

**Transformación de las prácticas de enseñanza para la consolidación del
proceso de escritura como una habilidad que visibiliza el pensamiento de los
estudiantes**

Mary Angélica Güechá Cortés

**Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Chía, 2020**

**Transformación de las prácticas de enseñanza para la consolidación
del proceso de escritura como una habilidad que visibiliza el pensamiento
de los estudiantes**

Mary Angélica Güechá Cortés

Universidad de La Sabana

**Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al
título de Maestría en Pedagogía**

Asesora:

María Yaned Morales Benítez

Mg en Pedagogía

Universidad de La Sabana

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2020

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado primeramente a Dios por que, en su infinito amor ha llenado mi vida de bendiciones y oportunidades para crecer personal y profesionalmente.

A mi familia por su apoyo incondicional en todo momento, por darme fortaleza y ser mi sustento en los momentos más difíciles.

Agradecimientos

A Dios por ser mi sustento.

A mi familia por estar siempre y creer en mí.

A la Secretaría de Educación del Distrito por el apoyo para continuar con mi proceso de formación profesional.

A la Universidad de La Sabana por abrirme sus puertas para crecer.

A mi asesora María Yaned Morales por su dedicación y carisma para orientarme en el proceso de construcción de este trabajo.

Resumen

El presente documento, da cuenta de los avances del proceso investigativo suscitado en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, cuyo objeto de estudio son las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en el colegio Tibabuyes Universal, sede C, jornada mañana, grados tercero, cuarto y quinto, asignatura lengua castellana.

Dicho proceso tiene como objetivo la transformación de las prácticas de enseñanza para la consolidación de la escritura como una habilidad que visibiliza el pensamiento de los estudiantes, para lo cual se desarrollan cuatro ciclos PIER (planeación, implementación, evaluación y reflexión), dentro de los cuales se lleva a cabo un trabajo colaborativo bajo la adaptación de la metodología Lesson Study.

Como punto de partida de esta investigación se describen los antecedentes profesionales, el contexto familiar, institucional y propio del aula, así como las prácticas de enseñanza al inicio de la investigación, determinando los posibles factores que inciden en el desarrollo de las prácticas de enseñanza a lo largo de la investigación.

Luego, se da paso a la presentación de la metodología, sustentada en el diseño de la investigación acción educativa dentro del enfoque cualitativo. Posteriormente se realiza el estudio de los ciclos de reflexión para la recolección, análisis e interpretación de los datos frente a cuatro categorías: planeación, escritura, prácticas del pensamiento y aprendizaje colaborativo, dando lugar a los hallazgos, conclusiones y recomendaciones donde se establecen los alcances y oportunidades de mejora que permiten reconocer la práctica de enseñanza como un ejercicio inacabado y en permanente transformación en pro del aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Planeación, implementación, evaluación, escritura, comprensión.

Abstract

This document gives an account of the advances of the research process raised in the framework of the Master's Degree in Pedagogy at the Universidad de la Sabana, whose object of study is the teaching practices carried out at the Tibabuyes Universal school, headquarters C, morning session, third, fourth and fifth grades, Spanish language subject.

Said Process aims to transform teaching practices for the consolidation of writing as a skill that makes students' thinking visible, for which four PIER cycles (planning, implementation, evaluation and reflection) are developed, within the Which is carried out a collaborative work under the adaptation of the Study of the lesson methodology.

As a starting point for this research, the professional background, the family, institutional and classroom context are described, as well as the teaching practices at the beginning of the research, determining the possible factors that influence the development of teaching practices to throughout the investigation.

Then, the methodology is presented, based on the design of the educational action research within the qualitative approach. Subsequently, the study of the reflection cycles for the collection, analysis and interpretation of the data is carried out against four categories: planning, writing, thinking practices and collaborative learning, giving rise to the findings, conclusions and recommendations where the achievements were sought and opportunities for improvement that allow teaching practice to be recognized as an unfinished exercise in permanent transformation in favor of student learning.

Keywords: Planning, implementation, evaluation, writing, understanding.

Tabla de contenido

1. Antecedentes de las prácticas de enseñanza	17
2. Contexto de la práctica de enseñanza	19
2.1. Contexto Institucional	20
2.1.1 El Proyecto Educativo Institucional (PEI)	20
2.1.2. El modelo pedagógico	21
2.1.3. El sistema institucional de evaluación (SIE)	22
2.1.4. La estructura administrativa, académica, la planta física y los recursos	23
2.1.5. Caracterización de los estudiantes	23
2.1.6. El área	27
2.2. Contexto de aula	28
2.3. Contexto de aprendizaje no presencial: la actualidad de las prácticas de enseñanza	30
3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación	34
3.1. Acciones de planeación	34
3.2. Acciones de intervención	35
3.3. Acciones de evaluación	36
3.4. Cambios tras el inicio de la maestría	37
4. Descripción metodológica de la investigación	38
4.1. Objeto de estudio	38
4.2. Metodología de la investigación	39

	10
4.2.1. Enfoque cualitativo.....	39
4.2.2. Diseño: Investigación Acción Educativa (IAE).	40
4.2.3. Lesson study.....	41
4.4. Pregunta de investigación	43
4.5. Objetivos.....	43
4.5.1. General.	44
4.5.2. Específicos.	44
4.6. Recolección de datos.....	44
4.6.1. Planeaciones.....	44
4.6.2. Rúbricas.	45
4.6.3. Registro fotográfico y audiovisual.....	45
4.6.4. Análisis de la información recolectada.....	46
4.6.5. Protocolo colaborativo y evaluación ente pares.....	46
4.7. Categorías de análisis.....	47
4.7.1. Planeación.	48
4.7.2. Habilidades comunicativas: escritura	49
4.7.3. Prácticas del pensamiento.....	50
4.7.4. Aprendizaje colaborativo.....	51
5. Ciclos de reflexión	51
5.1. Ciclo 1: Una nueva forma de planear y analizar las prácticas de enseñanza.....	52

	11
5.1.1. Planeación.....	52
5.1.2. Implementación.....	55
5.1.3 Evaluación.....	61
5.1.4 Reflexión.....	61
5.2. Ciclo 2: Una estrategia para la comprensión.....	63
5.2.1. Planeación.....	64
5.2.2. Implementación.....	67
5.2.3. Evaluación.....	74
5.2.4. Reflexión.....	74
5.3. Ciclo 3: Camino a la producción textual.....	76
5.3.1. Planeación.....	76
5.3.2. Implementación.....	81
5.3.3. Evaluación.....	85
5.3.4. Reflexión.....	85
5.4. Ciclo 4: Escribir con razón.....	88
5.4.1. Planeación.....	88
5.4.2. Implementación.....	91
5.4.3. Evaluación.....	94
5.4.4. Reflexión.....	95
6. Hallazgos, análisis e interpretación de los datos.....	96

6.1. Categoría planeación	96
6.1.1. Desempeños preliminares	98
6.1.2. Desempeños de investigación guiada	100
6.1.3. Desempeños de proyecto final de síntesis	106
6.1.4. Otras consideraciones al respecto de la planeación	107
6.2. Categoría escritura	109
6.2.1. Preparación para la escritura	111
6.2.2. Producción de texto	113
6.3 Categoría prácticas del pensamiento	118
6.3.1. Cuestionar	119
6.3.2. Escuchar	121
6.3.3. Documentar	122
7. Conclusiones, aporte al conocimiento pedagógico y recomendaciones	124
7.1. Conclusiones	125
7.1.1. Planeación	125
7.1.2. Escritura	126
7.1.3. Prácticas del pensamiento	126
7.2. Aporte al conocimiento pedagógico	126
7.3. Recomendaciones	128
Referencias	129

Listado de tablas

Tabla 1. <i>Distribución de estudiantes por curso.</i>	24
Tabla 2. <i>Resumen de datos encuesta sociodemográfica.</i>	25
Tabla 4. <i>Análisis de las características del enfoque cualitativo de investigación en contraste con las prácticas de enseñanza.</i>	39
Tabla 5. <i>Descripción de las fases de la LS y su respectiva adaptación para esta investigación.</i>	42
Tabla 6. <i>Rejilla de planeación utilizada en los ciclos de reflexión.</i>	45
Tabla 7. <i>Categorías y subcategorías de análisis.</i>	47
Tabla 8. <i>Elementos estructurantes LS 1.</i>	52
Tabla 9. <i>Transcripción de algunas intervenciones de los estudiantes y docente durante el desarrollo de la actividad.</i>	55
Tabla 10. <i>Elementos estructurantes LS 2.</i>	64
Tabla 11. <i>Transcripción de las respuestas de los estudiantes frente a las preguntas ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué? y ¿cómo se va a presentar? desde la explicación de las metas de comprensión.</i>	70
Tabla 12. <i>Elementos estructurantes LS 3.</i>	77
Tabla 13. <i>Respuestas enviadas por los estudiantes frente a las preguntas para visibilizar los saberes previos.</i>	82
Tabla 14. <i>Elementos estructurantes LS 4.</i>	88
Tabla 15. <i>Comparación de la ruta de acción ciclo a ciclo.</i>	96
Tabla 16. <i>Transcripción de las comprensiones de los estudiantes frente a las metas de comprensión. Ciclo 2</i>	98
Tabla 17. <i>Hallazgos y comprensiones desde la categoría planeación.</i>	108
Tabla 18. <i>Ruta de producción textual ciclo a ciclo.</i>	110
Tabla 19. <i>Hallazgos y comprensiones desde la categoría escritura.</i>	118
Tabla 20. <i>Transcripción de una de las respuestas dadas por los estudiantes a cada pregunta formulada.</i>	120
Tabla 21. <i>Transcripción de las respuestas de los estudiantes frente a las preguntas ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué? y ¿cómo se va a presentar? desde la explicación de las metas de comprensión.</i>	122
Tabla 22. <i>Hallazgos y comprensiones desde la categoría Visibilización del pensamiento.</i>	124

Listado de figuras

<i>Figura 1.</i> Pedagogía transformadora.....	22
<i>Figura 2.</i> Cuestionario sociodemográfico.....	26
<i>Figura 3.</i> Registro fotográfico avances del POA: Periódico mural.....	27
<i>Figura 4.</i> Acta reunión de área: punto 1 evaluación del día del idioma (Fragmento).....	28
<i>Figura 5.</i> Formato unidad didáctica.....	29
<i>Figura 6.</i> Formato institucional para la elaboración de las guías de trabajo, bajo la estrategia aprende en casa.....	31
<i>Figura 7.</i> Recursos tecnológicos disponibles para los estudiantes en sus hogares.....	32
<i>Figura 8.</i> Personas que hacen uso de los recursos tecnológicos en el hogar.....	32
<i>Figura 9.</i> Medios de acceso a las guías de trabajo.....	32
<i>Figura 10.</i> Apoyos con los que cuentan los estudiantes para la realización de las actividades asignadas.....	33
<i>Figura 11.</i> Planeación de clase al iniciar el proceso de formación en maestría.....	35
<i>Figura 12.</i> Escalera de la retroalimentación.....	46
<i>Figura 13.</i> Cuadro de clasificación de características de personajes.....	55
<i>Figura 14.</i> Cuadro de clasificación de características de personajes desarrollado.....	57
<i>Figura 15.</i> Actividad realizada por un estudiante.....	57
<i>Figura 16.</i> Retrato escrito por uno de los equipos.....	58
<i>Figura 17.</i> Primera versión del autorretrato.....	59
<i>Figura 18.</i> Co- evaluación primera versión del auto- retrato.....	59
<i>Figura 19.</i> Segunda versión del texto.....	60
<i>Figura 20.</i> Versión final del texto.....	60
<i>Figura 21.</i> Pretest: Mapa conceptual.....	68
<i>Figura 22.</i> Pretest: Taller de comprensión.....	69
<i>Figura 23.</i> Desarrollo de la rutina de pensamiento: veo, pienso, me pregunto.....	70
<i>Figura 24.</i> Elección de texto narrativo y justificación.....	71
<i>Figura 25.</i> Mapa conceptual construido a partir de los aportes de los estudiantes.....	72
<i>Figura 26.</i> Organizador gráfico desarrollado como producto final del trabajo colaborativo.....	73

Figura 27. Diapositiva con las metas de comprensión presentadas a los estudiantes.....	78
Figura 28. Cuadro para la planeación del cuento enviado a los estudiantes.....	79
Figura 29. Rúbrica de evaluación del cuento. Elaboración propia.....	80
Figura 30. Respuestas enviadas por los estudiantes frente a la pregunta sobre las metas de comprensión.....	81
Figura 31. Respuestas de los estudiantes frente a las preguntas de apropiación del contenido sobre el proceso de escritura de un cuento.....	83
Figura 32. Evidencia 21: Planeación del cuento enviada por los estudiantes.	84
Figura 33. Primera versión del cuento escrito por los estudiantes.	84
Figura 34. Retroalimentación enviada a los estudiantes frente al cuento.	85
Figura 35. Organizador gráfico, metas de comprensión ciclo 4.	89
Figura 36. Esquema de las metas de comprensión desarrollado por los estudiantes.....	91
Figura 37. Respuestas de los estudiantes frente a las preguntas de visibilización de saberes previos.	92
Figura 38. Actividad desarrollada y enviada por los estudiantes.	93
Figura 39. Taller de comprensión desarrollado por los estudiantes.	93
Figura 40. Descripción de actividad enviada a los estudiantes.	94
Figura 41. Párrafos de opinión escritos por los estudiantes.	94
Figura 42. Comprensiones de los estudiantes frente a las metas de comprensión. Ciclo 4.....	99
Figura 43. Desarrollo de la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto.....	101
Figura 44. Respuestas de los estudiantes frente a la elección del texto narrativo y sus respectivas justificaciones.	102
Figura 45. Trabajo colaborativo y co – evaluación, ciclo 1.....	103
Figura 46. Taller desarrollado colaborativamente, ciclo 2.	103
Figura 47. Corrección de los aspectos a mejorar establecidos desde la co- y autoevaluación del trabajo colaborativo, ciclo 2.	104
Figura 48. Proyecto final de síntesis ciclo 4. Elaboración de un párrafo de opinión.	107
Figura 49. Actividad construida a partir del análisis del texto retrato. Ciclo 1	112
Figura 50. Mapa estratégico. Ciclo 3	114
Figura 51. Rúbrica de valoración de texto. Ciclo 1	115
Figura 52. Rúbrica de valoración de texto. Ciclo 2	115

<i>Figura 53.</i> Texto final. Ciclo 1.....	116
<i>Figura 54.</i> Texto final (escritura y reescritura). Ciclo 3.....	117
<i>Figura 55:</i> Texto final. Ciclo 4.....	117
<i>Figura 56.</i> Producción colaborativa, ciclo 1.....	123
<i>Figura 57.</i> Aporte a la pedagogía 1.....	127
<i>Figura 58.</i> Aporte a la pedagogía 2.....	128

1. Antecedentes de las prácticas de enseñanza

La profesora que soy hoy, incluidas mis prácticas de enseñanza, se ha ido formando y transformando con el paso del tiempo. Los procesos de formación y la experiencia profesional son factores que han marcado mi trayectoria y me han permitido llegar a comprensiones para mejorar mí que hacer docente. A continuación, presento la formación profesional y experiencia laboral que anteceden mis prácticas de enseñanza actuales.

Soy docente en formación desde hace 22 años y en ejercicio desde hace 17 años, tiempo en el cual me he dado a la búsqueda de estrategias que permitan fortalecer mi saber y mejorar mis prácticas de enseñanza. Comencé mis estudios de pedagogía en el colegio Centro Educativo Nuestra Señora de la Paz, donde me gradué como Bachiller Académico con énfasis en pedagogía en el año 2000. Allí aprendí que una clase se divide en diferentes momentos dentro de los cuales es fundamental el de la motivación, ya que, dispone a los estudiantes hacia el aprendizaje, que el uso de recursos llamativos como parte de la estrategia didáctica, hace que el conocimiento trabajado sea de impacto para los estudiantes, permite captar su atención y les lleva a aprender con mayor facilidad y que la disciplina determinada por el silencio y el orden en las clases son sinónimo de dominio de grupo, lo cual es un factor que determina un buen docente. Esto último, marcó trascendentalmente mis prácticas de enseñanza durante mucho tiempo, llevándome a limitar mis clases al aprendizaje y trabajo casi que exclusivamente individual, sin que los estudiantes interactuaran, no hicieran ruido y no se levantaran de su puesto, para que esto no generara “indisciplina”

Continué mis estudios en la Normal Superior Nuestra Señora de la Paz, donde en el año 2002, recibí el título de Normalista Superior con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana, permitiéndome reconocer que las prácticas de enseñanza se transforman y evolucionan con el paso del tiempo, por lo cual, cada nueva experiencia ha de llevar a la mejora de las acciones pasadas, pues la experiencia hace al maestro en tanto que este es capaz de volver sobre su práctica para evaluar sus acciones e identificar oportunidades de mejora. Esto me ha llevado siempre ha repensar mis prácticas de enseñanza y comprender que estas son experiencias cambiantes, dinámicas, que evolucionan y se adaptan a las circunstancias, al contexto, a las necesidades, profesionalizando al profesor con el transcurso de cada nueva experiencia, cada nueva vivencia, cada nueva clase.

Hacia el año 2003, inicié mis labores como docente titular del grado primero en el Colegio Integral Patty, institución de carácter privado, acompañando los procesos en todas las áreas con estudiantes que el año anterior habían adquirido el código alfabético, lo que sembró la inquietud por hallar herramientas que permitieran ayudarles a transitar de la decodificación al análisis y la comprensión de textos, llevándolos más allá de descifrar unos códigos, a comprenderlos, darles sentido y proponer frente a ellos. Lo anterior me permitió comprender que la lectura implica unos complejos procesos de pensamiento que deben afinarse en el estudiante, incluso desde antes de su alfabetización. Lo anterior ha hecho que mis prácticas de enseñanza estén inclinadas

hacia el fortalecimiento de la lectura desde las diferentes áreas o grados que oriente año tras año.

Entre el año 2004 y 2006 me desempeñé como docente titular de los grados segundo, tercero y cuarto en el colegio privado Sol Solecito, asumiendo la carga académica especialmente de inglés y tecnología en todos los cursos de primaria. Ello me llevó a darme cuenta, por un lado, que la lectura y escritura, como medios de acceso y expresión del conocimiento, son procesos fundamentales para el aprendizaje en todas las áreas del saber, y por otro, que los aprendizajes construidos en el colegio y la normal empezaban a quedarse cortos para atender las demandas de mis estudiantes. Continué entonces mi proceso de formación y posteriormente culminé mis estudios de educación superior en la Fundación Universitaria Monserrate adquiriendo el título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana en el año 2008, lo que me permitió reconocer elementos fundamentales para cada una de las áreas, enmarcadas en los lineamientos curriculares y estándares de competencias como marco de referencia para el trabajo en el aula, así como fortalecer mis prácticas de enseñanza de lectura y escritura con la apropiación y aplicación de estrategias que contribuyen a dinamizar los ejercicios de escritura de los estudiantes especialmente de textos narrativos en donde se ponen en juego la fantasía y la creatividad.

Durante el año 2007, laboré como docente del grado primero, orientando todas las asignaturas en el Liceo Mallerland. Esta experiencia nuevamente me enfrentó a fortalecer los procesos de lectura y escritura de estudiantes que apenas habían adquirido el código alfabético y además a trabajar con un estudiante con discapacidad cognitiva, de lo cual surgió la preocupación por hacer posible que este estudiante también avanzara en sus procesos pese a su marcada diferencia en el ritmo y estilo de aprendizaje. De allí partió la comprensión de que los estudiantes son mundos distintos y cada uno tiene su propio estilo de aprendizaje, lo cual implica respetar sus diferencias y proveerse de recursos y estrategias para aportarles a todos. Para el primer semestre de 2008 laboré en esta misma institución como docente de Lengua Castellana de los grados sexto a once. Ello me hizo consciente de la necesidad de la planeación anticipada para el desarrollo de las clases como elemento fundamental para el logro de los objetivos planteados.

A partir del segundo semestre del 2008 y hasta el 2013, trabajé en la Escuela Nueva Rural San Bartolomé, orientando todas las áreas de los grados preescolar a quinto, bajo el modelo escuela nueva. Ello contribuyó al fortalecimiento de mis prácticas de enseñanza en la implementación de estrategias que permitieran apoyar los procesos de estudiantes de diferentes grados, edades y necesidades. Con ello se arraigó el valor del respeto por la diversidad y la preocupación por crear mecanismos de trabajo que permitieran aportar a todos los estudiantes.

Entre tanto, cursé un posgrado en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, donde me titulé como Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas en el año 2010. Este estudio me permitió hacer una aproximación a los procesos de gestión para el mejoramiento de la calidad educativa, teniendo como base la organización del currículo. Ello, llevó a reconocer que todos los procesos desarrollados en la institución

deben responder al PEI como marco referencial y a las políticas públicas como marco legal.

Desde el año 2014 y hasta julio de 2015 fui docente en la Escuela Urbana Simón Bolívar, orientando el área de matemáticas para los grados cuarto y quinto. Allí se reafirmó la preocupación por mejorar el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes como base fundamental para fortalecer sus procesos académicos, pues aun cuando el propósito central del área no era el fortalecimiento de la lectura, esta habilidad era imprescindible para la adecuada solución de ejercicios y situaciones problemas que se planteaban en clase. Generaba gran preocupación las dificultades que presentaban los estudiantes para comprender las instrucciones para el desarrollo de un ejercicio planteado o procesar los datos de una situación problema para llegar a una solución.

Desde agosto de 2015 me encuentro laborando como docente de primaria en el Colegio Tibabuyes Universal Sede C, orientando el área de Lengua Castellana en los grados tercero cuarto y quinto.

Todo ello me ha brindado herramientas para fortalecer mi ejercicio como docente y aportar a los procesos de formación de mis estudiantes. Sin embargo, ante las exigencias de un mundo cambiante en el que, con el trascurso del tiempo, los estudiantes acceden con mayor facilidad a la información, la labor docente demanda transformación constante, con miras a guiar a los estudiantes hacia el fortalecimiento de competencias que les permitan saber qué hacer con la información que los bombardea a diario, por lo cual actualmente adelanto mis estudios de Maestría en Pedagogía.

2. Contexto de la práctica de enseñanza

Parte fundamental de este trabajo investigativo ha sido la tarea de conocer y reconocer todos los factores, tanto implícitos como explícitos, que favorecen o afectan de alguna manera el desarrollo y aprendizaje del estudiante. Esto es, explorar su contexto, su medio, todo lo que gira a su alrededor y produce un impacto tanto del medio hacia él, cómo de él hacia el medio, desde todos los ámbitos y distancias posibles.

De acuerdo con Clemente (1996), el contexto es “cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano”, “construcciones humanas”, “lugares apropiados de investigación para conocer el comportamiento humano”, más allá del espacio físico; “los contextos enmarcan e influyen en el desarrollo” (p. 19 - 23), por lo cual, aproximarse al contexto de los estudiantes es una tarea ineludible del docente que le permite tener una idea clara del estudiante al que guía - orienta, dentro de las prácticas de enseñanza, para tomar decisiones y emprender acciones correctas, acertadas, oportunas, pertinentes que lo reconozcan y valoren en su individualidad.

Así pues, la descripción de los datos que se mencionan en los párrafos siguientes hace parte de los ambientes y contextos que directa o indirectamente tienen una

incidencia en el desarrollo del estudiante, aspectos de vital importancia en lo que Bronfenbrenner (1987) define como la ecología del desarrollo humano, la cual:

Comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (p.40).

El siguiente contexto corresponde a las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en la asignatura de Lengua Castellana, con estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de la sede C, jornada mañana del colegio Tibabuyes.

2.1. Contexto Institucional

2.1.1 El Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El colegio Tibabuyes Universal, ubicado en la localidad 11 de Suba, es una institución de carácter oficial que cuenta con tres sedes (A, B y C), en las cuales se presta el servicio educativo aproximadamente a 4000 estudiantes en los niveles de pre – escolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional en jornada mañana y tarde.

