>Describa, con un alto nivel de detalle, qué acciones concretas le permiten ver qué se cumplió el objetivo o propósito trazado dentro de la actividad, piense que en este apartado dará respuesta a si se cumplió el propósito que había declarado al comienzo de la planeación, si se evidenciaron los RPA declarados.</i></p> <p><i>Acá será importante analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas y con argumentos de naturaleza teórica, será clave usar los teóricos relacionados con el foco identificado por los investigadores principales, así como, con las categorías apriorísticas, es decir, las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.</i></p>	<p><i>Acciones de mejora</i></p> <p><i>Describa con un alto nivel de detalle qué acciones y oportunidades para mejorarse han propuesto por su equipo de Lesson Study, no olvide que será clave la actividad siguiente teniendo en cuenta la reflexión en, sobre y para la práctica. Es posible anexar el tipo de retroalimentación realizada por sus pares.</i></p>
<p>Se inició la clase con los saludos habituales. La profesora les indicó a los estudiantes que conocerían una nueva letra que tal vez ya habrían visto y los invitó a ver el video y luego a cantar la canción con los fonemas pa pe pi po pu. El video se vio dos veces.</p> <p>Algunos niños expresaron que era la letra de escribir papá y que la aprendieron en preescolar.</p> <p>Se les hizo notar que hay muchas otras palabras que se escriben con P como pato, y así los niños empezaron a dar ejemplos. Algunos dijeron palabras sin P: mamá, caballo,</p>		<p>La observación por parte de la docente fue continua, lo cual permitió apoyar las dificultades y corregir los errores tanto en las participaciones de los niños como en el análisis documental. Aunque no se logró un trabajo ordenado con algunos estudiantes y tomó mucho tiempo hacer el acompañamiento a todos.</p>	<p>La mayoría de estudiantes apropió el sonido y la grafía de las sílabas pa pe pi po pu al desarrollar las actividades con buena disposición y pedir el apoyo de la docente cada vez que lo necesitaron.</p> <p>El conocimiento adquirido en el grado preescolar y la repitencia del grado, fue un factor determinante en el aprendizaje.</p> <p>Los niños que presentaron dificultades se debió a falencias</p>	<p><b>Se recomienda revisar el RPA de conocimiento para que no quede solo en el hecho de identificar las sílabas con p.</b></p> <p><b>El RPA abarcador que puede incluir es el 3, se puede agregar que se contextualice en una oración o texto, especificar los sonidos ya se constituyen en temas. Por otra parte, el concepto estructurante de literatura no tendría lugar en esta planeación por el tema que se</b></p>

<p>león... pero fue preciso para enfatizar en los sonidos de los fonemas pa pe pi pop u.</p> <p>Luego se les entrego y presentó la fotocopia de la guía de la P y se relacionó la letra y la imagen con el texto que reforzará el aprendizaje de la letra.</p> <p>En la actividad de identificación, se pudo notar que algunos estudiantes no reconocen la P y otros confunden la orientación de la letra y se logró hacer las correcciones respectivas y apoyar la escritura de las sílabas y el uso del renglón, lo cual tomó mucho tiempo.</p>		<p>25 de los 33 estudiantes identifican el fonema P a través de la exploración y asociación de actividades.</p>	<p>en la etapa preescolar.</p>	<p>está abordando. Es importante no solo incluir los DBA sino el estándar que lo respalda. Revisar el mapa de conceptos puesto que el central no sería ética de la comunicación, iría más orientado hacia el texto desde la producción y la comprensión.</p> <p>La secuencia didáctica es válida para lo que se busca, sin embargo, es importante que no sean gran cantidad de actividades sino las que aseguren que se cumplan con los RPA previstos y sobre todo que estén relacionadas entre sí.</p>
<p>Se pidió a los niños observar la imagen y se les preguntó qué podían ver. La mayoría participó dando una interpretación acertada acerca de una familia en el parque y también hablaron de sus experiencias en el parque, con quién van, lo que hacen, lo que comen. Pero otro tópico que les llamó mucho la atención fue el de tener una mascota, pues esto incitó el interés de todos por hablar de su mascota, inclusive los que no la tenían hablaron de la mascota que les gustaría tener o lo que saben acerca de ellas</p> <p>Durante la lectura la profesora incluyó preguntas que acercarán al estudiante a la comprensión y expresión de sus ideas. Después de la lectura, algunos estudiantes rápidamente identificaron los elementos en la lectura que no están en el dibujo. Pero la</p>		<p>El seguimiento de la docente se hizo constantemente a través de:</p> <p>la observación y de la secuencia de preguntas que se generaron de las opiniones de los estudiantes; antes, durante y después de la lectura.</p> <p>Del análisis documental tanto en la guía de trabajo como en el cuaderno,</p>	<p>Las palabras con P, encontradas en la lectura conducen al aprendizaje del fonema con una relación de significado en contexto real.</p> <p>Las respuestas de 31 estudiantes a las preguntas que pretendían formación ciudadana, evidencian que las familias saben que hay que usar tapabocas, distancia social y no arrojar basuras en los parques.</p> <p>Dos estudiantes no realizaron la tarea.</p> <p>Sólo se alcanzó el RPA de</p>	<p>Planear que las preguntas acerca de la lectura, incluyan respuestas a través de dibujos y escritura.</p> <p>Tener en cuenta que la técnica de la observación es inherente a todas las etapas, pues los niños requieren acompañamiento constante.</p>