El PEI de la institución, “Cultivamos Cuerpo y Espíritu para la Formación del Talento Humano Proactivo”, se enfoca en tres ejes: “el lúdico, el cual desarrolla su acción a través del juego, como estrategia pedagógica para aprender las distintas áreas del conocimiento”, “el axiológico se sustenta en el desarrollo de las virtudes y el cultivo de valores” y “el investigativo busca formas de llegar al conocimiento basadas en distintos tipos de investigación cualitativa y cuantitativa, basadas en el análisis y la reflexión, fortaleciendo así la competencia propositiva” (Colegio Tibabuyes Universal, 2018)

En consonancia con lo anterior, la institución le apuesta a la formación de un “ciudadano ético, capaz de convivir y aportar a la sociedad, responsable de sí mismo y su entorno, que solucione problemas y contribuya con la construcción de una sociedad más equitativa, democrática, participativa y comprometida con el medio ambiente”. (Colegio Tibabuyes Universal, 2018, p. 5).

Es relevante mencionar que dicho PEI como precepto orientador del accionar docente en la institución al establecer el juego como estrategia pedagógica de aprendizaje se queda corto, pues si bien es cierto el juego constituye un elemento importante en el aprendizaje, por sí solo no es una estrategia pedagógica que con seguridad lleve al aprendizaje en tanto que este, debe estar enmarcado en una serie de acciones dirigidas a la consecución de unos resultados previstos de aprendizaje.

2.1.2. El modelo pedagógico.

En cuanto al modelo pedagógico, el colegio declara en su PEI “adoptar el modelo de la pedagogía transformadora” (figura 1) desde el año 2003, basado en los postulados de Giovanni Iannfrancesco (2011), quien menciona la necesidad de un cambio en el que se replanteen la concepción de educación y los roles tanto del profesor, como del estudiante para formar integralmente al educando, desde su singularidad y la madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio - cultural, con liderazgo y emprendimiento, desde la investigación y la innovación educativa, pedagógica, didáctica y curricular (p. 63).



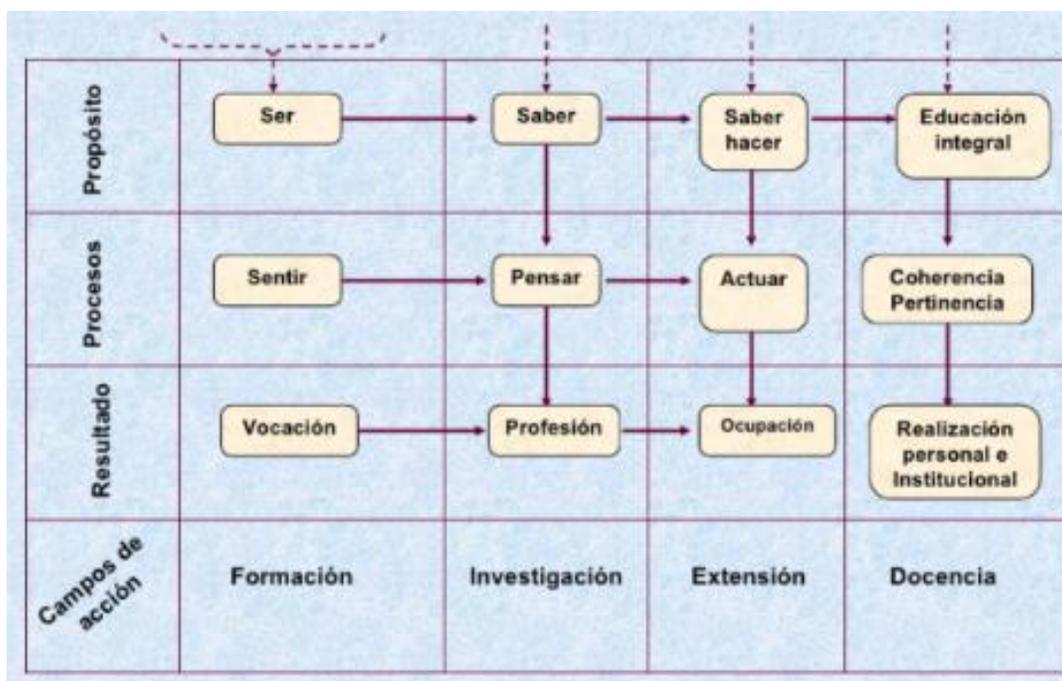


Figura 1. Pedagogía transformadora.

Fuente: <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696> (Iafrancesco, s.f.)

2.1.3. El sistema institucional de evaluación (SIE).

En congruencia con el modelo pedagógico, la evaluación en la institución se asume como un proceso integral que gira en torno a cuatro elementos fundamentales: el saber, el saber hacer, el ser y el convivir. Así mismo, se caracteriza por ser continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa, formativa, cualitativa y cuantitativa. De manera relevante, en el SIE de la institución se hace énfasis:

en que la evaluación del aprendizaje además de ser un proceso integral es un acto de conocimiento del educador hacia el estudiante. Cuando el educador aplica un instrumento de evaluación (previa escrita, pregunta oral, taller, consulta, escrito, entre otros) este instrumento no es la evaluación, es apenas la recolección de la información del nivel de aprendizaje en que se encuentran los estudiantes. El Colegio pone sus ojos en el fracaso de los estudiantes para buscar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que conduzcan a superar las deficiencias y la superación de quienes tengan éxito académico (Colegio Tibabuyes Universal, 2019, p. 91).

En virtud de lo anterior, el tiempo académico se distribuye en tres periodos, al cabo de los cuales se recolecta y consolida la información correspondiente al desempeño de los estudiantes, para entregar un informe con una valoración tanto cualitativa como cuantitativa a los padres de familia o acudientes. No obstante, durante cada periodo, se

realiza una pre-comisión de evaluación y promoción en la que se analizan los avances y dificultades de los estudiantes en las diferentes áreas y se proponen planes de mejoramiento que se entregan tanto a los estudiantes como a los padres de familia o acudientes, a fin de hacerlos corresponsables en los procesos de los estudiantes.

2.1.4. La estructura administrativa, académica, la planta física y los recursos.

Dado que las prácticas de enseñanza objeto de este estudio, se desarrollan en la sede C, Jornada mañana, los datos que se enuncian a continuación corresponden a las particularidades de este espacio.

La sede C, situada en la Carrera 107 # 139 – 78, UPZ 28 (El rincón), inicia su funcionamiento en el año 2015, en una planta física de espacios pequeños, tomada en arriendo por la Secretaría de Educación del Distrito (SED). En la jornada mañana, laboran 1 coordinador, una orientadora, una educadora especial que asume las dos jornadas y 31 docentes, los cuales atienden una población aproximada de 650 estudiantes distribuidos en 5 cursos de preescolar, 10 cursos de primaria (2 por grado) y 10 cursos de secundaria. En los grados preescolar a segundo se asigna un docente titular que asume todas las dimensiones, en el caso de preescolar y todas las asignaturas en el caso de primero y segundo. En los demás grados se maneja rotación de docentes por asignatura. Para el caso específico de Lengua Castellana en los grados tercero cuarto y quinto se maneja una intensidad de cuatro horas semanales.

En cuanto a recursos, la sede cuenta con: un aula de informática y tecnología dotada con aproximadamente 40 computadores conectados recientemente a la red de internet, un promedio del 50% de las aulas de clase cuentan con televisor, existen dos videos beams, un equipo de sonido, dos grabadoras, 20 tabletas, una fotocopiadora y un duplo que reposan en la secretaría y están a disposición de los docentes siempre y cuando se encuentren el secretario o el coordinador. Así mismo hay un aula destinada para el laboratorio de biología con material para la elaboración de experimentos, un espacio destinado para la biblioteca que se encuentra en proceso de dotación, una oficina para la coordinación y otra para orientación.

2.1.5. Caracterización de los estudiantes.

Antes de enunciar la caracterización de los estudiantes es importante aclarar que, aunque la evidencia presentada en los ciclos de reflexión corresponde al trabajo realizado con los estudiantes de tercero y quinto, se incluye como parte de este proceso también a los estudiantes de cuarto, pues son partícipes de las transformaciones que se han venido implementando en las prácticas de enseñanza y la reflexión que se suscita tras ellas.

Los 158 estudiantes partícipes de las prácticas de enseñanza objeto de estudio, están distribuidos en 6 cursos, así,

Tabla 1. *Distribución de estudiantes por curso.*

Curso	Niñas	Niños	Total estudiantes	Edad promedio	Estudiantes en extra-edad	Estudiantes con NEE
301	15	11	26	Entre 8 y 9 años	2 con 10 años	0
302	12	15	27	Entre 8 y 9 años	4 con 10 años	2
401	8	18	26	Entre 9 y 10 años	7 con 11 años	2
402	12	15	27	Entre 9 y 10 años	7 con 11 años	2
501	13	13	26	Entre 10 y 11 años	6 con 12 años	1
502	11	15	26	Entre 10 y 11 años	5 con 12 años	0
Total	71	87	158	8 a 11 años	31	7

Fuente: Elaboración propia

Estos estudiantes en su mayoría provienen de la UPZ 71 (Tibabuyes), donde se encuentra la sede A y B del colegio. En promedio el 50% de ellos son oriundos de Bogotá, el 43.67% son de otras regiones del país y el 6.33% restante son extranjeros. Viven en familias nucleares un 25%, ensambladas un 15%, extendidas un 6,67%, monoparentales un 16,67% y con otros familiares el restante 6,67%. En promedio los estudiantes habitan bajo el mismo techo con entre 4 y 6 personas.

En sus viviendas de estrato 1, 2 y 3 cuentan con los servicios públicos básicos: agua, luz y gas. Electrodomésticos como nevera y televisor. Un gran porcentaje tienen teléfonos celulares inteligentes con conectividad intermitente y algunos tienen computador.

Dentro del contexto familiar, el 90% de los estudiantes manifiesta que sus padres no tienen estudios universitarios, por lo que sus fuentes de ingresos provienen de oficios varios como construcción, ventas, estilistas, servicios generales, lo cual demanda gran parte del tiempo dejando a sus hijos solos, con sus hermanos o al cuidado de terceros. Luego de la jornada escolar, algunos de estos estudiantes están al cuidado de sus padres o acudientes, otros son resguardados en fundaciones donde les brindan almuerzo, onces y asesoría de tareas (gratuita) y una gran mayoría permanecen en sus casas solos, con hermanos mayores y/o menores o con terceras personas, siendo este un factor que los hace vulnerables y potenciales víctimas de problemáticas sociales tales como depresión, abuso, maltrato, consumo de sustancias alucinógenas, entre otros, como se registra en las remisiones y actas del departamento de orientación.

Los estudiantes manifiestan no compartir espacios de esparcimiento junto a su familia habitualmente como salidas a parques, teatros, cine, bibliotecas; situación que se hace más evidente con estudiantes de los grados cuarto y quinto. De igual manera los estudiantes afirman no ver a sus familiares acercarse a libros u otros textos con

frecuencia, lo que adquiere importancia cuando se busca analizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes pues como lo afirma Del Valle, la familia “constituye un contexto de aprendizaje” (2003, p. 35).

En consecuencia, se evidencia muy poco apoyo en el proceso académico de los estudiantes por parte de sus acudientes o cuidadores. Cuenta de ello es el alto índice de estudiantes que no realiza las actividades extraescolares que se les asignan, el gran número de citas no atendidas durante el año y el incumplimiento con los planes de mejoramiento asignados durante cada uno de los tres periodos académicos. Ello lleva a un alto índice de reprobación trimestre a trimestre especialmente en Lengua Castellana y Matemáticas, como puede evidenciarse tanto en el observador del estudiante 2019, como en los consolidados finales de notas de cada curso para el año 2019.

Estos estudiantes, en su mayoría, no han crecido en entornos en donde se dé “el surgimiento de comportamientos alfabéticos durante el camino temprano o inicial que los niños y las niñas recorren para llegar a ser lectores y escritores competentes” (Flórez, 2006, p.17), pues no es habitual en su entorno familiar que haya aproximación a la lectura de textos como libros y mucho menos a la producción textual, la cual se reduce a la redacción de notas, cartas o el diligenciamiento de documentos. Esto se evidencia en las respuestas dadas a una de las preguntas formulada en la encuesta sociodemográfica (figura 2): “¿cada cuánto los adultos que viven contigo leen libros?”, a lo que solamente el 26,67 respondió que todos los días, el 26,67% respondió que nunca leen libros, pero si periódicos o revistas, el 26,67% respondió que ocasionalmente leen libros o revistas y el 19.99% restante respondió que nunca leen. De ahí que, al no existir un entorno lector, las probabilidades de un nutrido alfabetismo emergente disminuyan.

Tabla 2. Resumen de datos encuesta sociodemográfica

Resumen de los datos recolectados a través de la encuesta sociodemográfica		
Origen de los estudiantes	Bogotá	50%
	Otras regiones del país	43.67%
	Extranjeros	6.33%
Composición familiar de los estudiantes	Familias nucleares	25%
	Familias ensambladas	15%
	Familias extendidas	6.67%
	Familias monoparentales	16.67%
	Familias extensas	6.67%
Actividades de recreativas y/o culturales practicadas por los estudiantes y en compañía de sus familias durante el último año.	Visita a parques, zoológicos, circos, juegos de diversiones	70.9%
	Visita bibliotecas, teatros o cinemas	10.27%
	Asistencia a cursos de música, danza, pintura o teatro	8.6%
	Asistencia a actividades	10.23 %
Padres con estudios universitarios	Universitarios	10%
	No universitarios	90%
	Diariamente	53.34%

Aproximación de los familiares de los estudiantes a la lectura	Ocasionalmente	26.67%
	Nunca	19.99%

Fuente: Elaboración propia

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

1 ¿Eres niño o niña?
 Niño Niña

2 ¿Cuántos años tienes? -Rellena solo una opción-
 7 años o menos 8 años 9 años 10 años 11 años o más

3 ¿Con quiénes de estas personas vives en tu casa o apartamento? -Rellena una opción en cada fila-

	Sí	No
Tu papá o padrastro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tu mamá o madrastra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tus hermanos o hermanas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras personas de tu familia (por ejemplo, abuelos, tíos, primos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otras personas que no son de tu familia (por ejemplo, amigos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 Incluido tú, ¿con cuántos adultos y niños vives? -Rellena una opción-
 2 3 4 5 6 Más de 6

5 ¿De qué material están hechos los pisos de la casa o apartamento donde vives? -Rellena una opción-
 Alfombra o tapete Cemento o madera Baldosa Tierra o arena

6 ¿De qué material están hechas las paredes de la casa o apartamento donde vives? -Rellena una opción-
 Bloque o cemento Madera Otro (por ejemplo, cartón o latas)

7 ¿En cuántos cuartos o habitaciones duermen las personas que viven contigo? -Rellena una opción-
 1 2 3 4 5 Más de 5

8 De las siguientes actividades, ¿cuáles has hecho este año? -Puedes rellenar varias opciones-
 Visitar parques o zoológicos con alguien de tu familia
 Ir al circo con alguien de tu familia
 Visitar parques de juegos o diversiones con alguien de tu familia
 Ver títeres o ir al teatro con alguien de tu familia
 Ir a la biblioteca con alguien de tu familia
 Ir al cine con alguien de tu familia
 Asistir a cursos o talleres de música, danza, pintura o teatro
 Asistir a una escuela o club deportivo (por ejemplo, cursos de natación, patinaje, escuela de fútbol)

9 ¿Tu papá o padrastro fue a la Universidad? -Rellena solo una opción-
 Sí No No sé

10 ¿Cada cuánto los adultos que viven contigo leen libros? -Rellena solo una opción-
 Nunca
 Por lo menos una vez al año
 Una o dos veces por mes
 Una o dos veces por semana
 Todos los días

11 ¿Cada cuánto los adultos que viven contigo leen algún periódico o revista? -Rellena solo una opción-
 Nunca
 Por lo menos una vez al año
 Una o dos veces por mes
 Una o dos veces por semana
 Todos los días

12 ¿Tu mamá o madrastra fue a la Universidad? -Rellena solo una opción-
 Sí No No sé

13 De las siguientes cosas, marca las que tienes en tu casa o apartamento. -Puedes rellenar varias opciones-
 Televisión por cable o satelital
 DVD
 Nevera
 Lavadora de ropa
 Calentador o ducha eléctrica
 Horno microondas
 Carro
 Teléfonos celulares inteligentes (por ejemplo, Iphone, Galaxy S3, Blackberry)
 Computador
 Internet
 Un escritorio solo para estudiar

14 ¿Naciste en alguna ciudad o municipio diferente de Bogotá u otro país?
 Sí No ¿Cuál? _____

15 ¿En qué barrio vives?

16 ¿Qué medio utilizas para desplazarte hasta el colegio?

17 ¿Cuánto tardas en llegar al colegio?
 _____ Horas _____ Minutos

18 ¿La casa o apartamento donde vives es?
 Propia Familiar Arriendo

19 ¿Vives situaciones de maltrato o violencia intrafamiliar?
 Siempre Nunca Algunas veces

20 ¿Este año, debido a la difícil situación económica tu o algún miembro de tu familia se ha quedado sin alimento?
 Sí No

Figura 2. Cuestionario sociodemográfico.

Fuente: Tomado y adaptado del Icfes, 2015

2.1.6. El área.

La asignatura de Lengua Castellana hace parte del área de humanidades, por supuesto, las clases surgen del plan de estudios y unidades didácticas que se organizan especialmente en las semanas de desarrollo institucional de inicio de año.

Dentro de las acciones implementadas para mejorar la oralidad, lectura y escritura (OLE), se trabaja un proyecto denominado Habla Palabra, cuyo objetivo principal es “Fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes en los diferentes niveles a través de actividades que impliquen las habilidades orales y escritas de la lengua” (Colegio Tibabuyes Universal, 2019). Allí se desarrollan estrategias como: plan lector, en la que se destina un tiempo para la lectura diaria de obras literarias propuestas desde inicio de año, desarrollo de pruebas tipo saber al finalizar cada trimestre como verificación del nivel de comprensión lectora de los estudiantes, elaboración de una edición del periódico mural donde se publican los productos de los estudiantes y organización de actividades para el día del idioma.

Aunque las estrategias planteadas aportan herramientas que ayudan a avanzar a los estudiantes, es de resaltar que estas podrían optimizarse para tener un mayor impacto en los procesos, pues, tal como se observa en los resultados de las pruebas tipo saber realizadas al finalizar cada trimestre, no se evidencia mayor avance de los estudiantes en la comprensión de textos. Los resultados siguen siendo bajos, así mismo se observa que las ediciones de los periódicos murales se han convertido en publicaciones que muestran las evidencias del trabajo realizado al interior de las clases, como consta en los avances del Plan Operativo Anual (POA) presentados por el área de humanidades, más allá de ser un espacio en donde se publican las producciones escritas de los estudiantes (archivo digital del área y entregado a coordinación) figura 3.



Figura 3. Registro fotográfico avances del POA: Periódico mural.

Fuente: Fotografías tomadas por la docente investigadora

Por su parte, las actividades del día del idioma se enfocan a la realización de ejercicios que llevan a la reflexión del buen uso del idioma español que se reducen al día del evento, como consta en el acta reunión de área del 26 de abril de 2019, donde se realizó la evaluación del evento (figura 4).

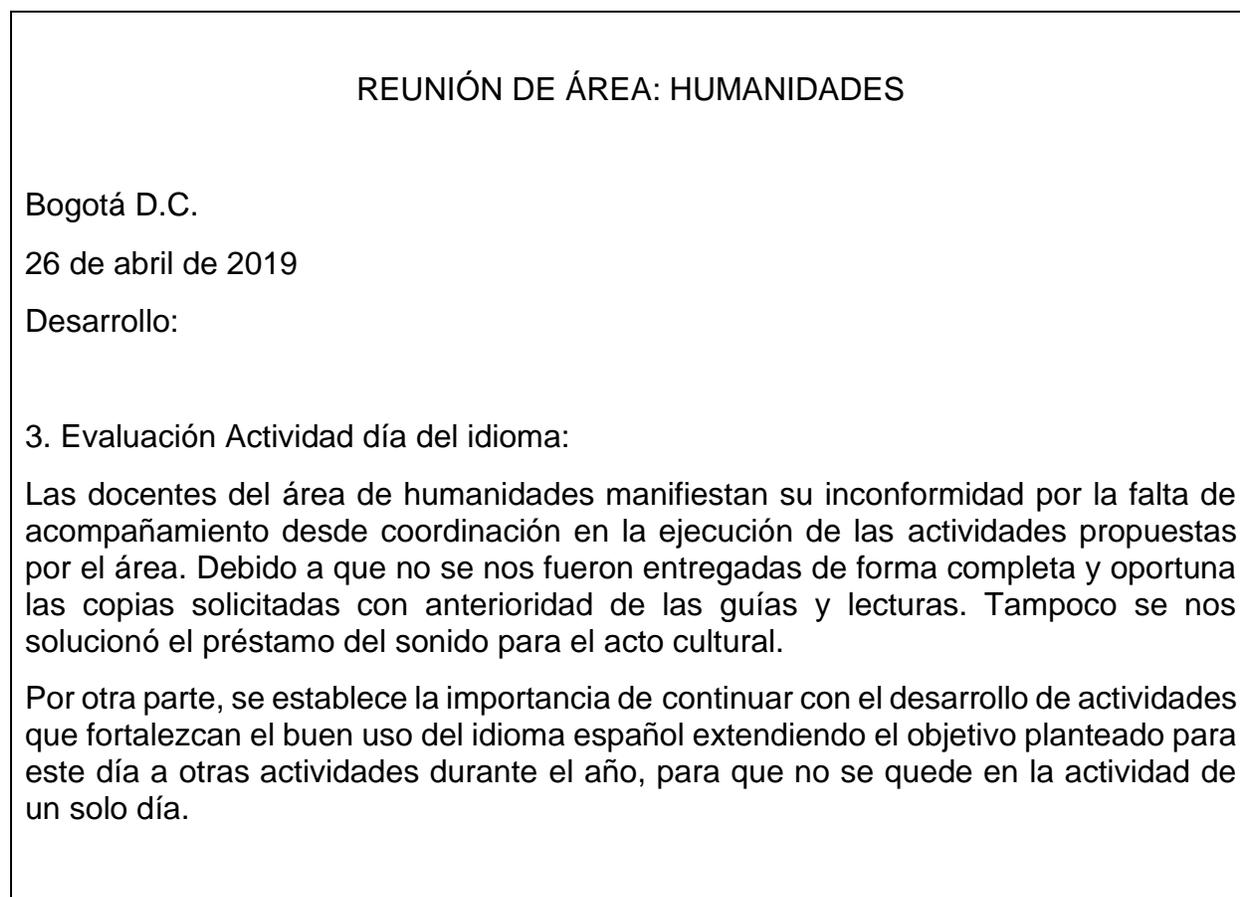


Figura 4. Acta reunión de área: punto 1 evaluación del día del idioma (Fragmento).

Fuente: Archivo de actas 2019: reuniones de área Colegio Tibabuyes Universal / sede C /JM

2.2. Contexto de aula

En cuanto al desarrollo particular de las prácticas de enseñanza, se destaca que al iniciar cada uno de los tres periodos académicos, se da a conocer a los estudiantes los logros que se esperan alcanzar, los cuales se toman del plan de estudios (documento institucional, 2019) elaborado por los docentes del área, al que regularmente se le hacen modificaciones anuales, sin tener en cuenta una solicitud constante que se plantea desde hace varios años, tanto en la evaluación institucional anual como en las jornadas de desarrollo institucional, en las que se aborda el plan de estudios (Documentos en archivo

digital y/o físico recibidos por los coordinadores de la institución) y es que este plan debería ser re estructurado mediante un trabajo en equipo que permita cohesionarlo y establecer una secuencia lógica entre grado y grado, ello debido a que las reuniones de área institucionales son pocas y siempre se opta por asumir la tarea de manera individual.

Así, en aras de responder a los requerimientos institucionales, pero sobre todo a las necesidades particulares de cada grado con respecto al desarrollo de la OLE en las prácticas de enseñanza de lengua castellana, se plantean unos desempeños generales articulados con el plan de estudios y la planeación institucional, que se elabora mediante unidades didácticas bajo un formato establecido (figura 5) y también unos objetivos específicos que se articulan con el plan de enseñanza que emerge de las necesidades particulares de cada grado. Necesidades que son evidenciadas mediante una prueba diagnóstica que se realiza al inicio del año y se nutre mediante el proceso de evaluación, el cual se realiza clase a clase para detectar los avances y oportunidades de mejora.



COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL
ÁREA HUMANIDADES
GRADO QUINTO - 2019



DOCENTE: MARY ANGÉLICA GÜECHÁ CORTÉS

A SIGNATURA: LENGUA CASTELLANA

PERIODO: I

DBA: Reconoce en la lectura de los distintos géneros literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión de mundo.
Produce textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar.
Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.

PROYECTO:

COMPETENCIA	CONTENIDOS	INDICADORES DE LOGRO	TIEMPO	METODOLOGÍA	RECURSOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Prozoco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.	<p>EL GÉNERO NARRATIVO</p> <p>Elementos de la narración:</p> <ul style="list-style-type: none"> Personajes Lugar y tiempo Estructura Recursos <p>Clases de la narración:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuento (clases de cuentos) Fábula 	Expresa en sus escritos y enunciaciones la experiencia literaria que ha consolidado a partir de los textos con los que se relaciona.	3 semanas	Se dará a conocer cada contenido a los estudiantes a través de diversas estrategias didácticas como mapas mentales, lecturas, videos, textos, grabaciones etc. Los estudiantes registrarán los contenidos mediante la toma de apuntes, dictados, transcripción de textos, mapas	<p>Marcadores</p> <p>Tablero</p> <p>Libros de consulta</p> <p>Textos narrativos</p> <p>Cuadernos</p> <p>Textos de consulta</p> <p>Internet</p> <p>Grabadora</p> <p>Colores</p> <p>Cartulinas</p> <p>Video beam</p> <p>Computador</p>	<p>Actitud y participación en clase.</p> <p>Realización de actividades y ejercicios propuestos.</p> <p>Presentación de tareas y actividades extra clase.</p> <p>Evaluaciones escritas y orales.</p> <p>Cuaderno organizado y con todas las actividades desarrolladas.</p>

Figura 5. Formato unidad didáctica.

Fuente: Colegio Tibabuyes universal (2019)

En consecuencia, las decisiones que toma la docente a partir del análisis de las prácticas de enseñanza se cimientan en la realización de acciones cuyo propósito se enfoca a potenciar la OLE de los estudiantes, con mayor énfasis en lectura, por lo cual lidera la actividad de lectura diaria, en la que durante veinte minutos cada curso lee con su director de grupo, a través de diferentes formas (lectura silenciosa, lectura en voz alta, lectura en parejas, entre otras), una obra literaria sugerida por ella para cada trimestre. De dicha actividad, se resalta que los estudiantes logran engancharse fácilmente con estos textos, pues los llevan a imaginar, crear, soñar, tocan su realidad, les muestra caminos diferentes y sueños posibles y además destina una, de las cuatro horas semanales estipuladas para la asignatura, a realizar talleres de comprensión de lectura

de diferentes clases de textos basada en un libro guía (Leo y Comprendo, editorial Libros y Libros).

Dentro del aula, en parte por el reducido espacio de estas, los estudiantes habitualmente están distribuidos en filas individuales o de a dos, ocasionalmente se proponen actividades en equipo fortaleciendo el aprendizaje mediante el intercambio de saberes entre pares.

Las clases tienen un transcurrir habitual enmarcado por la exigencia frente al comportamiento de los estudiantes. De manera continua se exige silencio y atención a lo que se explica o indica, se da la oportunidad de participar a los estudiantes cuando estos así lo requieren, siempre de manera ordenada, levantando la mano. Constantemente las actividades se desarrollan en un cuaderno destinado para la asignatura, en donde igualmente se es muy exigente con el orden, el uso de dos colores al escribir, el manejo adecuado del renglón, los trazos adecuados y claros y la ortografía.

Durante las clases, además de dar explicaciones conceptuales e indicaciones para el trabajo, se hace un recorrido frecuente por el espacio del salón, observando atentamente las actividades que van desarrollando los estudiantes, a partir de lo cual se va evaluando el aprendizaje, lo que permite ir haciendo aclaraciones cuando se identifica mayor dificultad en el avance de la mayoría de los estudiantes o precisar a los estudiantes que no realizan las actividades como se espera.

Generalmente se realiza una explicación magistral del contenido que se planea trabajar en cada clase, luego se dicta a los estudiantes el mismo contenido y finalmente se propone una actividad en la que los estudiantes deben poner en práctica el tema abordado.

Frente a las condiciones dadas en aula se reconoce como desde la práctica de enseñanza de la asignatura toma fuerza el fortalecimiento de la lectura siendo eje principal de varias de las acciones que se llevan a cabo, sin embargo, el papel de la escritura se ha reducido a la elaboración de las actividades que se proponen para dar cuenta del aprendizaje sin establecer acciones concretas para su fortalecimiento.

2.3. Contexto de aprendizaje no presencial: la actualidad de las prácticas de enseñanza

Dadas las condiciones de salubridad actuales, que obligaron de manera imprevista a un confinamiento indefinido, docentes y estudiantes se enfrentaron a cambiar el lugar físico donde se desarrollaban las prácticas de enseñanza, lo que obligó a hacer una rápida adaptación a una nueva metodología de trabajo y a una nueva forma de comunicación.

Así, la nueva dinámica de trabajo sustituyó las clases presenciales por la asignación de unas guías en la plataforma Edmodo. Dichas guías de acuerdo con el formato institucional presentan la siguiente estructura:

 COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LOCALIDAD 11 SUBA		 Asignatura: _____ Curso: _____ Fecha: _____ Docente: _____
Nombre:	Indicador de logro:	
TEMA:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. PROPOSITOS: 2. ¿Pregunta Problema?: 3. Actividades de motivación o introducción: 4. Contenido Conceptual (explicación teórica): 5. Ayudas o soportes audiovisuales (videos, Podcast, etc): 6. Actividades de aplicación (Trabajo Individual): 7. Evaluación: 		

Figura 6. Formato institucional para la elaboración de las guías de trabajo, bajo la estrategia aprende en casa.

Fuente: Colegio Tibabuyes Universal, (2020).

Por su parte, la comunicación verbal y directa con los estudiantes, se sustituyó por mensajes a través de la plataforma Edmodo y la red social WhatsApp, teniendo como intermediarios los padres de familia o acudientes, en los casos de los estudiantes y familias que cuentan con los recursos para acceder a las guías y mantener la comunicación a través de los medios enunciados.

No obstante, es importante mencionar que un alto porcentaje de estudiantes no cuenta con recursos suficientes, ni óptimos para el acceso a esta metodología de trabajo y el 15.8 % de los 158 estudiantes participantes de esta investigación, no cuentan con dispositivos electrónicos y o conectividad para dar continuidad a los procesos de aprendizaje.

A continuación, se presentan los datos obtenidos en la encuesta diseñada y aplicada por el departamento de orientación a los estudiantes para determinar los recursos y limitantes que condicionan el trabajo bajo la estrategia “aprende en casa”.



Figura 7. Recursos tecnológicos disponibles para los estudiantes en sus hogares.



Figura 8. Personas que hacen uso de los recursos tecnológicos en el hogar.



Figura 9. Medios de acceso a las guías de trabajo.



Figura 10. Apoyos con los que cuentan los estudiantes para la realización de las actividades asignadas.

Es importante aclarar que la encuesta fue respondida por las familias que contaban con dispositivos y conectividad para hacerlo. Se resalta que, dada la contingencia, se incrementó significativamente el nivel de acompañamiento familiar en el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes.

Ahora bien, esta metodología tiene un sin número de matices. Por ejemplo: los tiempos de trabajo tanto para los estudiantes como para la profesora investigadora, se han diversificado. Se cambió de una jornada de 6:00 a.m. ha 11:00 am., de trabajo presencial con los estudiantes, a una jornada sin un horario establecido, el tiempo se dilató en aras de responder a las necesidades de los estudiantes, de acuerdo con sus posibilidades de conectividad y de acceso a un equipo para establecer comunicación y trabajar. Lo que a su vez depende en gran medida de que los padres de familia y/o acudientes se encuentren con los estudiantes, ya que los equipos generalmente son de ellos. Esta situación se ha ido agudizando en la medida en que han tenido que retornar a los lugares de trabajo. Cabe anotar que, aunque se ha tratado de limitar el horario, las condiciones particulares de los estudiantes obligan a mantener una amplia flexibilidad en este aspecto.

Durante el primer mes de trabajo bajo esta metodología, hubo una etapa de transición en la que estudiantes, padres de familia y profesora, se adaptaron al trabajo en la plataforma Edmodo, en donde a través de la opción asignaciones, se cargan las guías de trabajo y videos o enlaces de apoyo para el desarrollo de estas y se reciben las evidencias de las actividades. No obstante, quienes han tenido limitaciones en recursos reciben las guías de trabajo y entregan sus evidencias a través de WhatsApp. En algunos casos donde no hay forma de comunicación permanente para dar continuidad al proceso académico, se estableció el envío de las guías de manera física una vez al mes. Sin embargo, esto se ha llevado a cabo en una sola ocasión sin dar alcance a todos los estudiantes que lo requirieron.

Pese a lo anterior, los resultados de los estudiantes al finalizar el primer periodo que involucró un 50% presencial y un 50% bajo la estrategia “aprende en casa” tuvo una significativa mejoría, con respecto a los resultados obtenidos en los tres periodos del año anterior (2019), lo cual se le atribuye al acompañamiento y apoyo de los padres en el proceso. Se aclara que la afirmación se refiere a los estudiantes que han podido

continuar su proceso. Así mismo, para el segundo periodo se vislumbra un panorama, no tan alentador, en tanto que los padres y/o acudientes empiezan a retornar a sus lugares de trabajo y esto, además de complicar el acceso de los estudiantes a la plataforma de trabajo y la comunicación, implica que los estudiantes estén buena parte del día solos, disminuyendo el apoyo de los padres en el desarrollo de las actividades.

Por otra parte, esta estrategia, ha cambiado la dinámica de evaluación, en tanto que se ha vuelto netamente hetero evaluación. Los estudiantes envían sus actividades desarrolladas y la profesora realiza la respectiva revisión, al cabo de lo cual escribe una retroalimentación cualitativa señalando las fortalezas y oportunidades de mejora, acompañada de una nota en la escala institucional de 1.0 a 5.0. Se ha vuelto más flexible, en la medida en que se valora mucho más todo, cada esfuerzo del estudiante por realizar las actividades, por entregarlas, por establecer contacto solicitando aclaraciones. Con lo anterior se busca que el estudiante haga un proceso de autoevaluación y metacognición frente a su propio aprendizaje, que a partir de cada retroalimentación que recibe identifique sus oportunidades de mejora y avance.

Todas estas condiciones han llevado a valorar mucho más el ser, a conocer más de fondo el contexto de los estudiantes, sus hogares, su diario vivir. Se hace evidente que la situación ha sido de alto impacto emocional, además de económico para las familias, lo que en algunos casos ha ocasionado conflictos familiares y/o personales a los estudiantes, llevándolos a la desmotivación y al desinterés en su proceso académico.

3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

3.1. Acciones de planeación

Las prácticas de enseñanza, entendidas “como un fenómeno social, configurado por un sistema de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo fin último es que otros sujetos aprendan” (Alba & Atehortúa, 2018), al inicio del presente trabajo investigativo se enfocaban principalmente en el desarrollo de actividades que tenían como objetivo central, llevar a los estudiantes a aprender una serie de contenidos, previamente declarados en un formato de planeación institucional, denominado unidad didáctica, los cuales posteriormente se evaluaban mediante instrumentos de medición para determinar el avance de los estudiantes frente a esos contenidos y darles una calificación como indicador de aprobación o no aprobación de la asignatura.

Dicho formato (figura 5) presentaba el plan de trabajo trimestral de la profesora investigadora para cada grado a su cargo, teniendo como marco de referencia el plan de estudios del área, y respondía a los siguientes elementos:

1. Enunciación de DBA, competencias e indicadores de logro (tomados de los estándares básicos de lenguaje) que se abordarían durante el trimestre.

2. Contenidos que apuntarían al desarrollo de los DBA, competencias e indicadores enunciados.
3. Tiempo estimado en las semanas que pretendían abordarse los contenidos planteados.
4. Metodología en la que describía de manera muy general el cómo se abordarían dichos contenidos, sin entrar en detalle de las actividades o acciones a desarrollar.
5. Recursos en los que se enunciaban los posibles elementos a utilizar durante las clases.
6. Criterios de evaluación enunciados de manera general como acciones con los que se mediría el avance de los estudiantes frente al aprendizaje de los contenidos planteados.

Por su parte, antes de cada clase se revisaba la unidad didáctica e identificaba el contenido a trabajar para prever posibles actividades a desarrollar, que llevaran a realizar una activación de saberes previos en los estudiantes, una exposición del contenido a trabajar utilizando ejemplos tomados de textos guías, unos ejercicios de afianzamiento y finalmente unos ejercicios similares como evaluación del aprendizaje (Figura 11).

PLANEACIÓN DE CLASE

COMPETENCIA: Construye textos coherentes, atendiendo a las características textuales de concordancia entre género y número de sustantivos, adjetivos y verbos.

ACTIVIDADES

PREVIAS AL CONTENIDO

Para hacer un sondeo de conocimientos previos se propone a los estudiantes que realicen el siguiente ejercicio:

1. Lee las oraciones y responde:
(¿Te parecen que todas suenan con sentido? ¿Por qué?
(¿Qué hacen de diferente entre sí?)

FRASE	CORRECCIÓN
TALONAJE DE AJA ES IRÓNIA.	
TU HERMANO JUAN TENEMOS UN PAR DE ZAPATOS ROJOS.	
TODOS LO DÍA PAGO MI TARJETA.	
PÁSAME EL AGUA.	
HACER EJERCICIO ES BUENO PARA LA SALUD.	
MÍ MARCAO ES UN GATO.	
YO AMAS COMER PIZZA LOS DOMINGOS.	

2. Marca las oraciones que consideras tienen errores.
3. Escribe en forma correcta las oraciones en las que encontraste errores.

CONCEPTUALIZACIÓN

La concordancia gramatical consiste en la correspondencia entre las palabras de un texto en torno al **género, número, persona, tiempo, modo**, dependiendo del tipo de relación que se establece entre ellas.

Concordancia gramatical

Contexto → Concordancia entre sustantivos y verbos → Contexto

Concordancia entre sustantivos y verbos

Concordancia entre sustantivos y adjetivos

Por ejemplo:

sueldo	verbo
Los jugadores	ganaron
3° persona plural	plural

Coinciden en número y persona.

sustantivo	adjetivo
El estudiante	inteligente
masculino	masculino
singular	singular

Coinciden en género y número.

ACTIVIDAD DE APREHENSIÓN Y COMPRESIÓN:

Para comprender el tema se plantean los siguientes cuadros:

Sustantivo	Adjetivo	Género	Número	Concordancia gramatical
Alumnos	Bastos			
Verduras	Francas			
Chico	Largo			
Cabaza	Bastida			

Sustantivo	Verbo	Número	Concordancia gramatical
Los jugadores	ganaron el partido.		
La estudiante	inteligente en su prueba.		
El estudiante	escribió un poema.		
Juan y María	escribieron una preloja.		

En el primer cuadro los estudiantes copian el cuadro en el cuaderno y entre todos, vamos estableciendo tanto el género como el número del sustantivo y del adjetivo marcando con un color diferente para cada caso, luego establecemos si existe o no concordancia gramatical.

En el segundo cuadro los estudiantes copian cuadro en el cuaderno y entre todos, vamos estableciendo el número del sustantivo y de verbo marcando con un color diferente para cada caso. Luego los estudiantes deben proponer y analizar dos ejemplos más en cada caso, luego establecen si existe o no concordancia gramatical.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Relaciona las columnas para construir oraciones coherentes que concuerden gramaticalmente.

El niño	es un estudiante
Los amigos	son estudiantes
Los hermanos	son estudiantes
Los hermanos	son estudiantes

Luego cada estudiante propone 5 oraciones, cuidando que concuerden gramaticalmente.

Figura 11. Planeación de clase al iniciar el proceso de formación en maestría.

3.2. Acciones de intervención

Con respecto a las acciones de implementación al inicio de la maestría, estas se dividían en los siguientes momentos:

1. Previo al contenido: en el que habitualmente se planteaban preguntas que los estudiantes registraban y respondían de forma individual en su cuaderno y luego de forma oral se socializaban algunas de las respuestas, para evidenciar lo que los estudiantes sabían frente al tema a abordar o se pedía que desarrollaran en el cuaderno un ejercicio relacionado con el tema, para verificar hasta dónde podían llegar antes de la explicación.

2. Conceptualización: se realizaba la presentación del tema utilizando el tablero para ilustrar con ejemplos y aclarar dudas, ocasionalmente se apoyaba esta presentación con algunas diapositivas o se presentaban videos proyectados con un video beam o en un televisor que hicieran referencia al tema, acto seguido, se solicitaba a los estudiantes copiar el contenido en el cuaderno, generalmente a través de un dictado, durante el cual, se iba revisando elementos de forma en la escritura de los estudiantes como letra, manejo de renglón, segmentación de palabras y ortografía.

3. Actividades de apropiación y comprensión: inmediatamente después de la explicación del tema, se dictaba y explicaba a los estudiantes un ejercicio que desarrollarían durante la clase aplicando el tema visto, en el cual los estudiantes podían realizar preguntas aclaratorias e ir mostrando sus avances y se les indicaba si estaba bien o debían corregir y se iba realizando un chequeo de los aciertos, permitiendo a los estudiantes corregir y presentar nuevamente los ejercicios.

Desde lo anterior, la comunicación en el aula generalmente se daba de manera bidireccional entre la profesora y los estudiantes, pocas veces había interacción entre los estudiantes para la realización de actividades que les permitieran trabajar en busca de un objetivo común para consolidar sus saberes, los estudiantes estaban organizados en filas unitarias o de a parejas realizando trabajo individual.

3.3. Acciones de evaluación

La evaluación se concebía como una herramienta de calificación y medición, que solamente permitía reconocer los aprendizajes de los estudiantes al cabo de cada tema visto y consolidar un resultado al final de cada trimestre mediante una nota que determinaba la aprobación o no aprobación de la asignatura antes del cierre de cada trimestre. Hacia la semana 7, se realizaba un consolidado de notas para determinar qué estudiantes tenían dificultades o no iban aprobando la asignatura para hacer entrega de unos planes de mejoramiento, que consistían en describir las actividades faltantes o no aprobadas al momento y darlas a los acudientes para que en la casa verificaran que los estudiantes desarrollaran dichas actividades y las presentaran.

Con frecuencia estas acciones evaluativas llevaban a observar que los estudiantes tenían un alto índice de no aprobación que no mejoraba mucho con la presentación de los planes de mejoramiento, sin embargo las acciones evaluativas seguían siendo las mismas, los mismos ejercicios dictados para que los estudiantes desarrollaran en su cuaderno de manera individual dando cuenta de la apropiación de un contenido, los mismo ejercicios que más allá de valorar el desarrollo de una

competencia, buscaban que los estudiantes evidenciaran un trabajo para aprobar la asignatura.

3.4. Cambios tras el inicio de la maestría

Finalmente, con el inicio de la maestría y gracias a las comprensiones dadas en los diferentes seminarios, se marca un antes y un después de las prácticas de enseñanza. Se comienzan a reconocer elementos que favorecen los procesos de los estudiantes y que acercan al logro de los objetivos que se proponen para el área, tales como:

1. La planeación: si bien es cierto la planeación había sido un elemento que era motivo de preocupación, también es cierto que la forma de planear se centraba más en una proyección de temas a abordar y unos ejercicios o actividades para desarrollar, que en un plan con el paso a paso de las acciones que se emprenderían para llegar a una meta de comprensión clara, en pro del desarrollo de competencias, más allá del simple aprendizaje de unos contenidos para aprobar un curso. En virtud de lo anterior el ejercicio de planeación comienza a constituirse en un eje de reflexión como lo plantea la Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2004), “sobre los distintos componentes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje” (p.7) donde,

Se ponen en juego todos los conocimientos que el docente posee acerca de los contenidos de la enseñanza y de cómo conviene enseñarlos teniendo en cuenta tanto los aportes de la didáctica general y de las didácticas especiales de las disciplinas, de los diferentes niveles del sistema educativo y de las distintas edades de los alumnos (p. 7).

2. La implementación: desde la implementación empieza a verse como la práctica de enseñanza es una experiencia flexible, que efectivamente parte de la planeación como derrotero a seguir, pero tiene en cuenta el acontecer en el aula para hacer modificaciones sobre la marcha, en virtud de posibilitar el alcance de las metas trazadas.
3. La evaluación: así mismo, aunque la evaluación había sido un proceso constante, en el que se reconocían los avances de los estudiantes, se pasaba por alto que, debía llevar a una reflexión de la que surgieran acciones de mejora. Es así como a lo largo de la maestría, este proceso ha permitido a los actores involucrados (docente y estudiante) reflexionar y emprender acciones de mejora frente a sus propios procesos. De tal manera que se evalúa “para conocer, con el fin fundamental de asegurar el progreso formativo de cuantos participan en el proceso educativo: principal e inmediatamente de quienes aprenden y con ellos, de quienes enseñan” (Alvarez Mendez, 2001, p. 77).
4. Aprendizaje entre pares: a partir de lo visto en los diferentes seminarios de la maestría, se ha reconocido la importancia del trabajo entre pares, por lo cual dentro de las

planeaciones se ha hecho frecuente el planteamiento de actividades en las que se privilegie el trabajo en equipo permitiendo a los estudiantes construir aprendizajes colectivos.

4. Descripción metodológica de la investigación

4.1. Objeto de estudio

“La transformación de las prácticas de enseñanza”, ese es el gran objetivo de este proceso investigativo, al cabo del cual se espera tener una mirada diferente, una mirada analítica, evaluativa, reflexiva, que lleve a un cambio constante cuyo foco sea el mejoramiento.

En virtud de lo anterior, se declara objeto de estudio la práctica de enseñanza, desde donde se ha reconocido la necesidad de fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes como habilidad que visibiliza el pensamiento y les permite plasmar sus ideas, emociones, pensamientos, sentimientos, puntos de vista, criticar, argumentar, proponer. Para lo cual es necesario asumir de una manera diferente la forma de enseñar la escritura, buscando a partir del análisis de las prácticas de enseñanza los caminos que permitan potenciar en los estudiantes dicha habilidad.

La escritura se ha dado en los estudiantes como un ejercicio obligatorio para responder a los requerimientos académicos y aunque seguramente no deje de serlo, es fundamental que ellos comprendan su importancia y valoren su potencial, no solo para el proceso escolar si no para la vida.

Así que, llevar a los estudiantes a comprender la escritura como un proceso que no solo cumple una función académica, sino que visibiliza su pensamiento y da paso a la evaluación y retroalimentación para que ese pensamiento sea reconstruido, ampliado y mejorado, es decir que ayuda significativamente a la construcción del pensamiento, reviste especial importancia para la transformación de la práctica de enseñanza, pues un indicador de dicha transformación es precisamente el progreso de los estudiantes y cuanto más sean capaces de pensar sobre su propio pensamiento, mayor será su progreso.

En otras palabras,

La escritura disciplinar ejercitada en el aula, entonces, es la oportunidad para que el estudiante construya o afiance conocimiento con apoyo del profesor. La escritura en el aula permite que interactúen docente y estudiante para “negociar” la certeza de frases o la coherencia de un párrafo; o defender o criticar un concepto en una situación determinada. Este encuentro, que tiene en medio a la escritura, necesariamente contribuye a madurar conocimiento y fortalece la comprensión sobre los contenidos (Giraldo, 2015, p. 45).

4.2. Metodología de la investigación

4.2.1. Enfoque cualitativo.

Teniendo en cuenta lo planteado en el objeto de estudio, se hace indispensable reorientar las prácticas de enseñanza desde un ejercicio analítico y reflexivo de sus acciones constitutivas: planeación, implementación y evaluación, mediante un proceso de investigación de orden cualitativo que produzca “datos descriptivos” (Lecanda & Castaño, 2003) en torno al planteamiento de un problema, la recolección y análisis de datos, la generación y perfeccionamiento de hipótesis durante el proceso, donde el investigador hace parte de la experiencia y construye conocimiento consiente de que es parte del fenómeno estudiado (Hernández, 2014, p. 9) que en este caso es la práctica de enseñanza.