<p>mayoría no sabía dibujar patos y fue necesario enseñarlo en el tablero y en el cuaderno. Terminado el dibujo se tomaron los elementos de éste para asociarlos con sus nombres escritos con P: que estaba en la guía. Papá, parque, pan, pelota, patos, pasto, Pili, Pupi, pala, pipí, y popó...</p> <p>Estás palabras se usaron para que los niños retomaran ideas del texto literalmente e inferencial mente.</p> <p>Durante la actividad de repisar en el texto las palabras con P, fue necesario apoyar a los estudiantes con dificultad motriz para que asocien el ejercicio a la escritura y a la direccionalidad correcta al escribir, pues empezaron con letras intermedias o finales.</p> <p>En la lectura de palabras para relacionarlas con las imágenes de la guía, hay pocos niños que pueden leer palabras como papá, Pili, popó...</p> <p>En la escritura de las sílabas con P, para escribir el nombre de las imágenes sacadas del texto, aproximadamente la mitad del curso presentó dificultad en asociar el sonido con la escritura de pa pe pi po pu.</p> <p>Las preguntas de contextualización de la lectura se dejaron de tarea, pues el propósito es que hubiese un diálogo entre padres e hijos y una formación ciudadana. Pero previamente se habló en clase acerca de nuestra responsabilidad ciudadana con las mascotas en un parque y de los cuidados necesarios que se deben tener en casa y del buen trato a estos animales.</p>		<p>lo cual contribuyó a alcanzar solo el RPA de conocimiento.</p>	<p>conocimiento</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------	---------------------	--

<p>En el desarrollo de la guía de recortar y pegar las sílabas pa, pe pi po pu, en nuevas palabras, muchos estudiantes mostraron dificultad para pegar la sílaba correspondiente al dibujo, por tres razones:</p> <p>No entendieron el dibujo No relacionaron el nombre con el fonema correctamente. Perdieron las fichas con los fonemas.</p> <p>No alcanzó el tiempo de la jornada para escribir los nombres de los objetos representados.</p> <p>La actividad de buscar y escribir 10 objetos con P, en casa, se cambió por la escritura debido a las falencias que presentaron los niños en este aspecto. La profesora tomó dos nombres con P que tenían relevancia dentro del relato leído e incitó a los niños a decir que decía el texto con relación a ellos. Luego escribió la oración correspondiente en desorden en el tablero y los invitó a leer y a organizarla coherentemente. Después se las escribió a cada uno en el cuaderno para mostrar la grafía su tamaño, los espacios entre las palabras y ellos, en casa, la transcribieron de 5 a 7 veces más y le realizaron un dibujo representativo.</p> <p>ORACIONES ORDENADAS Y ESCRITAS: Pili y su perro Pupi pasean. Pili le da pan a los patos.</p>	 	<p>El propósito de estas actividades era la conciencia fonológica de la P, a través de palabras de uso cotidiano:</p> <p>No se escribieron palabras, pero se retomaron frases del relato leído y se hizo transcripción, que además permitió manejo del tamaño y del espacio en la escritura y la comprensión a través de dibujos.</p> <p>El análisis documental de estas actividades no permitió la comprobación de los aprendizajes, sólo la estructuración.</p>	<p>Faltó unificar las actividades y orientarlas a la consecución de los RPA de propósito, método, comunicación. Pues su planeación y desarrollo inacabado no permitió la comprobación del aprendizaje ni el refuerzo.</p>	<p>Unificar las actividades conectadas entre sí, con el propósito de la etapa y con la consecución de todos los RPA.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Para esta actividad la profesora elaboró fichas en cartulina con todos los fonemas con M y P de diferentes colores y las distribuyó por parejas para que los niños formaran palabras. Fue necesario dar ejemplo grupo por grupo porque los niños no entendieron como hacerlo.</p> <p>Una vez comprendida la actividad los niños formaron las palabras, unos con mayor rapidez y comprensión que otros. Sobre todo cuándo se les pidió formar palabras del relato, se evidenció la capacidad de lectoescritura en algunos estudiantes.</p> <p>No alcanzó el tiempo para escribir las palabras. Por esto, en la siguiente clase la profesora implemento un dictado de ideas relevantes de los textos representativos de la M y P, usando la guía fonética. La mayoría de estudiantes asimiló el ejercicio y escribió claramente según las indicaciones. Luego, se leyeron las frases en todo el grupo:</p> <p>Los niños intentaban leer y la profesora iba apoyando el proceso.</p>	 	<p>Se cumplió el propósito de la actividad de formar palabras con y sin sentido y la apropiación fonológica y escrita de estas silabas, apoyada con otro ejercicio.</p> <p>Pero aún se descuidó el alcance de todos los RPA, pues la actividad de cierre y su propósito se quedaron cortos en su planeación.</p> <p>La actividad que se agregó, aporta al RPA de comunicación, pero requiere de más tiempo y entrenamiento con las letras que se aprenderán en el siguiente ciclo.</p> <p>El hecho de que no alcance el tiempo previsto para las actividades, se debe a que el grupo es muy grande y requiere mucho acompañamiento de la profesora y el control del orden en el comportamiento.</p>	<p>La formación de palabras con las fichas permitió comprobar la lectoescritura en la mitad del curso aproximadamente.</p> <p>Pero falta implementar el ejercicio del dictado y lectura, y la escritura por iniciativa propia, para lograr un verdadero aprendizaje.</p>	<p>Se debe planificar y manejar mejor el tiempo para cada actividad.</p> <p>Implementar actividades que repasen los aprendizajes previos de clase y de etapa a etapa a través de la lectura y dictado.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Los aportes escritos con color rojo, son producto del análisis de la profesora MARIA YANED MORALES