Lo cualitativo, se constituye, entonces, en un proceso activo y sistemático orientado a la comprensión e interpretación en profundidad de fenómenos educativos y sociales, en campos interdisciplinarios, transdisciplinarios y, en ocasiones, hasta contradisciplinarios, para conducir a la transformación de prácticas y escenarios, a la toma de decisiones y también hacia la producción del conocimiento. (Mayz, 2009, p. 57)

Entendiendo lo interdisciplinario como el trabajo suscitado entre varias disciplinas, lo transdisciplinario como el aporte de una disciplina que trasciende y es usado en otras y lo contradisciplinario como la teoría que surge en contra de las disciplinas mismas.

A la luz de los planteamientos de Schettini & Cortazzo (2015, p. 18 - 20), quienes señalan aspectos relevantes del enfoque cualitativo, en la siguiente tabla se contrasta el enfoque cualitativo con las prácticas de enseñanza.

Tabla 3. *Análisis de las características del enfoque cualitativo de investigación en contraste con las prácticas de enseñanza.*

	DESDE LA TEORÍA	EN LA PRÁCTICA
PROPÓSITO	<ul style="list-style-type: none"> • La construcción social de la realidad • En la relación íntima entre el investigador y lo que estudia • En las construcciones del contexto que condiciona la investigación 	<p>En la presente investigación se establece una íntima relación entre las prácticas de enseñanza y el docente, haciendo de estas no solo su objeto de estudio, si no su campo de acción.</p> <p>Así mismo, se parte del estudio del contexto para identificar los factores que posibilitan o limitan el estudio, desde lo cual se traza un camino de acción que se va nutriendo con el curso de la investigación.</p>
GENERALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Es posterior a la interpretación y se realiza examinando los datos que 	<p>Los planteamientos y generalizaciones se establecen a partir del análisis de los</p>

	podrían comprender todos los casos.	datos recolectados a lo largo del proceso investigativo.
LA TÉCNICA ANALÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Prima la inducción analítica • El trabajo cualitativo es inductivo más que deductivo, no comienza con una hipótesis, sino que genera una hipótesis a partir de los datos. 	Tras el curso de la investigación se plantean hallazgos y reflexiones que se espera contribuyan a la consolidación del saber pedagógico suscitado desde vivencias reales en el aula.
LUGAR DE LA TEORÍA	<ul style="list-style-type: none"> • La teoría se genera a partir del análisis de unas categorías. 	Este proceso de investigación se desarrolla a la luz de unas categorías apriorísticas que se prevén desde el comienzo del análisis y otras emergentes que surgen en el análisis de los datos recolectados.
AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla en el ambiente natural, en el espacio y tiempo en el que se desarrolla cotidianamente. • El contexto es parte de la información, el ambiente influye en el tipo de dato que se va a construir. 	Las prácticas de enseñanza, como parte del ejercicio cotidiano del profesor, se analizan en su ambiente natural, sea cual sea el espacio físico en el que se desarrollen. En tiempo real y a medida que suceden los hechos y se recolectan los datos, se analizan para ir tomando las decisiones que den lugar al cambio y mejoramiento.
ROL Y PAPEL DEL INVESTIGADOR	<ul style="list-style-type: none"> • Relación permanente y hay un involucramiento de los sujetos con influencias mutuas, que los modifican. 	El desarrollo de las prácticas de enseñanza implica una interacción permanente entre estudiantes y profesores lo que facilita el rol de la profesora investigadora, permitiéndole una aproximación constante, tanto para la recolección de datos a analizar, como para la implementación de los cambios que se generen a partir de ellos, de manera natural.

Fuente: elaboración propia, tomando las características del enfoque cualitativo descritas por Schettini & Cortazzo (2015, p. 18-20)

4.2.2. Diseño: Investigación Acción Educativa (IAE).

En coherencia con el enfoque cualitativo, esta investigación se acoge al diseño de la investigación acción educativa, por cuanto su finalidad es “aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la realidad educativa” (Sandín, 2003, p. 33), así como aportar conocimiento a la pedagogía, que emerja de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza.

Al respecto Elliott (1990) afirma que “La investigación - acción no sólo convierte en anticuado parte del conocimiento profesional tácito, sino que ayuda también a incrementar el conjunto de conocimientos a disposición del práctico” (p.16). Así mismo, Vargas (2009) manifiesta que “la investigación acción busca cambios en la práctica para

mejorar en términos funcionales. Su interés es reflexionar sobre la práctica y la postura epistemológica y teórica que le sustenta” (p.162).

En concordancia, el propósito de esta investigación se centra en el análisis juicioso de la realidad y el contexto de las prácticas de enseñanza, para la planeación e implementación de acciones pertinentes, que lleven a su mejoramiento y transformación desde la evaluación y la reflexión, y que redunden, para este caso en particular, en el mejoramiento de los procesos de escritura de los estudiantes.

Entre tanto, la investigación se concentra en el desarrollo de unos ciclos de reflexión que funcionan “como una espiral sucesiva de ciclos constituidos por varios pasos o momentos” (Sandín, 2003, p. 43), pues, en primer lugar, se hace una contextualización que permite identificar las problemáticas asociadas a las prácticas de enseñanza y las oportunidades de mejora, en segundo lugar, se plantea una planeación con acciones tendientes a solucionar las problemáticas identificadas, en tercer lugar, se implementa y evalúa dicha planeación determinando las fortalezas y oportunidades de mejora que finalmente, darán inicio a un nuevo ciclo de reflexión.

De la misma manera Lewin, citado por Elliot (1990, p. 17) refiere que la investigación – acción se desarrolla mediante una espiral de actividades secuenciales, así:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema;
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción y
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

4.2.3. Lesson study

La Lesson Study (LS) es una metodología investigativa centrada en la reflexión de los sucesos que se dan al interior del aula, a partir de la implementación de una planeación conjunta entre un equipo de docentes, que determinan una problemática de aprendizaje y diseñan un plan de acciones conscientes, que contribuyan a remediar dicha problemática para posteriormente implementarlo en el aula, observar la puesta en acción, analizarla para determinar los aciertos y proponer acciones de mejora. Es un proceso cíclico que reinicia luego de cada reflexión, con acciones de mejora al plan inicial para ponerse en marcha de nuevo en la búsqueda del mejoramiento de las prácticas de enseñanza para trascenderlas a prácticas pedagógicas. En términos de Pérez y Soto se definen como:

Un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales y herramientas que ayudan al profesor a trabajar de forma cooperativa en un proceso de acción e investigación. Se mantiene el foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes, se mejora la enseñanza en su contexto real y se fortalece el desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje (s.f., p. 2)

Ahora bien, dentro del proceso de planeación, en el que se plantean las estrategias de acción para la solución de la problemática identificada, en esta investigación se lleva a cabo un trabajo colaborativo bajo una adaptación de la LS, la cual se explica a continuación:

Tabla 4. Descripción de las fases de la LS y su respectiva adaptación para esta investigación.

EN LA METODOLOGÍA ORIGINAL LS	EN LA PRÁCTICA
Primera fase: Definir el problema que motivará y orientará el trabajo del grupo de estudio de la lección.	La definición del problema se lleva a cabo tras el estudio del contexto de las prácticas de enseñanza y en las decisiones que se toman tras la implementación de la planeación que se plantea para cada ciclo de reflexión.
Segunda fase: Diseñar cooperativamente una lección experimental.	La lección, que es diseñada por la profesora investigadora, es socializada en el equipo de LS conformado por dos pares académicos y la asesora de la investigación. En dicha socialización los miembros del equipo de LS analizan la lección diseñada y desde su experticia hacen aportes para mejorarla. Dichos aportes son susceptibles de ser acogidos o no por la profesora investigadora, pues es ella quien conoce el contexto de su práctica y, por tanto, puede prever la pertinencia o no de las modificaciones sugeridas.
Tercera fase: Enseñar y observar la lección	La lección ajustada es enseñada, sin embargo, no hay una observación directa. Esta se hace posterior a la implementación mediante las evidencias recolectadas (Grabación de videos, audios, registro fotográfico), en una rejilla de registro y análisis de la información que se divide en cuatro fases: planeación, implementación evaluación y reflexión.
Cuarta fase: Discutir y recoger las evidencias.	La rejilla de registro es socializada al equipo de LS, donde se discuten los datos obtenidos a la luz de las evidencias presentadas.
Quinta fase: Revisión de la lección.	En esta fase se hace una revisión de la lección implementada, con el propósito de tomar decisiones que lleven a acciones de mejora para la siguiente lección. Estas acciones se registran en la fase de reflexión mencionada en la tercera fase de la LS.
Sexta fase: Desarrollar la lección revisada en otra clase y volverla a observar, analizar y mejorar.	Se diseña una nueva lección, en la que se tienen en cuenta las acciones de mejora declaradas en la fase de reflexión.
Séptima fase: Evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia.	Se inicia un nuevo ciclo de reflexión.

Fuente: elaboración propia, tomando las fases de la LS enunciadas por Pérez y Soto (s.f.)

4.3. Justificación

Hacer de las prácticas de enseñanza el objeto de estudio de esta investigación, cobra importancia en tanto que posibilita entender a profundidad el trabajo en el aula, donde no solo se identifican las problemáticas de los estudiantes, si no que las vivencia junto a ellos, lo que le genera la necesidad de diseñar estrategias que aporten soluciones y lleven al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

En ese sentido, frente al aprendizaje, se traza un plan de acción que se ejecuta y evalúa observando resultados en la marcha, lo que permite tomar decisiones en el desarrollo del proceso, contribuyendo al mejoramiento como fin último de las prácticas de enseñanza, pues toda mejora conlleva precisamente a que los sujetos que aprenden consoliden sus saberes y establezcan comprensiones.

Por otra parte, en cuanto a la enseñanza, el estudio de las prácticas trasciende las fronteras del aula de clase para establecer conocimiento pedagógico que se consolida a partir de las transformaciones que se van dando desde el interior. Entonces, cada práctica de enseñanza es una oportunidad de mejoramiento, una oportunidad para evaluar, reflexionar, decidir y comenzar de nuevo. Cada acierto se perpetua, en tanto que se comprenden las condiciones que lo hicieron posible para desarrollarlas en condiciones similares, no iguales, pues cada práctica de enseñanza es única. Así mismo, cada error se analiza, se discute, se interpela, para establecer nuevas opciones. Llevando a “lograr una comprensión más completa y profunda de la particular manera en que el docente despliega su propuesta de enseñanza” (Aiello, 2005).

En consecuencia, se establece un diálogo permanente entre la teoría (saber disciplinar) y la práctica (saber pedagógico) a partir del cual

el docente tiene que introducir adaptaciones, transformaciones que su práctica le demandan, para extraer así un saber pedagógico apropiado, esto es, un saber hacer efectivo, una práctica exitosa, que sistematizada, comentada y fundamentada pueda enriquecer la misma teoría. Así, del hacer empírico, el maestro pasa a un hacer reflexivo, a una práctica reflexiva, que le permite remontar la rutina repetitiva, para objetivar su práctica por escrito, con miras a continuar reflexionándola y transformándola en la misma acción (Restrepo, 2004, p. 48).

4.4. Pregunta de investigación

¿Cómo la transformación de las prácticas de enseñanza consolida el proceso de escritura, como una habilidad que visibiliza el pensamiento de los estudiantes?

4.5. Objetivos

4.5.1. General.

Analizar cómo las transformaciones de las prácticas de enseñanza consolidan el proceso de escritura como una habilidad que visibiliza el pensamiento de los estudiantes.

4.5.2. Específicos.

Analizar las secuencias didácticas planeadas e implementadas determinando las fortalezas y oportunidades de mejora frente al mejoramiento de los procesos de escritura de los estudiantes.

Evaluar la producción escrita de los estudiantes para generar acciones que contribuyan a su fortalecimiento.

Establecer estrategias de evaluación que lleven a los estudiantes a hacer metacognición sobre su propio aprendizaje.

4.6. Recolección de datos

Durante el proceso de investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

4.6.1. Planeaciones.

Alonso, explica que la planeación es “un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos” (2009, p.1). Por su parte, Antonio, García, & Aguilar, plantean que la planeación es

una actividad docente donde se abre el espacio para crear, recrear y transformar la práctica docente, sobre lo que hace y puede hacer el profesor durante el proceso educativo y formativo. Es a través de la planeación didáctica que el profesor identifica, selecciona, organiza, diseña y evalúa su práctica educativa y los procesos formativos que sus estudiantes alcanzan en su curso (2015, p. 338)

Es así como la planeación, no solo implica la fase de diseño de actividades, sino que se complementa con una fase de implementación, evaluación y reflexión, convirtiéndose de esta manera en un instrumento fundamental para la recolección y análisis de datos en este proceso investigativo. A continuación, se presenta el formato utilizado para la planeación:

Tabla 5. *Rejilla de planeación utilizada en los ciclos de reflexión.*

PLANEACIÓN DE CLASES									
NOMBRE DEL COLEGIO									
Fecha:									
Asignatura:									
PROFESOR ACTOR PRINCIPAL:									
OBJETIVOS									
FASE DE PLANEACIÓN			FASE DE IMPLEMENTACIÓN			FASE DE EVALUACIÓN		FASE DE REFLEXIÓN	
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	EVIDENCIAS A RECOLECTAR	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN	
	Describir en detalle la actividad a ejecutar.	Enunciar de manera concreta el propósito de la actividad.	Describir la evidencia, la manera cómo se va a recolectar.	Describe detalladamente el desarrollo de la actividad. Utilice las evidencias recolectadas. Si va a utilizar aportes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra.	Inserte las evidencias más relevantes.	Analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas.	Argumentar las causas del cumplimiento o no del propósito de la actividad.	Proponer acciones de mejora en la actividad, si es necesario.	

Fuente: Maestría en pedagogía, Universidad de la Sabana 2019.

4.6.2. Rúbricas.

La rúbrica como instrumento de evaluación para el aprendizaje, en el que, de manera descriptiva, en una tabla o rejilla, se presentan los criterios que se tendrán en cuenta durante el proceso, de acuerdo con una escala valorativa con diferentes niveles (superior, básico, bajo), para esta investigación se tiene en cuenta su uso ya que, como lo afirma Conde & Pozuelos (2007):

Para el estudiante supone una serie de evidencias respecto al trabajo que ha realizado, algo que va más allá de una simple puntuación. Para el docente sirve de referencia para planificar la enseñanza basada en la ejecución real de los estudiantes (p.79).

En concordancia López Salinas (citado en Chica, 2011), indica que

Su utilización permite que el alumno pueda ser evaluado de forma objetiva, y al mismo tiempo permite al profesorado exponer previamente los criterios con los que va a evaluar un trabajo, presentación o actividad, situando al alumnado ante los elementos clave de su aprendizaje y evaluación. (p. 71 - 72)

4.6.3. Registro fotográfico y audiovisual.

Durante el proceso se realizó el registro fotográfico de los trabajos realizados con los estudiantes. De igual manera se tomó registro de audio y video durante el desarrollo de las actividades propuestas, los cuales se transcribieron para su posterior análisis. Dichos registros han sido fundamentales para el proceso, pues primero, sirven como evidencia de lo que se plantea y segundo, facilitan la recolección de la información, permitiendo hacer una observación más profunda y finalmente permite rescatar los datos que se escapan durante la implementación de las secuencias didácticas.

A partir de los instrumentos enunciados, se procede al análisis de datos mediante las siguientes técnicas:

4.6.4. Análisis de la información recolectada.

El análisis de los documentos recolectados en la investigación acción, lleva a recuperar la información obtenida durante el proceso de implementación, mediante una descripción objetiva y sistemática que lleve a obtener datos cualitativos, es decir a extraer esa “elaboración primaria que nos informa acerca de la existencia de una realidad, sus propiedades o el grado en que éstas se manifiestan” (García, Gil & Rodríguez, 1994, p.181) que luego son categorizados para la obtención de las conclusiones.

En ese sentido todos los documentos recolectados como las planeaciones, los trabajos y evaluaciones de los estudiantes, las producciones de los estudiantes son objeto de análisis.

4.6.5. Protocolo colaborativo y evaluación ente pares

Como se enunció anteriormente dentro de la metodología de esta investigación, se realiza un trabajo colaborativo, mediante una adaptación de la LS. De esta manera, en el equipo de la LS se hace una revisión de la planeación, previa a su implementación, teniendo en cuenta el protocolo de la escalera de la retroalimentación en donde luego de socializar la planeación se da un espacio para aclarar las dudas, valorar las fortalezas, expresar las inquietudes y sugerir modificaciones (figura 12).



Figura 12. Escalera de la retroalimentación

Fuente: Tomada del documento: La Retroalimentación a través de la Pirámide (Wilson, 2012)

Así mismo, posterior a la implementación de la planeación, se hace nuevamente una revisión de lo que sucedió posterior al proceso de sistematización de los datos en la rejilla de planeación presentada anteriormente. Esto conlleva a consolidar los hallazgos y apoyar la toma de decisiones frente a las acciones de mejora.

4.7. Categorías de análisis

Para el análisis y la interpretación de los datos se da paso al planteamiento de categorías, lo cual “requiere, en primer lugar, que los etnógrafos describan lo que observan, dividan en unidades los fenómenos e indiquen cómo estas unidades se asemejan y distinguen entre sí” Goetz & Le Compte (citados por Mayz, 2009, p.58).

En ese sentido, el proceso de categorización se realiza estableciendo unas categorías a priori, que surgen al inicio de la investigación y se constituyen en el foco central de análisis “siendo función del investigador adaptar cada unidad a una categoría ya existente” y una emergente que surge durante el proceso de recolección y análisis de los datos “a partir de la lectura y examen del material recopilado sin tomar en consideración categorías de partida” (Rodríguez, Lorenzo, & Herrera, 2005, p.141).

En el siguiente cuadro se presentan las categorías establecidas para esta investigación, con el fin de centrar el análisis de datos en la construcción de la respuesta a la pregunta de investigación:

Tabla 6. *Categorías y subcategorías de análisis.*

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN		
¿Cómo la transformación de las prácticas de enseñanza consolida el proceso de escritura como una habilidad que visibiliza el pensamiento de los estudiantes?		
OBJETIVO GENERAL		
Analizar cómo la transformación de las prácticas de enseñanza consolida el proceso de escritura como una habilidad que visibiliza el pensamiento de los estudiantes.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las secuencias didácticas planeadas e implementadas determinando las fortalezas y oportunidades de mejora frente al mejoramiento de los procesos de escritura de los estudiantes. • Evaluar la producción escrita de los estudiantes para generar acciones que contribuyan a su fortalecimiento. • Establecer estrategias de evaluación que lleven a los estudiantes a hacer metacognición sobre su propio aprendizaje. 		
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INSTRUMENTO
Planeación	Desempeños de comprensión Propósitos de los desempeños de comprensión	Rejilla de planeación Protocolo de la escalera de la retroalimentación

		Protocolo colaborativo y evaluación entre pares. Análisis de la información recolectada
Escritura	La escritura como proceso	Registro fotográfico de los trabajos y producciones de los estudiantes Rúbricas Análisis de la información recolectada
Prácticas del pensamiento	Cuestionar Escuchar Documentar.	Registro fotográfico de los trabajos y producciones de los estudiantes Transcripción del material audiovisual Análisis de la información recolectada
Aprendizaje colaborativo (Emergente)		Rejilla de planeación Transcripción del material audiovisual Producciones de los estudiantes en grupo Análisis de la información recolectada

Fuente: Elaboración propia

4.7.1. Planeación.

“Se entiende a la planeación didáctica como la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad” (Ascencio, 2016, p.111). De manera que, la planeación se establece como categoría de análisis siendo el eje central de la transformación de la práctica de enseñanza, en tanto que implica el análisis de las acciones para el mejoramiento, en la búsqueda del alcance de comprensiones mediante una serie de actividades o desempeños intencionados y ligados a unas metas de aprendizaje concretas.

En coherencia con lo anterior, las planeaciones objeto de análisis se realizan bajo el marco de la enseñanza para la comprensión (EpC) como referente en la búsqueda de acciones que lleven a la transformación de la práctica de enseñanza, permitiendo tanto a estudiantes como a docentes trascender en sus procesos formativos desde la adquisición de comprensiones que amplíen y mejoren lo que ya saben haciéndolos capaces de actuar coherente y competentemente de acuerdo con el contexto.

En efecto, se entiende como comprensión la habilidad de pensamiento del ser humano que le permite actuar para resolver diferentes situaciones de la vida desde la aplicación de unos saberes adquiridos, para comprobarlos, enriquecerlos y transformarlos, pues es precisamente esa capacidad de actuar con el saber la que da cuenta de la comprensión de un conocimiento, por tanto se diferencia de la simple memorización de conceptos y trasciende la educación tradicional, tal como lo enuncian Perkins y Blythe (1994) “la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva” (p 6).

Así pues, tendiendo como base el marco de la EpC se establecen como subcategorías de análisis las siguientes:

4.7.1.1 Desempeños de comprensión.

Los desempeños de comprensión se definen como cada una de las acciones que se planean con un propósito claro y coherente con las metas, en busca de desarrollar y visibilizar las comprensiones de los estudiantes. Tal como lo afirman Blythe y Gould (1998) los desempeños de comprensión son actividades que proporcionan a los alumnos ocasiones para aplicar sus conocimientos a una diversidad de situaciones ayudando a desarrollar y demostrar la comprensión (p. 88).

4.7.1.2 Propósitos de los desempeños de comprensión.

Como se mencionó anteriormente los desempeños son las acciones que se planean y proponen a los estudiantes para llevarlos a desarrollar comprensiones frente a unas metas. En ese sentido cada desempeño que se plantea deberá tener un propósito direccionado hacia dichas metas, por lo cual, de acuerdo con el marco de la EpC, se establecen tres clases de desempeños:

Preliminares, cuyo propósito “busca que los aprendices se conecten con el tópico de manera personal” (Barrera & León, 2014, p. 30) mediante la exploración de los saberes previos y los intereses de los estudiantes, frente al tópico generativo.

Investigación guiada, cuyo propósito se centra crear oportunidades para llevar a los estudiantes a ampliar y/o mejorar sus saberes desde su aplicación en diferentes situaciones, para lo cual “se enfocan en aquellas experiencias de aprendizaje que ayudarán a los estudiantes a construir conocimiento y experimentar procesos” (Barrera & León, 2014, p. 31)

Proyecto final de síntesis, cuyo propósito se enfoca en establecer las comprensiones de los estudiantes, hacerlas visibles, insentivarlos a que las demuestren. De acuerdo con la Universidad de Harvard (2013), estos “desempeños de comprensión le brindan a los estudiantes la oportunidad de sintetizar y demostrar las comprensiones que han desarrollado a través de otros desempeños” (p. 7)

4.7.2. Habilidades comunicativas: escritura

Se establece la escritura como categoría de análisis, dadas las falencias que presentan los estudiantes. De esta manera se focaliza el curso de las acciones hacia el mejoramiento de este proceso en los estudiantes, el cual parte de las acciones de mejora implementadas en las prácticas de enseñanza, pues la escritura se fortalece haciendo el ejercicio de escribir, pero no escribir por escribir, si no escribir con sentido y significado, escribir para alguien, escribir con un propósito, tal como lo enuncia Castañeda (s.f.) “La escritura es, en efecto, un proceso cognitivo, pero también involucra una práctica social pues va dirigido a una audiencia” (párr. 9).

Considerando lo anterior se establece como subcategoría la escritura como proceso.

4.7.2.1 La escritura como proceso.

El proceso de la escritura se entiende desde dos perspectivas:

1. El desarrollo progresivo de la habilidad en el que se van adquiriendo a través de la práctica los elementos y herramientas necesarias para potenciarla no solo desde la adquisición del código escrito, sino también desde la comprensión del significado para la vida, pues se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 27). En este punto aparecen trabajos como el del profesor Fabio Jurado "La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia"
2. Las etapas en las que se realiza la producción de un texto: planeación, producción y revisión tal como lo expresan Isaza & Castaño (2010), "la escritura es un proceso complejo, cuyo dominio requiere del manejo de diversas estrategias" tales como: "Análisis de la situación comunicativa, planificar el texto, revisar el texto, escribir varias versiones" (p. 43) y Miras (2000), la composición escrita se lleva a cabo desde "tres grandes tipos de actividades que conforman el proceso de producción textual planificar, textualizar y revisar" (p.70)

4.7.3. Prácticas del pensamiento.

Pardo, plantea que "el Pensamiento Visible busca que las ideas o conceptos que tenemos en nuestra mente se externalicen mediante la visibilización de procesos, es decir la verbalización o la escritura, para que podamos saber qué y cómo se está comprendiendo" (2018, p. 2).

Así pues, la visibilización del pensamiento permite hacer un análisis en dos sentidos, por una parte, permite establecer las comprensiones de los estudiantes y por otra evidenciar los avances en el proceso de escritura, mediante la producción de textos, de allí la importancia de llevar a cabo acciones que pongan de manifiesto los pensamientos de los estudiantes.

En virtud de lo anterior se plantea como categoría de análisis las prácticas del pensamiento descritas por Ritchhart (2014) como las formas que posibilitan la visibilización del pensamiento, es decir las acciones que brindan la oportunidad de pensar volviendo el pensamiento más concreto y real para llevar el aprendizaje de los estudiantes más allá.

Así mismo se establecen las siguientes subcategorías:

4.7.3.1 Cuestionar.

Dentro de las prácticas de enseñanza siempre han estado presentes las preguntas que con frecuencia se formulan a los estudiantes para indagar por sus saberes, esta práctica cobra especial importancia en la visibilización del pensamiento pues la formulación de unas preguntas adecuadas “crea oportunidades de pensamiento” y “ayudan a promover la comprensión” (Ritchhart, 2014, p. 72), por tanto es importante que las preguntas al igual que cada acción que se genere en las prácticas de enseñanza tengan una intención, un propósito relacionado con “modelar el compromiso intelectual, apoyar a los estudiantes en la construcción de la comprensión y ayudar a los estudiantes a aclarar su propio pensamiento” (Ritchhart, 2014, p. 70)

4.7.3.2 Escuchar.

Miller (1915), citado por Ritchhart (2014), explica que “Escuchar no es solamente no hablar, lo cual de por sí va más allá de la mayoría de nuestros poderes; significa mostrar un vigoroso interés humano por aquello que se nos está diciendo”, esta práctica además de potenciar la comunicación crea un ambiente de confianza en el que se posibilita el aprendizaje y la comprensión.

4.7.3.3 Documentar.

De acuerdo con Ritchhart (2014), quien toma la definición del Proyecto Cero, “La documentación es la práctica de observar, registrar, interpretar y compartir a través de una diversidad de medios, los procesos y los productos de la enseñanza y el aprendizaje para poder profundizar en el aprendizaje”. En ese sentido, la práctica de documentar se constituye un elemento clave para el análisis y la reflexión de este proceso investigativo.

4.7.4. Aprendizaje colaborativo.

“El aprendizaje es un proceso individual que puede ser enriquecido con actividades colaborativas tendientes a desarrollar en el individuo habilidades personales y de grupo” (Lucero, 2003). Se trata entonces de un trabajo entre pares que lleve a la consolidación del aprendizaje mediante la interacción e intercambio de ideas o el aporte para la consecución de un objetivo grupal desde el saber individual.

Esta categoría surge tras la implementación de los primeros ciclos de reflexión donde se valida la efectividad del trabajo en grupo para el alcance de comprensiones.

5. Ciclos de reflexión

Dando continuidad al proceso de investigación acción educativa, las estrategias de acción planteadas para abordar el problema, se desarrollan a través de cuatro ciclos PIER (Planear, implementar, evaluar y reflexionar), que de manera espiral trazan el curso de acción ciclo tras ciclo.

Es importante mencionar que la planeación en los cuatro ciclos se presentará teniendo en cuenta los siguientes elementos:

1. Elementos estructurantes: Se refiere a la proyección de los resultados previstos de aprendizaje (RPA), en coherencia con lo dispuesto tanto en el plan de estudios institucional, como en los DBA (Derechos básicos de aprendizaje) y los estándares básicos de competencias. De igual manera se plantea el foco a trabajar en cada una de las lecciones y el hilo conductor.
2. Desempeños de comprensión: Actividades y propósitos que llevan al cumplimiento de los RPA en tres momentos: Preliminar, investigación guiada y proyecto final de síntesis.
3. Recolección de evidencias: Se determinan los instrumentos a través de los cuales se recolectará la evidencia y los datos, tras la implementación de la planeación.
4. Revisión y ajuste de la planeación. Trabajo colaborativo: Se declaran los ajustes realizados a la planeación inicial, tras la socialización de esta al equipo de LS, donde se somete al protocolo de la escalera de la retroalimentación. Se aclara que los desempeños que se presentan en el punto dos, ya incluyen los ajustes que se enuncian en este punto.

5.1. Ciclo 1: Una nueva forma de planear y analizar las prácticas de enseñanza.

Dada la importancia de la planeación en la práctica de enseñanza, este primer ciclo se concentra en dar una mirada a los componentes que constituyen la planeación, partiendo de los elementos estructurantes que dan continuidad al plan de estudios institucional, luego a los desempeños de comprensión y finalmente al proceso de evaluación; sin desconocer, el fortalecimiento de la escritura como problema central a abordar durante el desarrollo de los cuatro ciclos que se presentan en este estudio.

5.1.1. Planeación.

5.1.1.1 Elementos estructurantes del ciclo.

La planeación de este ciclo se focaliza en los siguientes elementos:

Tabla 7. Elementos estructurantes LS 1.

GRADO TERCERO	
HILO CONDUCTOR: LEER PARA ESCRIBIR Y ESCRIBIR PARA LEER	FOCO DE LA LECCIÓN: TEXTO DESCRIPTIVO: EL RETRATO
ESTÁNDARES	
FACTOR: Comprensión e interpretación textual ENUNCIADO IDENTIFICADOR: Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. SUB PROCESO: Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.	

FACTOR: Producción textual

ENUNCIADO IDENTIFICADOR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

SUB PROCESO: Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo.

DBA

Escribe textos literarios coherentes, atendiendo a las características textuales e integrando sus saberes e intereses.

RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE (RPA)

METAS DE COMPRENSIÓN

- ✓ CONTENIDO: Los estudiantes comprenderán las características del texto retrato
- ✓ MÉTODO: Los estudiantes leerán dos textos retrato e identificarán sus estructura y características.
- ✓ PROPÓSITO: Los estudiantes comprenderán que el retrato es un texto descriptivo que permite al lector hacerse una idea clara de la persona o personaje que se enuncia.
- ✓ COMUNICACIÓN: Los estudiantes escribirán y presentarán su autorretrato.

Fuente: Elaboración propia

5.1.1.2. Desempeños de comprensión.

Los anteriores elementos estructurantes dan continuidad a las prácticas de enseñanza y obedecen a la necesidad de fortalecer el proceso de escritura de los estudiantes a partir de un análisis detallado de la planeación e implementación. En coherencia, se plantean los siguientes desempeños:

Preliminares.

Presentación de las metas de comprensión para contextualizar a los estudiantes frente a las comprensiones esperadas.

Observación, reconocimiento y clasificación de las características de unos personajes (personajes de actualidad reconocidos por los estudiantes) para identificar saberes previos.

Investigación guiada.

Realizar lectura de un texto retrato, acompañada de unas preguntas de comprensión enfocadas a identificar las características del personaje descrito, para que, a partir de la aproximación a un texto de este tipo, reconozcan sus características. A continuación, los estudiantes deben dibujar el personaje del retrato leído teniendo en cuenta las características físicas descritas y luego escribir las características personales alrededor de él.

Luego, se presenta a los estudiantes el concepto de texto retrato y se explican sus características tomando como ejemplo el texto antes abordado.

Se organizan los estudiantes en equipos de trabajo y se escoge uno de los integrantes para hacer un retrato. El retrato elaborado por cada equipo se intercambia

entre los equipos para que realicen el dibujo del personaje descrito en el texto de los compañeros.

Posteriormente cada equipo co evaluará el retrato elaborado por sus compañeros dando una valoración tanto cuantitativa como cualitativa del trabajo. La docente recordará a los estudiantes las características del texto retrato y además indicará a los estudiantes que deben valorar aspectos como la presentación, la letra, la ortografía. Así mismo aclarará a los estudiantes que además de la nota deben justificar por qué dieron esa nota al trabajo de sus compañeros, qué cosas positivas encontraron y que cosas pueden mejorar.

Proyecto final de síntesis.

Cada estudiante elaborara su auto retrato a partir de la observación de una foto suya, una encuesta a sus compañeros sobre su personalidad y su conocimiento de sí mismo.

Dada la publicación de los criterios de valoración se hará auto, co y hetero evaluación para posteriormente hacer una versión mejorada del texto y una versión final para exponer.

5.1.1.3. Recolección de evidencias.

Se planea recolectar las evidencias y datos a través de la grabación de video con las intervenciones de los estudiantes y registro fotográfico de los trabajos realizados.

5.1.1.4. Revisión y ajuste de la planeación. Trabajo colaborativo.

Posterior al planteamiento de la planeación, se realiza un encuentro con la asesora en el que de manera colaborativa se revisa y analiza la planeación, considerando pertinente realizar los siguientes ajustes:

1. Realizar la presentación de las metas de comprensión a los estudiantes, pues se considera fundamental situarlos frente al trabajo a desarrollar, haciéndolos conscientes de que todas las acciones tienen como propósito el alcance de una meta.
2. Indicar los personajes con los que se trabajará en el desempeño preliminar, teniendo en cuenta que, cuanto más detallada sea la planeación, más elementos se pueden prever.
3. Aclaración del proceso de auto-, co- y heteroevaluación, para la reescritura del texto, llevando a los estudiantes a comprender la importancia de cada etapa en su proceso de aprendizaje.

4. Ampliación de la forma cómo se llevaría a cabo el proceso de reescritura, al igual

¿Cómo son y cómo es su forma de ser?

NOMBRE	GABBY GABBY	BEATRIZ PINZÓN SOLANO	EGAN BERNAL
CARACTERÍSTICA FÍSICA			
CARACTERÍSTICA DE LA PERSONALIDAD			
	Cachetes gordos	Cabello largo	Malvada
	Inteligente	Disciplinado	Piernas tonificadas

que en el punto dos, se encuentra importante detallar cada desempeño propuesto, permitiendo hacer una proyección de lo que sucederá en la implementación.

5.1.2. Implementación.

A continuación, se describe lo que sucedió durante la implementación de la planeación:

Inicialmente se presentan las metas de comprensión dejando claro lo que se espera lograr tras el desarrollo de las actividades planteadas. A continuación, se presentan tres personajes de programas o noticias de actualidad y se solicita a los estudiantes que los observen e identifiquen de quiénes se trata y dónde los han visto. Luego se proyecta el siguiente cuadro, a partir del cual se solicita a los estudiantes que clasifiquen las características de los personajes en físicas y personales.

Figura 13. Cuadro de clasificación de características de personajes.

Los estudiantes se muestran muy participativos, durante las intervenciones se reafirman o replican los aportes de forma constante orientando al desarrollo efectivo de la actividad. En la siguiente transcripción se evidencia parte de la ejecución de esta actividad:

Tabla 8. Transcripción de algunas intervenciones de los estudiantes y docente durante el desarrollo de la actividad.

Docente: Vamos con la segunda característica, léamela por favor, Laura
Laura: Gachetes
Docente: ¿Cómo, ¿cómo, cómo?
Estudiantes: Cachetes gordos

Laura: Cachetes gordos
Docente: Cachetes gordos, eh, eh, ustedes observaron bien
Estudiantes: sii (varios estudiantes levantan la mano insistentemente)
Docente: Belén, que no has participado hoy, ¿a quién le viste los cachetes gordos?
Estudiante: a Betty la fea
Docente: Belén, Belén, shhhh
Belén: A Betty
Docente: ¿A Betty?, miremos a ver. (La docente proyecta nuevamente la imagen de Betty), ¿Betty tiene los cachetes gordos?
Estudiantes: ah, yo sé quién, noooo, a la muñeca...
Docente: Miremos a Egan ¿se le ven los cachetes gordos?
Estudiantes: Noooo, es a la muñeca
Docente: Miremos a Gaby
Estudiantes: siiii, siiii, a Gaby Gaby
Docente: ¿A quién se le ven los cachetes gordos?
Estudiantes: A Gaby Gaby
Docente: Se le ve, listo. Entonces esa es una característica de ¿qué personaje Belén?
Estudiantes: Gaby Gaby
Belén: Gaby Gaby
Docente: ¿Y es una característica que podemos colocar en física o de la personalidad? (Belén permanece en silencio) ¿La puedes ver a simple vista o necesitas sentarte a mirar y compartir con Gaby Gaby, para saber cómo se comporta? (Belén continúa en silencio) ¿A simple vista puedes ver sus cachetes gordos o no?
Belén: Si
Docente: Si cierto, entonces eso será ¿física o de la personalidad?
Belén: Personalidad
Docente: ¿Personalidad, quién tiene otra opinión? María... eh, eh, Sofía
Sofía: Física
Docente: ¿Por qué Sofía?
Sofía: Porque se le pueden ver, no tiene que compartir con Gaby Gaby
Docente: Ok, porque lo puedes ver a simple vista, entonces ¿qué podemos identificar acá?, que lo físico se puede observar a simple...
Estudiantes: Vistaaaaa
Docente: Listo entonces iría acá (La docente ubica la característica mencionada en la casilla correspondiente del cuadro proyectado) Ahí estamos bien ¿sí? (Los estudiantes se distraen por un momento) ¿Sii? ¿Todos de acuerdo?
Estudiantes: Siii

¿Cómo son y cómo es su forma de ser?

NOMBRE	GABBY GABBY	BETTY LA FEA	EGAN BERNAL
CARACTERÍSTICA FÍSICA	Cachetes gordos	Cabello largo	Piernas tonificadas
CARACTERÍSTICA DE LA PERSONALIDAD	Malvada	Inteligente	Disciplinado

Figura 14. Cuadro de clasificación de características de personajes desarrollado.

Al cabo de la actividad se decide ampliar el ejercicio solicitando a los estudiantes que enuncien otras características de los personajes, diferenciando entre las físicas y las personales, como refuerzo a la actividad planeada.

A continuación, se desarrolla la lectura de un texto retrato titulado “Paco”, inicialmente de forma silenciosa e individual y luego dirigida y en voz alta. Al finalizar la lectura del texto se plantean 10 preguntas de comprensión dirigidas a identificar las características tanto físicas como personales del personaje descrito. Se insta la participación de diferentes estudiantes. Posteriormente se indica a los estudiantes que realicen el dibujo de Paco teniendo en cuenta las características físicas descritas en el texto y luego escriban las cualidades personales alrededor del dibujo (figura 15).



Figura 15. Actividad realizada por un estudiante.

Terminada la actividad se continua con la presentación del concepto de retrato, para lo cual, en primer lugar, se solicita a los estudiantes leer el concepto de forma silenciosa (esta lectura no estaba planeada, surgió de momento), pues se considera que el hecho de alternar diferentes formas de lectura da posibilidades a los estudiantes para que se aproximen cómo más se les facilite y se sientan cómodos. Al cabo de unos segundos se comienza a leer el concepto en voz alta y a hacer preguntas de verificación a los estudiantes a medida que avanzan en la lectura, así mismo se va ampliando la información y repitiendo los datos más importantes. Una vez finaliza la lectura y explicación del concepto, se amplía la explicación, dando ejemplos a los estudiantes tomados del texto leído en la actividad anterior y del contexto.

Posteriormente se organiza a los estudiantes en equipos de tres integrantes para que entre todos construyan el retrato de uno de los miembros del equipo. Se hace énfasis en que el texto debe estar muy bien escrito, teniendo en cuenta los elementos explicados, para que el lector pueda hacerse una idea lo más clara posible de la persona descrita (figura 16). Luego de ello, se intercambian los textos entre los equipos, se solicita que lean el retrato elaborado por los compañeros, dibujen el personaje y traten de identificar de quién se trata. Después cada equipo socializa el dibujo que realizó, lee el texto que recibió y menciona el nombre del compañero que consideran corresponde al retrato. Se pregunta al equipo que escribió el texto si sus compañeros acertaron. Esta parte, aunque no estaba planeada, ayudó a cada equipo a identificar las fortalezas y oportunidades de mejora en la escritura del texto.

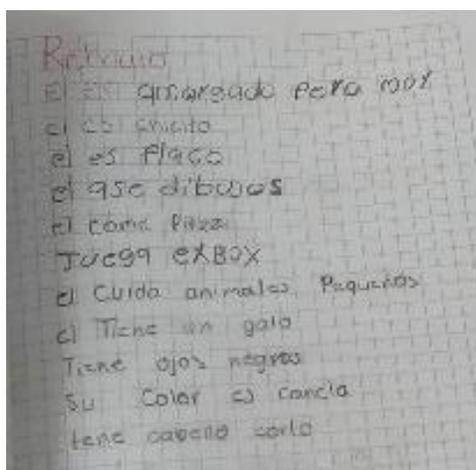


Figura 16. Retrato escrito por uno de los equipos.

Se procede entonces a realizar el proceso de co- evaluación del texto, para lo cual se recuerdan las características que debía tener y además se indica que cada equipo debe colocar una valoración numérica y justificar porque les asignan esa nota a los compañeros. Cuando los equipos terminan el ejercicio, regresan el texto a los compañeros para que revisen las valoraciones.

Para el siguiente desempeño, los estudiantes tienen una foto, la observan y construyen un párrafo donde muestran las características que ven en ella, luego en grupo trabajan en torno a la pregunta ¿cómo ven mi personalidad?, cada uno escribe lo que opinan sus compañeros y con esa información elaboran la segunda parte de texto, expresando sus características personales (figura 17).

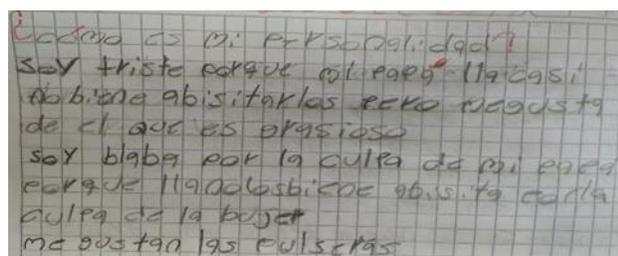
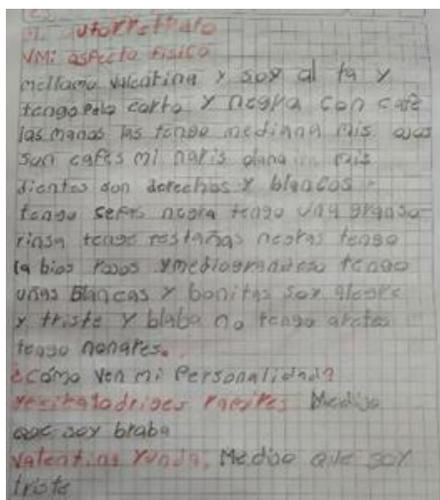


Figura 17. Primera versión del autorretrato.

Una vez cada estudiante escribe su primera versión del texto, se intercambian los escritos para hacer co- evaluación a la luz de unos criterios de valoración plasmados en el tablero y explicados previamente. Los estudiantes deben marcar las opciones si, no o incompleto, al lado de cada criterio de acuerdo con lo observado en el texto de su compañero (figura 18).

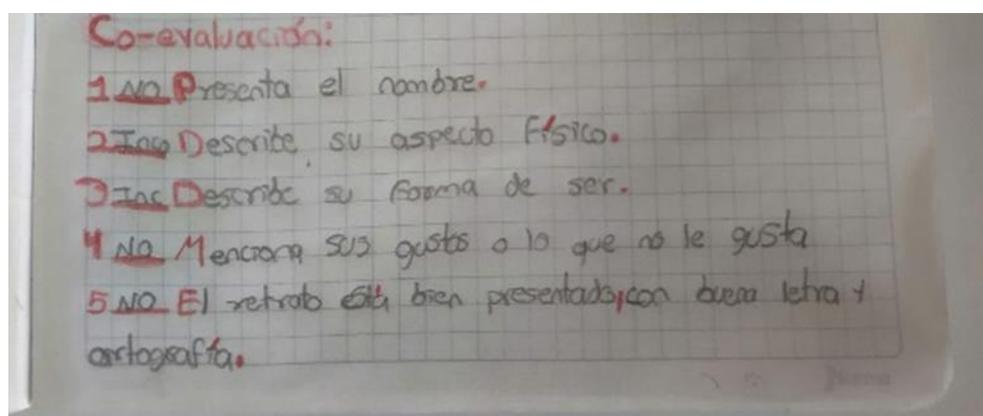


Figura 18. Co- evaluación primera versión del auto- retrato.

Además de la co- evaluación se revisa el texto inicial de cada estudiante para ayudar a la identificación de fortalezas y oportunidades de mejora, tras lo cual se solicita a los estudiantes escribir la segunda versión del texto (figura 19).

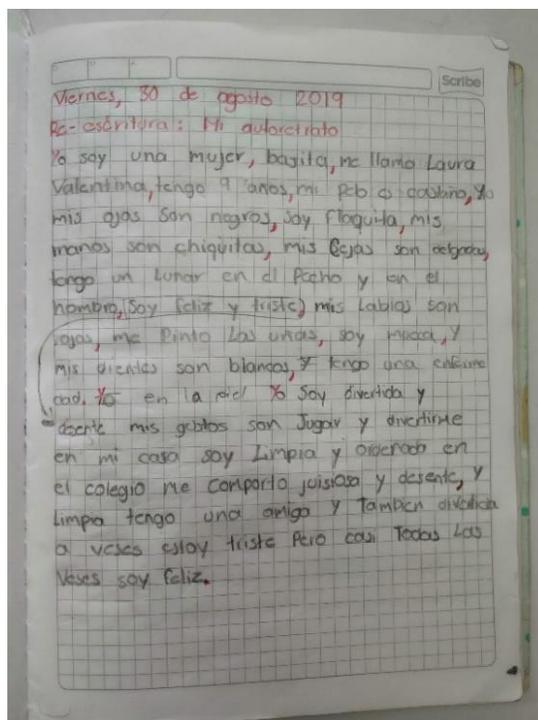


Figura 19. Segunda versión del texto.

Finalmente se recuerdan los criterios de valoración y se solicita a los estudiantes que autoevalúen su segunda versión del texto y modifiquen lo que consideran que aún se puede mejorar. Llegando a versión final como se ve en la figura 20.

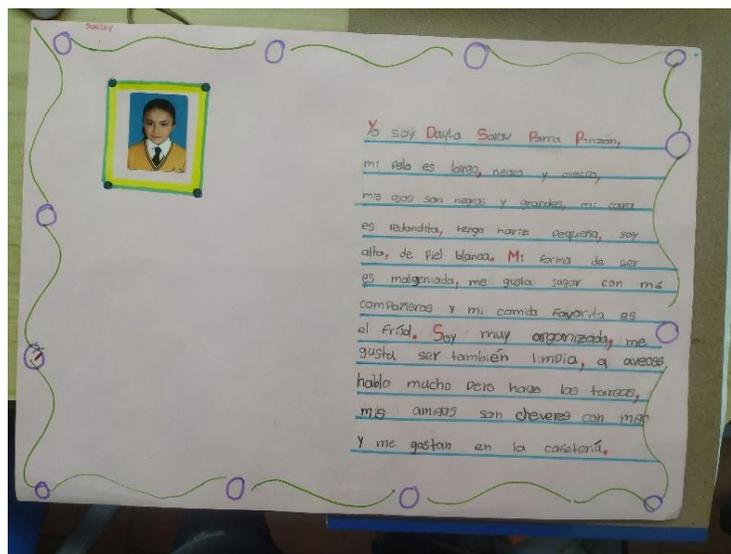


Figura 20. Versión final del texto

5.1.3 Evaluación.

Presentar las metas de comprensión establece una relación de empatía de los estudiantes con el tópico generativo.

Poner de manifiesto los saberes previos de manera grupal no permite visibilizar el pensamiento de todos los estudiantes.

Abordar la lectura de diferentes formas genera motivación en los estudiantes.