**Apéndice C.** Escaleras de Realimentación del Ciclo de Planeación de la Docente: María Lenis Tovar Osorio

<b>PARES ACADÉMICOS</b>	<b>ISABEL CRISTINA OVALLE</b>	<b>JAIME SOLORZANO DIAZ</b>
<b>ACLARAR</b>	No me queda claro con cuál actividad se inicia la clase y cómo se hace la realimentación de la clase anterior.	Los RPA de propósito y de comunicación parecen ser muy similares.  ¿La fecha en que se implementara la planeación es en un solo día?
<b>VALORAR</b>	El grado de exigencia por tratarse del grado Primero, hace que los estudiantes en la medida que desarrollan las actividades, van incrementando su ritmo de trabajo.	El formato que usa para la planeación es muy entendible.  Los propósitos de las actividades son muy acertados.  Las actividades propuestas son muy acordes al tiempo de la planeación.
<b>INQUIETUDES</b>	¿Las producciones de los estudiantes, solo se harán en clase o habrá alguna para realizar fuera de ella (en casa)?	En la visibilización del pensamiento me queda la duda de como evidenciara eso que visibiliza.  En la mayoría de evidencia presentara un video, es el mismo para todas, son diferentes videos y debería considerar otras evidencias.
<b>SUGERENCIAS</b>	Enlazar los conceptos nuevos. Definir que la lectura la hace la docente  En lo posible, que las actividades estén acordes a los tiempos de clase en las que se desarrollarán para que se puedan cumplir todas.	No especifica la competencia a desarrollar, favor escribirla.  Usar en la planeación el mismo color de letra o especificar por qué se cambia de color.  Considero que en el RPA de método el verbo identificar debe ser omitido o cambiado si así lo consideras.

**Apéndice D.** Evaluación del Ciclo de Reflexión 1

<b>ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRACTICA DE ENSEÑANZA</b>	<b>FORTALEZAS</b>	<b>DEBILIDADES</b>
Acciones de Planeación	El modelo de planeación es creativo y enganchador, muestra deseo de innovar y hacer propuestas diferentes.	<p>Los RPA y los conceptos estructurantes son limitados y específicos. No trascienden hacia aprendizajes profundos ni a conexiones múltiples.</p> <p>Hay varios conceptos estructurantes que se mencionan, pero no son el foco del aprendizaje.</p> <p>La actividad de cierre no logra hacer una síntesis que evidencie la comprensión y producción escrita con el fonema aprendido.</p> <p>Hay un intento por enfocarse en el desarrollo de los aprendizajes, pero hay demasiados elementos que se orientan hacia el desarrollo de temáticas, habilidades básicas y actividades rutinarias que no se vinculan entre sí.</p> <p>Se debe planificar mejor el tiempo para cada actividad, además se pueden unificar dos o tres actividades en una sola para enfocarlas en el propósito, en los RPA y en el proceso de evaluación.</p>
Acciones de Implementación		<p>Cada momento y actividad excede el tiempo planeado por razones como la cantidad de estudiantes y sus necesidades de acompañamiento.</p> <p>Es necesario asegurarse de evaluar cada momento de la clase con los instrumentos y técnicas planeados.</p>
Acciones de Evaluación de los Aprendizajes	Los medios, técnicas e instrumentos propuestos son novedosos y presentan una coherencia clara entre sí.	Falta una mayor coherencia entre las estrategias de enseñanza y evaluación propuestas.