Las preguntas planteadas para el análisis del texto no ayudaron a establecer todos los elementos del texto abordado.

La secuencialidad de los desempeños de comprensión ayuda a los estudiantes a ir progresando en el desarrollo de sus comprensiones.

Aproximar a los estudiantes a textos de la misma tipología textual que se va a producir favorece la escritura.

El trabajo en equipo potencia el aprendizaje.

La coevaluación es un elemento fundamental para el aprendizaje.

Guiar el proceso de producción textual ayuda a los estudiantes a mejorar la habilidad escritora.

La planeación es una acción inherente a la práctica de enseñanza que potencia el desarrollo de las comprensiones.

5.1.4 Reflexión

A continuación, se presenta el análisis suscitado tras la contrastación de la planeación y la implementación identificando las fortalezas y oportunidades de mejora de este primer ciclo.

En primer lugar, realizar la presentación de las metas de comprensión permitió hacer una proyección del trabajo, llevando a los estudiantes a conocer el punto de llegada tras el desarrollo de las actividades, pues de acuerdo con Stone (1999) “Las metas de comprensión expuestas públicamente ayudan a todos a saber hacia dónde va la clase, a avanzar y a centrar la atención en la agenda principal” (p. 19).

En segundo lugar, se reconoce la importancia de la activación de saberes previos como etapa introductoria hacia el aprendizaje y la consolidación de comprensiones, pues tal como lo enuncia Stone (1999), “estas actividades ayudan a que los alumnos vean conexiones entre el tópico generativo y sus propios intereses y experiencias previos” (p. 112). De manera que, inducir a los estudiantes a explorar y exteriorizar los saberes con

los que ya cuenta, facilita su vinculación con el tópico que se espera llevar a comprender con el desarrollo del conjunto de desempeños.

Sin embargo, es importante mencionar que, al realizar este desempeño de manera grupal, no se tiene la certeza de que todos los estudiantes hayan hecho la activación de sus saberes previos, por lo cual se decide que en adelante el desempeño planteado debe permitir visibilizar el pensamiento de todos los estudiantes.

En tercer lugar, al implementar diferentes formas de lectura (silenciosa, en voz alta estudiantes y docente al tiempo, modelada por la docente), se motiva a los estudiantes a aproximarse al texto, ya que les brinda libertad de realizar el ejercicio como se sientan más cómodos y garantiza que de una u otra manera se aproximen al texto, considerándolos “lectores activos que interrogan los textos para construir sentido y no como simples decodificadores” (Isaza & Castaño, 2010, p. 39).

En cuarto lugar, aunque las preguntas formuladas para la comprensión del texto, tomado como ejemplo previo a la explicación, llevaron a los estudiantes a reconocer las características de los personajes, de manera directa no se observa que este análisis haya llevado también a los estudiantes a reconocer que el texto retrato presenta, tanto las características físicas como de personalidad de un personaje. Se presume entonces que hizo falta clasificar las preguntas para ampliar la comprensión de los estudiantes frente a las características del texto retrato como tal.

Lo anterior, pone de manifiesto la importancia de formular preguntas de acuerdo con el propósito que se busque. En este caso particular se buscaba un doble propósito: ayudar a la comprensión del texto e identificar las características de esta clase de texto. Sin embargo, las preguntas planteadas ayudaron efectivamente al primero, pero no al segundo. Se toma la decisión de asumir con más cuidado el rol de las preguntas que se formulan, apuntando al propósito que se busca con ellas.

En quinto lugar, el desempeño en el que se realizó el dibujo del personaje descrito en el retrato leído, ayudo efectivamente a la comprensión de las características de esta clase de texto, evidenciando la importancia de planear desempeños secuenciales y complementarios. Si bien, en el desempeño anterior no se logró por completo el propósito, este desempeño como complemento del anterior, permitió llevar al estudiante a la comprensión propuesta, lo cual además facilitó la explicación conceptual que se hizo posteriormente.

En sexto lugar, se establece que la lectura del retrato como paso previo a su escritura, permitió a los estudiantes tener una idea para la redacción posterior del texto en el ejercicio tanto grupal como individual. Sin embargo, se presume que de ser más amplio el proceso de lectura previo, facilitará aún más el reconocimiento de las características y estructura de la clase de texto que se pretenda trabajar y por consiguiente el ejercicio de escritura.

En séptimo lugar, se observa que el trabajo en equipo permitió a los estudiantes aproximarse a la escritura de un retrato desde una construcción colectiva mediada por la

discusión para llegar a acuerdos, lo que lleva a la consolidación de saberes entre pares, ampliando las comprensiones en dos momentos: el primero, durante el desarrollo de la actividad planteada y el segundo, durante la coevaluación del trabajo de los compañeros.

Por consiguiente, la coevaluación permitió, tanto a los pares evaluados como a los mismos pares evaluadores, identificar fortalezas y oportunidades de mejora para avanzar en los procesos, en este caso específico, para avanzar en la producción escrita, pues tal como lo afirma Morales & Restrepo (2015), “la coevaluación facilita que los estudiantes evalúen los desempeños de sus compañeros; esto beneficia también al que evalúa, pues pone a prueba sus conocimientos, llevándolo a hacer asociaciones” (p. 91).

En octavo lugar, se resalta la presentación de una guía de escritura dando indicaciones paso a paso a los estudiantes, junto con el tiempo suficiente para que ejecuten las acciones, debido a ello los estudiantes desde su primera versión reflejaron apropiación de las características del texto retrato, diferenciando las características físicas de las personales.

Por último, se destaca la importancia de la planeación como instrumento que prevé las acciones a desarrollar, trazando un plan de acción que surge del conocimiento previo del aula. Pero además que es flexible y susceptible a cambios y mejoras permanentes, por lo cual se permiten modificaciones antes, durante y después de la implementación como oportunidad de transformación de las prácticas de enseñanza.

5.2. Ciclo 2: Una estrategia para la comprensión

Tras el análisis de la planeación y su incidencia frente al mejoramiento del proceso de escritura de los estudiantes, se plantea como estrategia el desarrollo de una lección focalizada en la comprensión de textos narrativos, desde los componentes semántico, sintáctico y pragmático que posteriormente de paso a la producción de un texto, que parte de las comprensiones generadas frente a los componentes de la tipología textual a producir.

Lo anterior, en atención principalmente al sexto planteamiento esbozado en la evaluación del ciclo anterior, donde se reconoce la importancia del análisis en profundidad de las características y estructura del tipo de texto que se quiera producir. Cabe mencionar, que además de esto y en atención a los demás aspectos detectados como oportunidades de mejora, se plantea en la etapa preliminar el reconocimiento de saberes previos de manera individual mediante un pre- test. En la etapa de investigación guiada se tiene más cuidado con el planteamiento de las preguntas de análisis y comprensión de acuerdo con el propósito que se persigue con estas y se mantiene el trabajo en equipo para el afianzamiento del saber y el proceso de auto-, co- y hetero evaluación.

5.2.1. Planeación.

5.2.1.1. Elementos estructurantes del ciclo.

En la siguiente tabla se presentan los elementos estructurantes, de los cuales se deriva la planeación, para este ciclo.

Tabla 9. *Elementos estructurantes LS 2.*

GRADO QUINTO	
HILO CONDUCTOR: LEER PARA ESCRIBIR Y ESCRIBIR PARA LEER	FOCO DE LA LECCIÓN: COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS
ESTÁNDARES	
<p>FACTOR: Comprensión e interpretación textual ENUNCIADO IDENTIFICADOR: Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. SUB PROCESOS: •Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. •Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.</p>	
DBA	
<p>Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.</p>	
RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE (RPA)	
METAS DE COMPRESIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ CONTENIDO: Los estudiantes comprenderán que la intención comunicativa de los textos narrativos se centra en relatar los hechos que les ocurren a unos personajes dentro de un lugar y un tiempo determinado. ✓ Los estudiantes comprenderán e interpretarán textos narrativos. ✓ MÉTODO: Los estudiantes leerán e identificarán la estructura, elementos e intención comunicativa de diferentes clases de textos narrativos. ✓ PROPÓSITO: Los estudiantes comprenderán que reconocer los elementos y la estructura de los textos narrativos facilita su comprensión e interpretación. ✓ COMUNICACIÓN: Los estudiantes dispondrán en organizadores gráficos la información presentada en los textos narrativos y realizarán una socialización de estos visibilizando su comprensión frente a ellos. 	

Fuente: Elaboración propia

5.2.1.2. Desempeños de comprensión.

Preliminares.

Aplicación de un pretest consistente en dos pruebas: en la primera los estudiantes deberán completar un mapa conceptual donde se indaga específicamente sobre la intención comunicativa, estructura y elementos del texto narrativo y en la segunda, deberán desarrollar un taller de comprensión a partir de la lectura de un texto narrativo. Este pretest tiene como propósitos visibilizar los saberes previos de los estudiantes frente

a la intención comunicativa, estructura y elementos de los textos narrativos, como punto de partida de la unidad de comprensión y, por otra parte, identificar las fortalezas y oportunidades de mejora frente a los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes.

Finalmente, se hará la presentación de las metas de comprensión en dos momentos: en primer lugar, se hará referencia al significado de meta y en segundo lugar se expondrán las metas que se pretenden alcanzar con los desempeños a desarrollar. Lo cual tiene como propósito contextualizar a los estudiantes frente a lo que se espera lograr con el desarrollo de los desempeños de comprensión planteados.

Investigación guiada.

Como actividad inicial en esta etapa, de forma individual, se realizará de manera secuencial la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto a partir de la observación de una secuencia de imágenes., se procederá a la socialización de esta, haciendo intervenciones que ayudan a los estudiantes a relacionar los elementos que van emergiendo de la secuencia de imágenes con los componentes de los textos narrativos. Este desempeño tiene como propósitos observar con detalle los elementos de una secuencia de imágenes para ir reconociendo los componentes y la estructura de los textos narrativos y llevar a los estudiantes a reflexionar sobre sus pensamientos a partir de la formulación de preguntas en la rutina y la socialización de cada parte de esta.

A continuación, para llevar a los estudiantes a comprender la intención comunicativa de los textos narrativos, se presentarán a los estudiantes dos textos (uno narrativo y otro expositivo), se les solicitará que elijan el texto que narra lo que ocurre en la secuencia observada en el ejercicio anterior y justifiquen su elección, esto se realizará inicialmente de forma escrita en el cuaderno y luego se dará un espacio para que algunos estudiantes socialicen sus respuestas,

Luego se realizará la vinculación de los saberes previos con los nuevos para ampliar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes frente al texto narrativo, vinculando sus saberes previos con aspectos que no conocían, no recordaban o no tenían claros. Para ello, en primer lugar, se observarán dos videos sobre el texto narrativo. Luego en grupo se realizará un mapa conceptual en el que se establezcan la definición, clases, intención comunicativa, estructura y elementos del texto narrativo, mediante preguntas que guíen su elaboración.

En seguida, se organizarán cuatro grupos y a cada uno se le asignará un texto narrativo de diferente clase (cuento, fábula, mito y leyenda) con su respectivo taller de análisis e interpretación, en el cual se enuncian preguntas que llevarán a los estudiantes a identificar la intención comunicativa de cada uno de los textos, su estructura y elementos, mediante preguntas de nivel literal, inferencial y crítico. Inicialmente los estudiantes deberán realizar la lectura y el taller de comprensión de manera individual y luego socializarán con sus compañeros de grupo el trabajo realizado identificando sus aciertos y oportunidades de mejora en un proceso de auto y coevaluación con la intención

de consolidar sus saberes mediante la interacción entre pares, afianzando así el proceso de comprensión e interpretación de textos narrativos.

Terminada la socialización en los grupos se les entrega un organizador gráfico preelaborado con los subtítulos de los elementos de la narración y espacios en blanco para que los estudiantes organicen allí los aspectos identificados en las narraciones leídas, teniendo en cuenta cada elemento que hace parte de la narración.

Posteriormente, se realizará un ejercicio de socialización y comparación de los textos trabajados en cada grupo a partir de la información registrada en el organizador gráfico, con lo cual se busca que los estudiantes reconozcan la estructura y elementos de los textos narrativos en diferentes clases de narraciones.

Proyecto final de síntesis.

Esta etapa se centrará en la lectura y realización de un taller de comprensión e interpretación textual de un nuevo texto narrativo, a partir de lo cual se espera visibilizar los avances de los estudiantes frente a la comprensión e interpretación de textos narrativos. Este ejercicio se realizará primero de manera individual y luego se dará lugar al proceso de coevaluación valorando los aciertos y señalando los errores de un compañero, a partir de la socialización y consolidación de las respuestas entre todo el curso.

A continuación, cada estudiante deberá realizar la corrección de los errores marcados por su compañero, justificando en cada caso su nueva respuesta. Luego de ello, se evaluará y dará una retroalimentación de forma oral a cada estudiante, evidenciando sus aciertos y guiándole a la comprensión del texto donde aún persistan falencias.

5.2.1.3. Recolección de evidencias.

Se planea recolectar las evidencias y datos mediante la grabación de las voces de los estudiantes en las diferentes participaciones durante la clase y registro fotográfico de los trabajos realizados.

5.1.1.4 Revisión y ajuste de la planeación. Trabajo colaborativo.

Tras la socialización y análisis de la planeación en el equipo de LS, se realizan los siguientes ajustes:

1. Además de presentar las metas de comprensión se planea hacer una explicación inicial, aclarando a los estudiantes a qué se refiere el término meta de comprensión.
2. Guiar el desarrollo de la rutina de pensamiento paso a paso, para lo cual se planea hacerla por etapas e ir socializando las respuestas de los estudiantes, previendo que de esta manera sea más fácil para ellos establecer los elementos que se

piden en cada etapa y vincular los elementos emergentes con los componentes del texto narrativo.

3. Se puntualiza el propósito de la rutina de pensamiento pasando de activar saberes previos a establecer vínculos entre estos y los nuevos conocimientos para llevar a los estudiantes a reflexionar sobre sus pensamientos a partir de la formulación de preguntas en la rutina y la socialización de cada parte de esta.
4. Se incluyó la observación de los videos para ayudar a la ampliación de los saberes previos.
5. Se precisó que al realizar el mapa conceptual se tomarían ejemplos de los dos desempeños anteriores y de la narración presentada en el video para ayudar a los estudiantes a comprender con mayor facilidad.
6. En la consolidación de saberes entre pares, posterior a la lectura individual de diferentes clases de textos narrativos, se precisó que cada estudiante debería registrar en el cuaderno los cambios o correcciones hechos frente a las preguntas iniciales y la justificación de la acción.

5.2.2. Implementación.

Los desempeños de comprensión se llevan a cabo de acuerdo con lo planeado, así:

Inicialmente se hace entrega a cada uno de los estudiantes, de la guía donde se encuentra el siguiente mapa conceptual, solicitándoles que de acuerdo con sus conocimientos sobre el texto narrativo lo completen (figura 21).

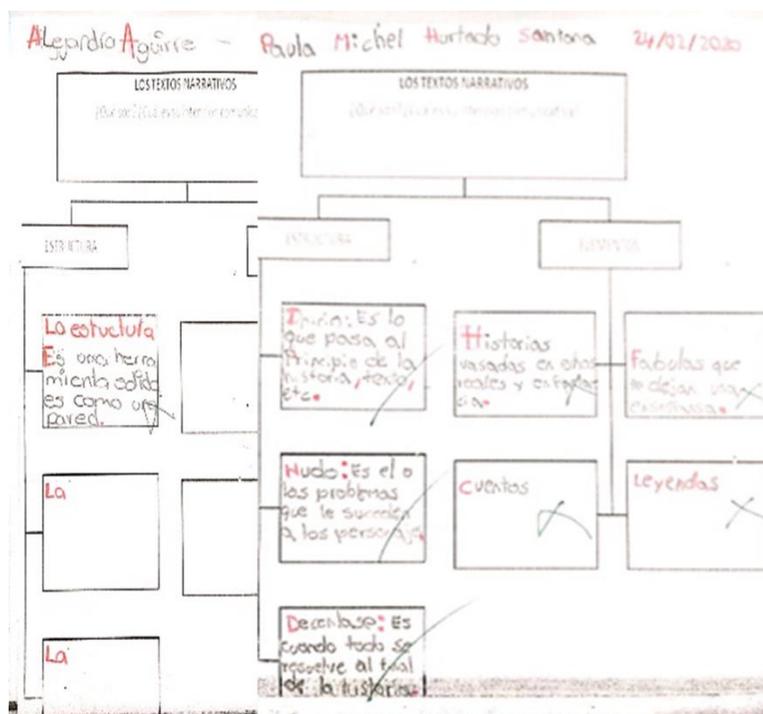


Figura 21. Pretest: Mapa conceptual.

Luego, se solicitará a los estudiantes que lean y desarrollen las preguntas de comprensión del texto: "Gravin, el viajero del espacio" (figura 22).

Gravin, el viajero del espacio

Este es Gravin. Un aventurero extraterrestre que vive más allá de la Vía Láctea en un planeta muy frío. Una mañana, viendo un programa de la televisión intergaláctica, quedó maravillado con un comercial que mostraba un lugar con grandes mares y vegetación.

La voz decía: "La Tierra, el mejor lugar del Universo". Sin dudarlo, Gravin preparó las coordenadas y partió hacia el planeta Tierra. Lo primero que observó al acercarse, fue el brillante color azul y los intensos tonos verdes que se veían extraordinarios desde la altura.

Desde la escotilla de su nave se deslumbró con la selva amazónica, con el monte Everest, las cataratas del Niágara, la quebrada Humahuaca y otras tantas maravillas naturales. Pronto, Gravin tuvo curiosidad por ver cómo vivían las personas que habitaban el planeta, así que aterrizó cerca a una ciudad. Pero la dicha le duró poco, pues al salir de su nave, sintió que se ahogaba por un espeso humo que había en el aire. Sin más remedio, tuvo que regresar a su planeta, con la esperanza de encontrar algún día un aire más limpio en la Tierra y así poder vivir una aventura inolvidable.



Contesta las preguntas 1. a la 7 teniendo en cuenta el texto anterior.

1. El nombre del marciano era:
 - a. Crandin
 - b. Gardin
 - c. Garvin
 - d. Cravin
2. Los lugares donde transcurre la aventura de Gravin son:
 - a. El planeta donde vive Gravin y el sol.
 - b. El universo y el planeta donde vivía Gravin.
 - c. El planeta donde vivía Gravin y la Tierra.
 - d. La Vía Láctea y la Tierra.
3. En la expresión: "La Tierra, el mejor lugar del Universo", las comillas se usan para:
 - a. Resolver lo que estaba pensando Gravin.
 - b. Repetir lo que la voz decía a través del televisor.
 - c. Introducir un diálogo en la narración.
 - d. Encerrar el título del programa de televisión.
4. Las palabras *quedó*, *decía*, y *preparó*, indican que los hechos de la historia:
 - a. Van a suceder.
 - b. Están sucediendo.
 - c. Suceden en el futuro.
 - d. Sucedieron en el pasado.
5. En la expresión "sintió que se ahogaba por un espeso humo que había en el aire", significa que:
 - a. El clima de la Tierra estaba muy contaminado.
 - b. Había mucha neblina y hacía mucho frío.
 - c. Se había quemado algo y el ambiente estaba cubierto de humo.
 - d. Había hecho erupción un volcán y por eso salía humo.
6. La intención del cuento anterior es:
 - a. Contar las aventuras de un marciano.
 - b. Entretener a los lectores con una historia creativa.
 - c. Reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente.
 - d. Explicar cómo se debe viajar a la Tierra.
7. En el texto, la palabra *maravillado* puede reemplazarse por:
 - a. frustrado
 - b. decepcionado
 - c. feliz
 - d. emocionado

Nombre: Paola Nicol Hurtado Santana
Fecha: Lunes, 24 de febrero del 2020
Pre-test

Texto: "Gravin el viajero del espacio"
Hoja de respuestas

#	A	B	C	D	
1				<input checked="" type="checkbox"/>	/
2			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	/
3		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	/
4			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	/
5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	/
6	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	/
7			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	/

7
7

Nombre: Alexandra Aguirre Parga
Fecha: Lunes, 24 de febrero del 2020
Pre-test

Texto: "Gravin el viajero del espacio"
Hoja de respuestas

#	A	B	C	D	
1			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	/
2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	/
3	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	/
4	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	/
5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	/
6		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	/
7	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	/

4
7

Figura 22. Pretest: Taller de comprensión.

A continuación, se procede a la presentación de las metas de comprensión, aclarando en primer lugar qué es una meta y luego se hace referencia a que con el desarrollo de las actividades van a comprender qué son, cuál es la intención, como están estructurados y cuáles son los elementos de los textos narrativos. Así como también se hizo claridad en el cómo lo van a comprender, cómo van a demostrar su comprensión y para que les va a servir lo que comprenden. En este desempeño estaba previsto hacer una explicación de cada meta, sin embargo, esta explicación tomó, más tiempo del planeado, pues en principio los estudiantes parecían confundidos con los términos contenido, método, propósito y comunicación, por lo cual durante la explicación debieron adaptarse para dar claridad a los estudiantes (tabla 9).

Tabla 10. Transcripción de las respuestas de los estudiantes frente a las preguntas ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué? y ¿cómo se va a presentar? desde la explicación de las metas de comprensión.

Docente: ¿Qué vamos a comprender?
Estudiante 1: los textos narrativos.
Estudiante 2: que son los textos narrativos y sus elementos.
Docente: ¿Cómo lo vamos a comprender?
Estudiante 1: Leyendo diferentes textos y respondiendo preguntas.
Docente: ¿Para qué?
Estudiante 1: para comprender mejor lo que leemos.
Docente: ¿Cómo lo vamos a presentar a los demás?
Estudiante 1: organizando en un gráfico.

Se continua con la realización de la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto a partir de la observación de una secuencia de imágenes que se entrega a cada estudiante (figura 23), a medida que se desarrolla se socializa. Los estudiantes muy participativos aportan sus ideas, a partir de lo cual se hace referencia a que los elementos que enunciaron hacen parte de los textos narrativos.

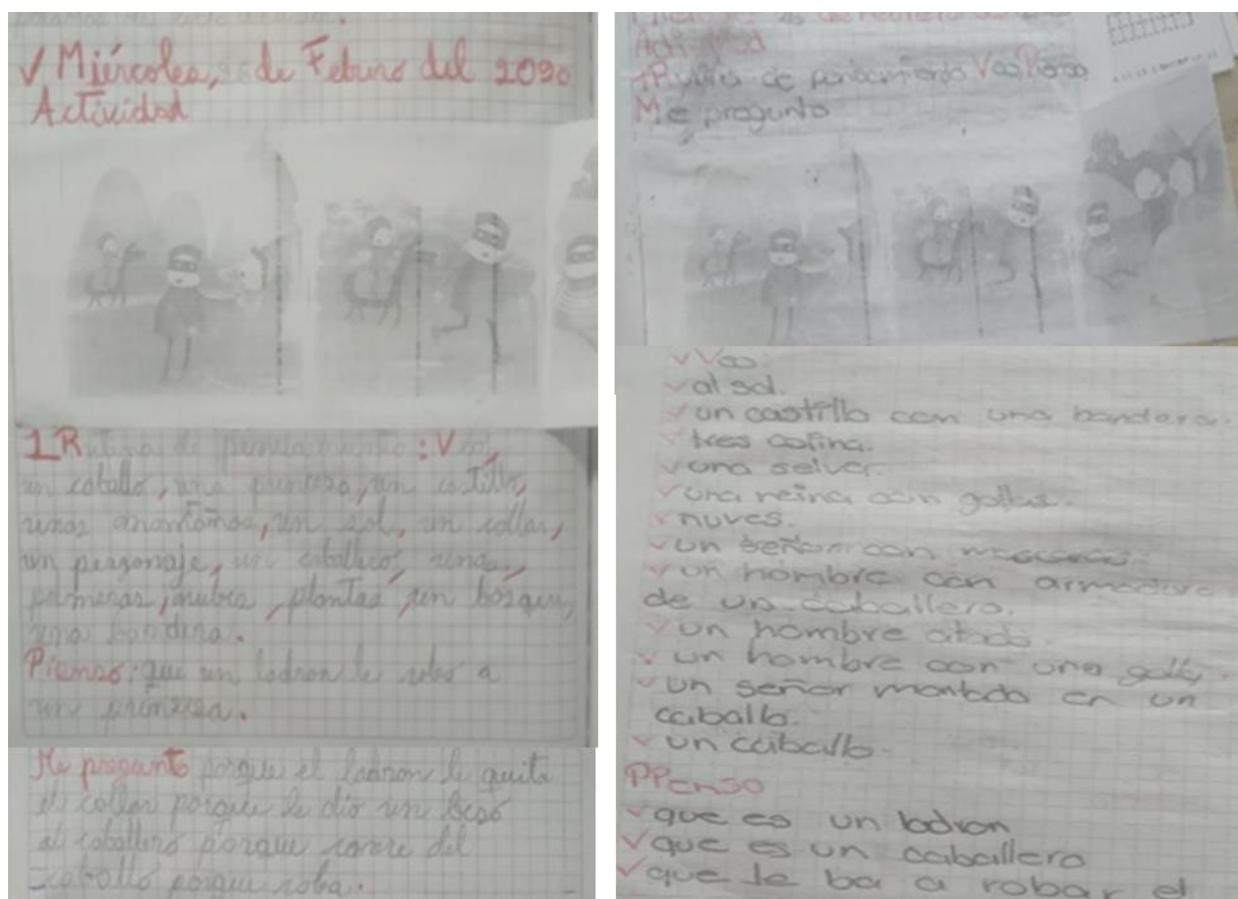


Figura 23. Desarrollo de la rutina de pensamiento: veo, pienso, me pregunto.

Tras la realización de la rutina, se presentan dos textos (el número 1, narrativo y el número 2 expositivo) a los estudiantes y se pide que elijan el que narra mejor la secuencia anterior, justificando su elección. Puede evidenciarse que han logrado marcar el texto narrativo pero les ha costado justificar su elección, se interviene explicando a los estudiantes que además de marcar el texto que consideren narrativo, deben explicar ¿Por qué ese texto es narrativo?, ¿Por qué podemos decir que narra?, ¿De qué habla un texto y de qué habla el otro?, ¿Cuál es la diferencia entre un texto y otro?, ¿Cuál es la intención de un texto y cuál es la intención del otro? Posteriormente se socializan las respuestas de algunos estudiantes, quienes coinciden en elegir el texto número 2, la docente interviene con preguntas para que los estudiantes puedan ampliar sus respuestas, llevándolos a reflexionar sobre su elección. Sin embargo, a pesar de parecer tan obvia la respuesta, les cuesta justificar (figura 24), dos de los estudiantes eligieron el texto número uno.

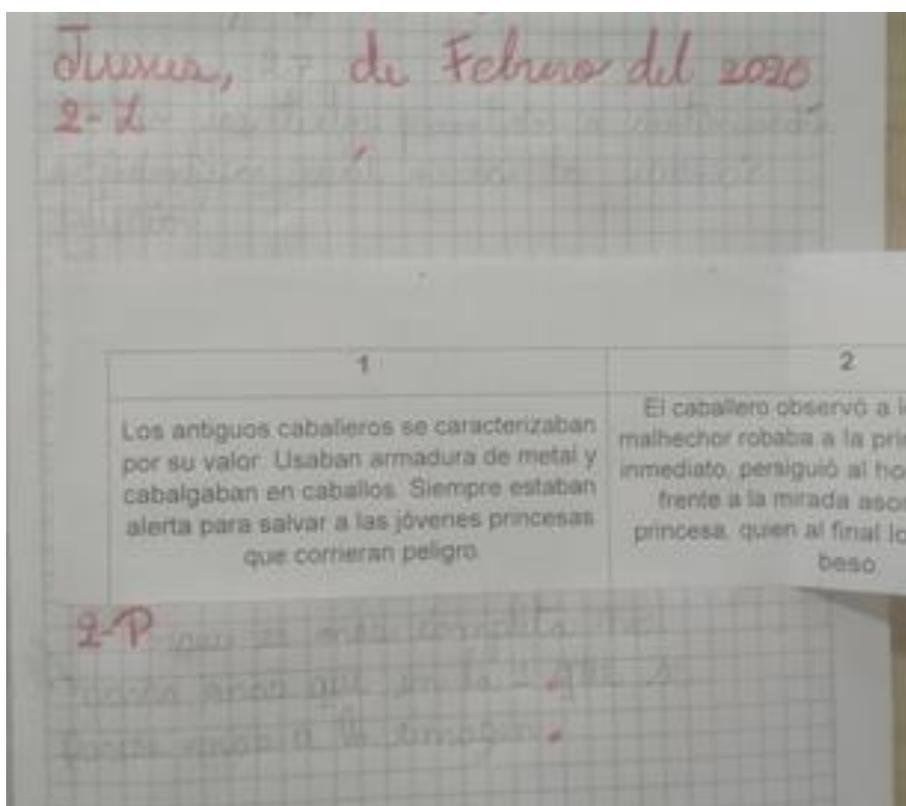


Figura 24. Elección de texto narrativo y justificación.

Luego ven el video en el cual deben observar los elementos del texto narrativo. A continuación, se les indica que, a partir de sus saberes previos y lo que observaron en el video, van a construir entre todos un mapa conceptual en el que organicen la información referente a los textos narrativos, para ello se plantean preguntas como: “¿Qué son los textos narrativos?”, “¿Qué clases de textos narrativos hay?”, “¿Qué narraciones fantásticas o imaginarias conocen?”, “¿Cuál es su intención comunicativa?”, “¿para qué

son los textos narrativos?”. Entre tanto se escuchan los aportes de los estudiantes y se van organizando en el tablero de manera que se forme el mapa conceptual (figura 25). Así mismo, se replican las respuestas de los estudiantes orientándolos hacia la consolidación del contenido abordado.

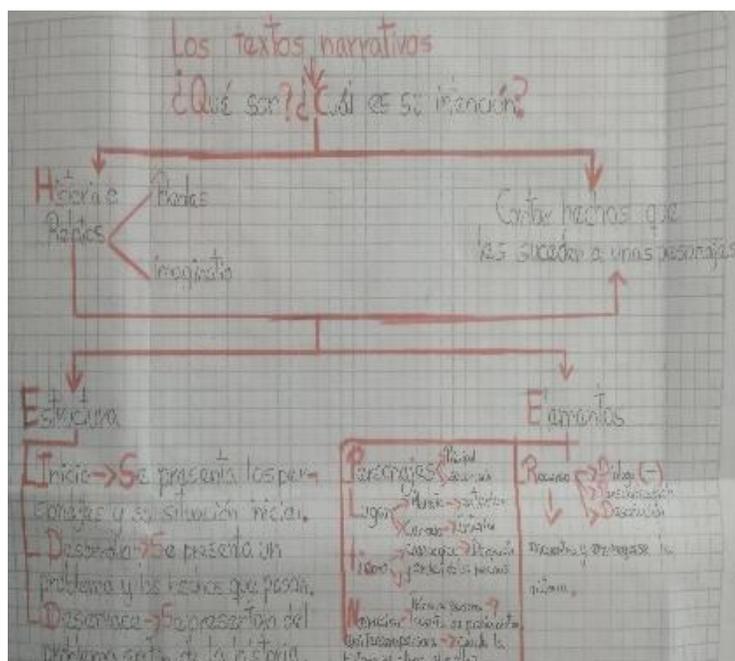


Figura 25. Mapa conceptual construido a partir de los aportes de los estudiantes.

Posteriormente se organiza el curso en cuatro filas y a cada fila se asigna un texto narrativo de diferente clase (cuento: La bruja de las arenas cantarinas, fábula: La ratoncita presumida, leyenda: El pescador y el Mohán, mito: Pilcuan el guerrero valiente) con su respectivo taller de análisis e interpretación, que se encuentra en el libro de texto. Los estudiantes leen y desarrollan el taller de manera individual. Luego, se forman grupos de tres estudiantes y no de seis, como estaba planeado, previendo que se aproveche el tiempo y todos los estudiantes puedan autoevaluar su trabajo y mejorarlo. Se indica a los estudiantes que deben comparar una a una las respuestas del taller y discutir frente a las diferencias para hallar la respuesta correcta sustentada en elementos del texto que los lleven a ellas. Además, se indica que una vez tomada la decisión en consenso con todos los integrantes del grupo, quien tenga respuestas equivocadas deberá corregirlas en el cuaderno, justificando qué le hizo cambiar de respuesta, cuáles elementos del texto le llevaron a concluir que la respuesta correcta es la nueva y no la anterior. Los estudiantes comparten sus respuestas y discuten frente a ellas, cuando no logran llegar a consensos preguntan, por lo cual se les orienta para que hallen la respuesta, pero sobre todo la comprendan.

Terminada la revisión de las preguntas se entrega a cada grupo un organizador gráfico y se solicita a los estudiantes registrar los datos solicitados de acuerdo con la estructura y elementos del texto narrativo (figura 26). Luego se socializan los organizadores gráficos llevando a los estudiantes a identificar que, en las diferentes clases de textos narrativos trabajados, se conserva la misma estructura y elementos.

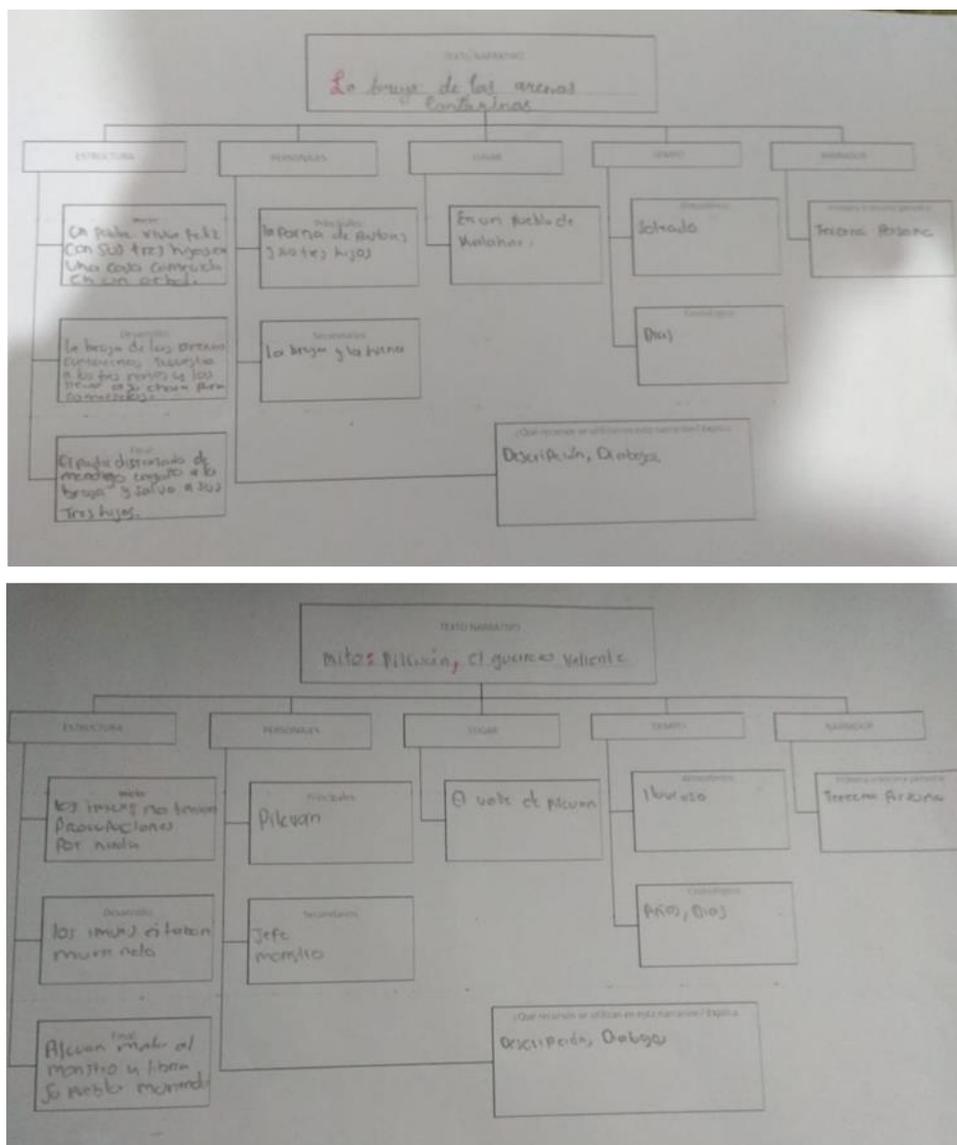


Figura 26. Organizador gráfico desarrollado como producto final del trabajo colaborativo.

Finalmente se indica a los estudiantes que deben realizar un nuevo taller de lectura e interpretación textual a partir del cual, se evidencian sus comprensiones frente al análisis de textos narrativos. Tras la realización del taller de manera individual, se procede a hacer coevaluación del trabajo, con el apoyo de la socialización y concertación de las respuestas en plenaria con el curso. Luego de lo cual, cada estudiante corrige sus

errores, con la condición, de que además de corregir, deben sustentar sus respuestas. Se revisa el trabajo desarrollado por cada estudiante, dándole una valoración cuantitativa además de una retroalimentación oral, en la que se amplió la explicación frente a los aspectos que, aún después del proceso de co- y auto evaluación, continuaron siendo desaciertos.

5.2.3. Evaluación.

El pretest cumple con su propósito de identificar los saberes previos de los estudiantes.

Presentar las metas de comprensión permitió centrar la atención de los estudiantes en el tópico generativo de la unidad, sin embargo, se hizo necesario explicar cada una de ellas a los estudiantes.

La rutina de pensamiento permitió establecer las comprensiones de los estudiantes al observar a detalle los elementos de la secuencia de imágenes estableciendo los elementos que reconocían del texto narrativo.

Llevar a los estudiantes a establecer elecciones y justificarlas, planteando preguntas que los llevan a reflexionar sobre su aprendizaje ayuda a la metacognición. Así mismo, el ejercicio de socialización y trabajo colaborativo ayuda a la metacognición.

La formulación de preguntas intencionadas aporta en el desarrollo de las comprensiones.

Abordar en profundidad los componentes de una tipología textual desde el reconocimiento de sus elementos mediante la aproximación a diferentes textos aporta a la comprensión.

5.2.4. Reflexión.

A continuación, se presenta el análisis suscitado, tras la implementación de la planeación prevista para este ciclo.

En primer lugar, tal como se observa en las evidencias, a través del pretest se logró establecer los saberes previos de los estudiantes, frente a la intención comunicativa y elementos que componen el texto narrativo, es de resaltar que varios de los estudiantes dejaron en blanco los cuadros del mapa conceptual o escribieron datos equivocados, dejando ver que la teoría frente a este tema, aunque parece sencilla y de fácil comprensión, no es del todo clara para muchos de los estudiantes.

Se resalta que varios de los estudiantes que tuvieron mayor dificultad en el mapa conceptual, tuvieron menos aciertos en la prueba de comprensión. Esto se atribuye a la relación directa que tiene el conocimiento de las tipologías textuales y la comprensión lectora. En efecto, Alexopoulou (2010) refiere que “el conocimiento de los géneros discursivos le permite al lector descubrir las estructuras textuales (esquema y contenido

textual) que sirven de soporte al texto, le da instrucciones acerca de cómo interpretar el mensaje” (p.4). Lo cual, pone de manifiesto la necesidad de profundizar en el conocimiento de las tipologías textuales en aras de fortalecer la comprensión lectora.

En segundo lugar, la presentación de las metas de comprensión efectivamente ayudó a los estudiantes a tener un norte que direccionara el desarrollo de los desempeños, sin embargo, en la presentación de estas es preciso hacer una adaptación en la que se hagan comprensibles para los estudiantes, pues durante la implementación de este desempeño, se observó confusión al momento de leer e interpretarlas, por lo que se intervino precisando el qué, cómo, para qué y cómo se evidenciaría, utilizando un lenguaje más sencillo y claro para los estudiantes. Desde lo anterior se decide replantear la forma de presentar las metas de comprensión a los estudiantes.

En tercer lugar, el análisis de la secuencia de imágenes mediante la rutina de pensamiento, ayudó a los estudiantes a observar con detalle los elementos presentados allí, logrando que con facilidad ellos pudieran enunciar aspectos que a su vez se fueron relacionando con los elementos, la estructura y la intención comunicativa de los textos narrativos, por ejemplo muchos de los estudiantes coincidieron en enunciar unos personajes, unos lugares, una situación inicial, un problema y un desenlace.

Por su parte, el hecho de relacionar cada elemento emergente en la rutina con los componentes del texto narrativo permitió a los estudiantes ir vinculando sus saberes previos con los nuevos. Ello destaca la riqueza de la rutina de pensamiento en cuanto a la visibilización de los pensamientos de los estudiantes, lo cual permite ir orientando el proceso de manera asertiva, teniendo como sustento las comprensiones o dificultades persistentes en los estudiantes, de modo que “cuando logramos hacer visible el pensamiento que ocurre en el aula se vuelve más concreto y real. Se torna en algo sobre lo que podemos hablar y explorar, manipular, desafiar y aprender de él” (Ritchhart, 2014, p. 68).

En cuarto lugar, las respuestas de los estudiantes al elegir el texto narrativo ponen de manifiesto un conocimiento previo frente al tema, pero también evidencian la dificultad de los estudiantes para justificar de manera escrita sus ideas, lo que invita a trabajar en este aspecto.

En quinto lugar, durante el desarrollo de los diferentes desempeños, de manera reiterativa se dio lugar a un trabajo individual, luego a una socialización entre pares y finalmente a un proceso de coevaluación, llevando a los estudiantes a cuestionarse y reflexionar sobre su propio pensamiento y además auto valorar su ejercicio. En otras palabras, a hacer metacognición de su aprendizaje, sustentado en que los conocimientos que las personas tienen sobre su propia cognición las motiva “a prever acciones y anticipar ayudas para mejorar su rendimiento y resolver mejor los problemas” (Flórez Ochoa , 2000, p. 5).

En sexto lugar, se observa que el planteamiento de preguntas con propósitos específicos ayuda a la orientación efectiva de los estudiantes hacia el desarrollo de las comprensiones propuestas. Por un lado, la persuasión que se logra a través de los cuestionamientos favorece el direccionamiento del estudiante hacia la comprensión de

los contenidos abordados y por otro, las preguntas planteadas para el análisis e interpretación de textos planeadas con el propósito de guiar al estudiante hacia la identificación de unos elementos particulares y la intención comunicativa del texto lo acercan a su comprensión. En referencia Ritchhart (2014) establece que:

hacer buenas preguntas ha estado en el centro de la actividad educativa, especialmente cuando se refiere al pensamiento de los estudiantes y a la creación de oportunidades de aprendizaje” y aconseja “que las preguntas vayan más allá del nivel de conocimiento e inviten a la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. (p.69)

Finalmente, se destaca el avance de los estudiantes frente a la comprensión e interpretación de textos narrativos, reconociendo sus elementos e intención comunicativa. Se resalta la pertinencia del estudio en profundidad de la tipología textual en dos sentidos: el primero, como conocimiento base para la comprensión lectora y el segundo, como camino hacia la producción textual de la que se ocupará el siguiente ciclo.

5.3. Ciclo 3: Camino a la producción textual

Como se anunció en el ciclo anterior, este ciclo está proyectado hacia la producción de un texto narrativo, teniendo como base la comprensión de su estructura, elementos e intención comunicativa. Lo cual responde a la pretensión de establecer una correlación entre la comprensión y producción textual.

Adicional a ello, tras las reflexión y evaluación del ciclo anterior, se realiza la adaptación de las metas de comprensión procurando que, al ser presentadas a los estudiantes, sean comprensibles para ellos.

Se aclara que, aunque se evidenció la favorabilidad del trabajo en equipo y la coevaluación, estos elementos no se incluirán en el presente ciclo, puesto que las condiciones de trabajo se modifican a raíz de la situación de salubridad actual; por lo que la práctica de enseñanza se encuentra en un proceso de migración, en la que el escenario deja de ser presencial para convertirse en virtual; lo cual, impacta significativamente el proceso, como se describe en el apartado: “Contexto de aprendizaje virtual: la actualidad de las prácticas de enseñanza”

5.3.1. Planeación.

Por la situación antes mencionada, el trabajo de planeación que se realiza en este y en el siguiente ciclo, además de enfocarse en la proyección de los desempeños de comprensión dirigidos al alcance de las metas propuestas, también se centra en la preparación de los recursos audiovisuales y la producción del material escrito, con las

orientaciones para el trabajo propuesto. Estos elementos se suben a la plataforma, en espera de que los estudiantes puedan acceder a ellos. Así mismo, previa comunicación con los acudientes, se establecen los estudiantes que no tienen posibilidad de acceso a la plataforma para enviarles el material a través de WhatsApp.

5.3.1.1. Elementos estructurantes del ciclo.

Tabla 11. Elementos estructurantes LS 3

GRADO QUINTO	
HILO CONDUCTOR: LEER PARA ESCRIBIR Y ESCRIBIR PARA LEER	FOCO DE LA LECCIÓN: COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS
ESTÁNDARES	
<p>FACTOR: Producción textual ENUNCIADO IDENTIFICADOR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. SUB PROCESO: •Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. •Diseño un plan para elaborar un texto narrativo •Produzco la primera versión de un texto narrativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos. •Reescribo el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por mis compañeros y por mí.</p>	
DBA	
Produce textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar.	
RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE (RPA)	
METAS DE COMPRESIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ CONTENIDO: Los estudiantes comprenderán el proceso para escribir cuentos. ✓ MÉTODO: Los estudiantes realizarán la planeación, producción, revisión y reescritura de un cuento. ✓ PROPÓSITO: Los estudiantes fortalecerán su habilidad para producir textos escritos, específicamente cuentos. ✓ COMUNICACIÓN: Los estudiantes compartirán sus cuentos con sus familias, compañeros y docente. 	

Fuente: Elaboración propia

5.2.1.2. Desempeños de comprensión.

Preliminares.

Para llevar a los estudiantes a comprender lo que se espera que logren al final de unidad de comprensión, tanto en el video explicativo, como en la guía de trabajo que se les enviará, se presentan las metas de comprensión a través de preguntas, de la siguiente manera:

Metas de comprensión

¿Qué voy a comprender?

- El proceso para escribir un cuento.

¿Cómo lo voy a comprender?

- Planeando, escribiendo, revisando y mejorando un cuento.

¿Para qué lo voy a comprender?

- Para fortalecer mi habilidad para escribir textos.

¿Cómo lo voy a comunicar?

- Con la presentación de mi cuento a familiares, compañeros y docente.

Actividad 1: Después de leer esta información, debes ingresar a Edmodo y responder las preguntas que se encuentran en la prueba titulada: "Comentario sobre las metas de comprensión y preguntas previas".

Ojo: NO debes copiar esto en el cuaderno.

Figura 27. Diapositiva con las metas de comprensión presentadas a los estudiantes.

Se solicitará a los estudiantes que, además de leer las metas de comprensión, en una prueba dispuesta en Edmodo respondan: ¿Qué vas a lograr al desarrollar las actividades de la guía 3 de español?

A continuación, se les indicará que respondan las siguientes preguntas que se encuentran dentro de la misma asignación del desempeño anterior:

1. ¿Sabes qué es un cuento? Explica.
2. ¿Cuáles consideras que son los pasos para escribir un cuento?

Desde las respuestas dadas a estas preguntas se espera visibilizar los saberes previos de los estudiantes frente al proceso de escritura de cuentos.

Investigación guiada.

Para continuar se pedirá a los estudiantes que observen la presentación en diapositivas titulada: *Escribamos un cuento...* En ella se explican detalladamente los pasos para escribir un cuento, los cuales se ejemplifican a partir de un texto tomado del libro "Bogotá en 100 palabras, III versión".

De acuerdo con lo observado en la presentación, los estudiantes deberán copiar y responder en su cuaderno las siguientes preguntas: ¿Cómo escribir un cuento? ¿Qué pasos debo seguir? Lo anterior pretende llevar a los estudiantes a comprender que escribir un cuento es un proceso, y como tal implica el desarrollo de unos pasos.

Los estudiantes tomarán fotos de sus respuestas y las enviarán a la docente.

Proyecto final de síntesis.

Los desempeños planeados en esta etapa buscan que los estudiantes asuman la escritura como un proceso y produzcan un cuento no solo para responder a una actividad en una asignatura, sino con la conciencia de que se escribe para ser leído. De acuerdo con ello, se indica a los estudiantes que:

En el marco de la invitación a participar en el concurso “Bogotá en 100 Palabras”, de la Secretaría de Educación de Bogotá, van a escribir un cuento que cumpla con las condiciones del concurso: 1. Debe tener máximo 100 palabras y 2. Debe estar relacionado con la vida en Bogotá.

Para ello se les solicita que piensen en un hecho que consideren apropiado para escribir un cuento relacionado con “la vida en Bogotá” y a partir de ello respondan las preguntas del cuadro de planeación (figura 28) observado en la presentación y en la guía de trabajo:

PASOS
¿Qué suceso voy a contar ?
¿Quiénes son sus personajes?
¿Dónde y cuándo ocurren los hechos?
¿Cómo inicia mi historia?
¿Cuál es el conflicto de mi historia?
¿Cómo terminará mi historia?

Figura 28. Cuadro para la planeación del cuento enviado a los estudiantes.

Luego, a partir de las ideas organizadas en el cuadro anterior, deberán escribir su cuento teniendo en cuenta la estructura narrativa trabajada en el ciclo anterior.

Además, se indicará a los estudiantes que lean su cuento y autoevalúen si hay algo por mejorar. Posteriormente el estudiante le pedirá a una persona de su entorno que lo lea y le indique si considera que hay algo más que pueda mejorar. Una vez el estudiante considere que su cuento está listo, lo enviará a través de la plataforma Edmodo.

Una vez se reciban los cuentos se realizará el proceso de hetero evaluación mediante la siguiente rúbrica:

Rúbrica de evaluación del cuento

CRITERIOS	BAJO	BÁSICO	ALTO
Título	El cuento no tiene título.	El cuento tiene un título.	El cuento tiene un título creativo, ingenioso, que atrapa al lector.
Inicio	No se identifica una situación inicial en la que se narra como se encuentra el personaje principal antes del problema o conflicto.	Presenta una situación inicial en la que se enuncia el personaje principal, pero hace falta mencionar el lugar o el tiempo en el que sucede el hecho narrado.	Presenta una situación inicial en la que se enuncia el personaje principal, el lugar y el tiempo del relato, implícita o explícitamente.
Desarrollo	No se identifica un hecho, problema o conflicto que cambia la situación inicial.	Presenta un momento de tensión en la historia donde ocurre un hecho, problema o conflicto, pero este no se relaciona con el inicio del cuento.	Presenta un momento de tensión en la historia donde ocurre un hecho, problema o conflicto que cambia la situación inicial.
Final	No se presenta cómo el conflicto o problema se soluciona. El cuento no tiene final.	Presenta una solución a un conflicto, pero este no se relaciona con los hechos del inicio y desarrollo.	Presenta cómo el conflicto o problema se soluciona y todo vuelve a la calma.
Presentación, letra y ortografía	El cuento no está escrito con letra clara por lo tanto es difícil de leer y / o presenta varios errores de ortografía.	El cuento, está organizado y bien presentado, con letra legible, pero tiene algunos errores de ortografía.	El cuento, está organizado y bien presentado, con letra legible y buena ortografía.

Figura 29. Rúbrica de evaluación del cuento. Elaboración propia.

Una vez revisados los cuentos, se enviará a cada estudiante la respectiva retroalimentación hecha a partir de la rúbrica para que mejoren su texto y, en la medida de sus posibilidades, se inscriban y participen en el concurso “Bogotá en 100 palabras”.

5.3.1.3. Recolección de evidencias

Las evidencias se tomarán de las fotografías y escritos de los estudiantes recibidos por Edmodo o WhatsApp en los casos particulares.

5.3.1.4 Revisión y ajuste de la planeación. Trabajo colaborativo.

Una vez presentada la planeación en el equipo de LS, donde se visualizan y discuten los alcances de los desempeños planeados frente a la nueva metodología de trabajo, se realizan los siguientes ajustes:

1. Se ajusta el propósito de la presentación de las metas de comprensión y se escribe la evidencia a recolectar.
2. Se reduce el número de preguntas de 4 a 2 en la visibilización de saberes previos, con la intención de optimizar los recursos de los estudiantes y el tiempo de retroalimentación del trabajo.
3. Se suprime un desempeño que consistía en la observación de un video. Ello para optimizar el trabajo y no saturar a los estudiantes, dada la contingencia.

4. Se modifica la temática de escritura del cuento, que inicialmente era la vida antes, durante y después de la pandemia. Ello tras reflexionar frente a las posibles implicaciones de someter a los estudiantes a ahondar en un tema tan sensible.
5. Además, se omite el trabajo colaborativo que consistía en la recepción de los cuentos y envío a un compañero para su lectura y coevaluación. Dada la demanda de tiempo que implica esta acción y la posibilidad de no recibir respuestas oportunas por parte de los estudiantes.

5.3.2. Implementación.

Como estaba planeado, se envió a los estudiantes, la guía completa de actividades a desarrollar durante esta unidad de comprensión. Así mismo, en la plataforma se deja una prueba titulada “Comentario sobre las metas de comprensión y preguntas previas”, en la que se planteó la pregunta ¿Qué vas a lograr al desarrollar las actividades de la guía 3 de español? De igual manera se envió a través de WhatsApp la guía y la prueba a los estudiantes que no cuentan con conexión permanente.

En dicha guía, elaborada en power point, se indicó a los estudiantes que después de leer las metas de comprensión, debían solucionar la prueba asignada. Durante el transcurso de los días asignados los estudiantes fueron ingresando para solucionar la prueba. Al cabo del tiempo, el 70% (36 de 51) de los estudiantes realizaron la prueba.

De acuerdo con lo observado en las respuestas a la pregunta sobre las metas de comprensión (figura 30), se evidencia que para la mayoría de los estudiantes es claro que, al cabo de las actividades propuestas, lograrán escribir, sin embargo, varios de ellos no puntualizaron sobre qué van a escribir, otros mencionaron la escritura e involucraron la comprensión de lectura.

Estudiante 1: “Leer escribir desarrollar dialogar y dibujar”
Estudiante 2: “sacarme un 5”. Comentario de la profesora: “¿Leíste las indicaciones en la guía antes de responder?”
Estudiante 3: “La escritura, y la comprensión de lectura”
Estudiante 4: “A comprender el proceso para escribir un cuento”
Estudiante 5: “A escribir mejor Comprender Escribir para compartir”

Figura 30. Respuestas enviadas por los estudiantes frente a la pregunta sobre las metas de comprensión.

En la misma prueba enunciada en el desempeño anterior se asignan las siguientes preguntas:

1. ¿Sabes qué es un cuento? Explica.
2. ¿Cuáles consideras que son los pasos para escribir un cuento?

Al resolver la prueba se observa que los estudiantes reconocen el cuento como una narración en la que intervienen unos personajes y cuya estructura es inicio, desarrollo y final. Esta misma estructura es considerada por los estudiantes como los pasos que deben seguir para escribir un cuento. Con el fin de ampliar y puntualizar la definición de cuento, en el transcurso de las entregas de los estudiantes se retroalimentan y complementan las respuestas recibidas a través de comentarios.

Así mismo, varias de las respuestas de los estudiantes permiten evidenciar que antes de responder, leyeron la información presentada en la guía con respecto a los pasos para escribir un cuento, adelantándose al contenido expuesto allí (tabla 11). Ello a pesar de haber aclarado que estas preguntas debían ser respuestas antes de abordar el contenido.

Tabla 12. Respuestas enviadas por los estudiantes frente a las preguntas para visibilizar los saberes previos.

<p>Estudiante 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta 1: <p>Una historia que es una narración breve que se narra una historia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta 2: <p>Había una vez en narrador: el inicio el desenlace y el final</p>
<p>Estudiante 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta 1: <p>Es una narración breve creada por uno o varios autores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta 2: <p>Introducción: presenta a los personajes, el lugar donde transcurre la historia, el momento en el tiempo, el clima, etc.</p>
<p>Estudiante 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta 1: <p>Un cuento es una historia puede ser imaginario o real</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta 2: <p>1 Tener buena escritura 2 Si te queda como no te gusta vuelve lo a hacer</p>

Además, se presenta y describe a los estudiantes los siguientes pasos para escribir un cuento: 1. Planear el texto, 2. Escribir, 3. Leer y mejorar, 4. Compartir y mejorar un poco más, 5. Compartir de nuevo y mejorar aún más, 5. Embellecer y publicar

A partir de la información dada, responden a las preguntas: ¿Cómo escribir un cuento? ¿Qué pasos debo seguir?

En el transcurso de la semana los estudiantes escribieron sus inquietudes frente al trabajo, las cuales se fueron solucionando en la medida que fueron llegando.

Dentro de dichas inquietudes surgen preguntas cómo:

- “Profesora toca copiar todo lo que dice ahí”
- “No entiendo que toca hacer”
- “Tengo que hacer todas las actividades”
- “Debo escribir un solo cuento o varios
- “¿El cuento es sobre Bogotá?”

Así mismo los estudiantes fueron enviando las evidencias del desarrollo de la actividad las cuales se retroalimentaron de manera escrita a través de comentarios (figura 31).

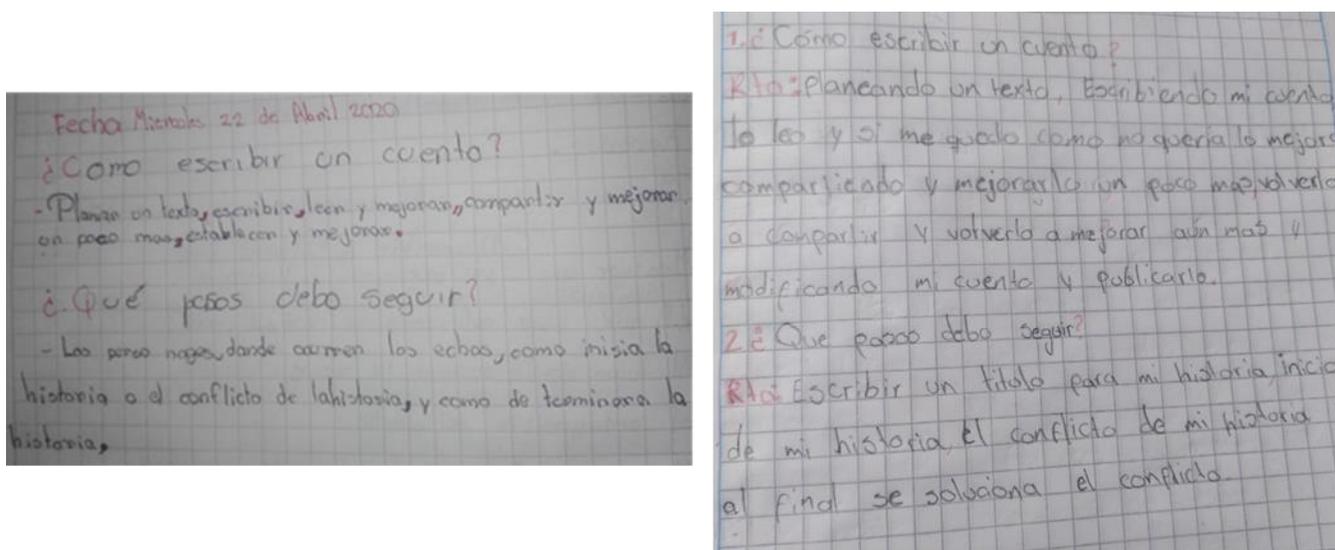


Figura 31. Respuestas de los estudiantes frente a las preguntas de apropiación del contenido sobre el proceso de escritura de un cuento.

Posterior a la actividad anterior, los estudiantes comienzan la construcción de su cuento cuyo tema central es “La vida en Bogotá” (se toma este tema porque se espera que los estudiantes participen del concurso Bogotá en 100 palabras) para lo cual se les entregan unas preguntas orientadoras:

1. ¿Qué suceso voy a contar?
2. ¿Quiénes son sus personajes?
3. ¿Dónde y cuando ocurren los hechos?
4. ¿Cómo inicia mi historia?
5. ¿Cuál es el conflicto de mi historia?
6. ¿Cómo termina mi historia?

Durante el transcurso de la semana algunos estudiantes preguntaron:

- “Debo escribir un solo cuento o varios
- “¿El cuento es sobre Bogotá?”

Al finalizar la semana varios de los estudiantes enviaron la planeación de sus cuentos, y se realizó la respectiva revisión y retroalimentación del trabajo recibido (figura 32).

Pregunta	Ejemplo
1. ¿Qué suceso voy a contar?	Como es brega que es bonito...
2. ¿Quiénes son los personajes?	Un niño y sus amigos.
3. ¿Dónde y cómo ocurren los hechos?	En el colegio en: portal y en la casa y porque me gusta y brega.
4. ¿Cómo inicia mi historia?	En colegio estaba una bandera de bandera de tomar los paños en brega.
5. ¿Cuál es el conflicto?	en la casa del presidente brega.
6. ¿Cómo termina mi historia?	

¿Qué suceso voy a contar?	una pelea en tre ellos
¿Quiénes son los personajes?	Niño doguy oddy tom
¿Dónde y cómo ocurren los hechos?	he una casa
¿Cómo inicia mi historia?	en casa
¿Cuál es el conflicto de mi historia?	tom les pega a todos
¿Cómo termina mi historia?	Viviendo juntos.

Figura 32. Evidencia 21: Planeación del cuento enviada por los estudiantes.

Hecha la retroalimentación de los cuadros, los estudiantes elaboran sus cuentos, y los envían (figura 33). En ellos se observa que lograron desarrollar las ideas planeadas y organizadas en el desempeño anterior. De igual manera se observa que varios de los textos tomaron más un carácter anecdótico que de cuento.

Por otra parte, se observa que los escritos de los estudiantes conservan la estructura narrativa presentando una situación inicial que repentinamente cambia para presentar un conflicto que al final se resuelve.

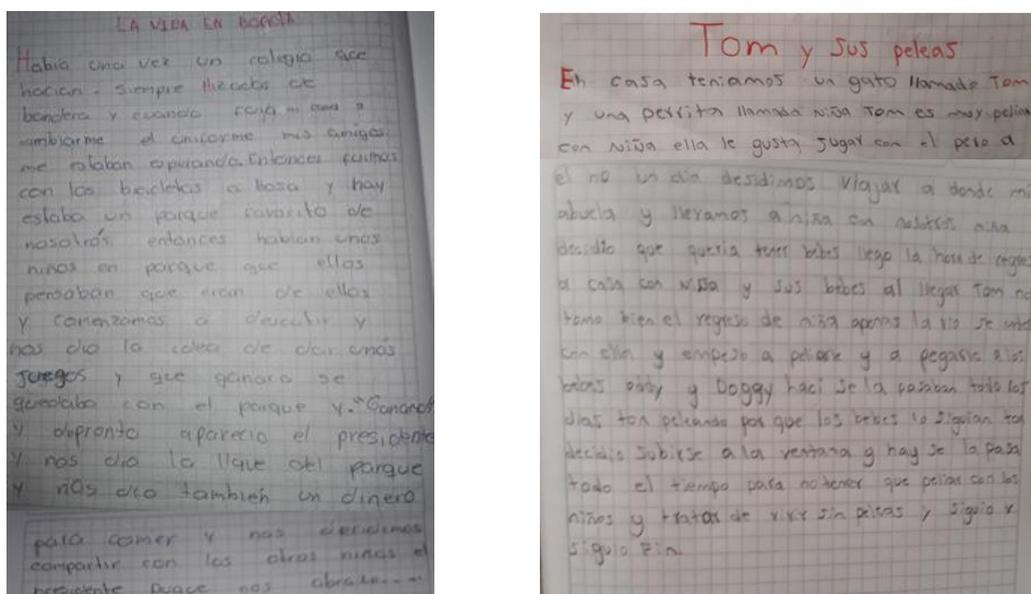


Figura 33. Primera versión del cuento escrito por los estudiantes.

Finalmente, se realizó la retroalimentación respectiva a cada cuento recibido, teniendo en cuenta la rúbrica establecida (figura 34).

Rúbrica de evaluación del cuento

CRITERIOS	BAJO	BÁSICO	ALTO
Título	El cuento no tiene título.	El cuento tiene un título.	El cuento tiene un título creativo, ingenioso, que atrapa al lector.
Inicio	No se identifica una situación inicial en la que se narra como se encuentra el personaje principal antes del problema o conflicto.	Presenta una situación inicial en la que se enuncia el personaje principal, pero hace falta mencionar el lugar o el tiempo en el que sucede el hecho narrado.	Presenta una situación inicial en la que se enuncia el personaje principal, el lugar y el tiempo del relato, implícita o explícitamente.
Desarrollo	No se identifica un hecho, problema o conflicto que cambia la situación inicial.	Presenta un momento de tensión en la historia donde ocurre un hecho, problema o conflicto, pero este no se relaciona con el inicio del cuento.	Presenta un momento de tensión en la historia donde ocurre un hecho, problema o conflicto que cambia la situación inicial.
Final	No se presenta cómo el conflicto o problema se soluciona. El cuento no tiene final.	Presenta una solución a un conflicto, pero este no se relaciona con los hechos del inicio y desarrollo.	Presenta cómo el conflicto o problema se soluciona y todo vuelve a la calma.
Presentación, letra y ortografía	El cuento no está escrito con letra clara por lo tanto es difícil de leer y / o presenta varios errores de ortografía.	El cuento, está organizado y bien presentado, con letra legible, pero tiene algunos errores de ortografía.	El cuento, está organizado y bien presentado, con letra legible y buena ortografía.
OBSERVACIONES Y NOTA	4.0		
	Juan tu cuento es muy interesante, sin embargo parece que tuviera dos inicios y dos finales, en el inicio puedes omitir la parte del colegio y las izadas de bandera, te sugiero comenzar con algo así: Un día la salir del colegio me encontré con mis amigo y... Por otra parte, cuando aparece el presidente parece que fuera otro cuento. Puedes involucrarlo en el desarrollo diciendo algo así como: cuando estábamos peleando por el parque apareció el presidente y nos dio una gran idea...		

Figura 34. Retroalimentación enviada a los estudiantes frente al cuento.

5.3.3. Evaluación.

La adaptación de las metas de comprensión facilita la comprensión de los estudiantes frente a estas.

Las respuestas dadas por los estudiantes frente a las preguntas establecidas en el desempeño exploratorio no evidencian los saberes previos de los estudiantes.

Se estableció la escritura como un proceso que implica planear y escribir, sin embargo, no se evidenció ampliamente la etapa de reescritura.

Aunque se hizo heteroevaluación no es posible evidenciar el efecto de esta frente al avance de los estudiantes en este ciclo, pues debido a la contingencia no es posible establecer si los estudiantes accedieron a ella.

La elaboración de la guía de trabajo en donde se establecieron las indicaciones frente al trabajo de manera detallada y con un lenguaje sencillo ayudó al desarrollo efectivo de las actividades evidenciando la comprensión en el desempeño final.

5.3.4. Reflexión.

Hasta el ciclo anterior se venía realizando el análisis de lo planeado en contraste con lo que sucedía en la implementación, lo cual permitía determinar las fortalezas y acciones de mejora posibles que darían lugar al fortalecimiento de la práctica de enseñanza en el ciclo siguiente.

En este ciclo, tanto la planeación como la implementación toman un giro, en cierta manera, es un nuevo comienzo en donde hay que explorar una vez más el terreno, el contexto, las posibilidades para el trabajo. Ello marca el inicio de una nueva forma de práctica de enseñanza, saliendo del confort de lo conocido para probar un nuevo terreno, en el que cada acción invita a reflexionar frente a su propósito y las posibilidades de su alcance.

Dicho esto, a continuación, se enuncian los elementos encontrados tras el análisis de la planeación e implementación:

En primer lugar, las respuestas de la mayoría de los estudiantes frente a la pregunta sobre las metas de comprensión, permite afirmar que la transposición hecha para adaptar la forma y el lenguaje de estas facilitó su lectura y comprensión. Así mismo, las respuestas de los estudiantes frente a este aspecto mostraron que, aunque literalmente no se enunció en las metas de comprensión que el proceso involucrara la lectura o la comprensión de textos, varios de los estudiantes enunciaron que lograrían leer y escribir un cuento. Lo cual pone de manifiesto el vínculo que se establece entre el proceso de lectura y escritura y la conciencia que empieza a generarse en los estudiantes frente a ello.

Por otra parte, es importante mencionar que algunos de los estudiantes no lograron establecer adecuadamente la respuesta a la pregunta, lo cual se atribuye a la falta de lectura comprensiva a las indicaciones para la realización de las actividades.

En segundo lugar, no se logran establecer con claridad los saberes previos de todos los estudiantes, pues pese a haber dado unas indicaciones precisas, desde el vocabulario y redacción de las respuestas, se puede establecer que estos consultaron fuentes de información o anticiparon la lectura del contenido expuesto en la guía.

Lo anterior se atribuye a dos variables: la primera, tal como se estableció anteriormente, los estudiantes no leen atentamente las indicaciones dadas para el trabajo y, además, les hace falta la orientación para el desarrollo de las actividades a la que estaban acostumbrados en la actividad presencial. Ello lleva a establecer que como apoyo para el desarrollo de las guías se realice un video explicativo. En la segunda, se presume que el trabajo de los estudiantes está influenciado por la consecución de una buena calificación y en el afán de conseguirla hacen caso omiso a las indicaciones. Es preciso entonces, profundizar en el trabajo sobre la intención de la evaluación, llevando a los estudiantes a ser conscientes de que esta, es un proceso que contribuye a mejorar el aprendizaje, en la medida en que ayuda a establecer las fortalezas y oportunidades de mejora y trasciende la calificación.

En consecuencia, la evaluación deberá tomar el carácter de formativa cuyo propósito es promover el aprendizaje desde la interrelación de la “evaluación del progreso de los estudiantes, la retroalimentación permanente, inmediata y específica a sus desempeños, y las respectivas acciones correctivas que se emprenden en la enseñanza para responder efectivamente a las necesidades de los estudiantes” (López, 2014, p. 24).

Por otra parte, se establece que la mayoría de los estudiantes reconoce el cuento como una narración cuya estructura es inicio, desarrollo y final, lo que evidencia la comprensión generada a partir del ciclo anterior y anticipa claridad en la estructura para la producción del texto, en el presente ciclo.

En tercer lugar, en los trabajos recibidos de los estudiantes, se encuentra que hubo apropiación del proceso de escritura, en tanto que elaboraron un plan y a partir de él escribieron su cuento. Sin embargo, no es posible establecer si realizaron la etapa de reescritura de manera autónoma como se les sugirió en la guía, pues no se solicitó que enviaran evidencias de ello. Aunque en las respuestas a las preguntas sobre el proceso de escritura, luego de la explicación conceptual, se observa que los estudiantes tenían claridad en las etapas del proceso.

Así mismo, los escritos de los estudiantes evidencian claridad en la estructura e intención comunicativa del cuento como texto narrativo, sin embargo, varios de ellos tienen una marcada tendencia a ser anecdóticos. Pese a ello se puede afirmar que hay un buen ejercicio de escritura que va afinando el proceso de los estudiantes y mejorando su habilidad.

Desde lo anterior se establece que el trabajo de análisis e interpretación textual llevado a cabo en el ciclo anterior sirvió efectivamente como paso previo a la escritura del texto, en tanto que el acercamiento a la tipología textual para el conocimiento de la estructura e intención comunicativa facilitó su escritura. Se reafirma entonces la importancia de esta etapa previa en el fortalecimiento de la habilidad escritora de los estudiantes y la premisa que plantea el hilo conductor: “leer para escribir y escribir para leer”, frente a lo cual Castelló (2002) afirma:

Leer para escribir es una de las actividades más interesantes para ayudar a los alumnos a interpretar correctamente las exigencias de la tarea y para representarse adecuadamente las exigencias de la situación de comunicación. Se trata de leer textos semejantes a los que el alumno debe escribir, de encontrar las claves de la situación de comunicación que permitieron al escritor tomar determinadas decisiones que se plasman en la forma final de su texto (párr. 25).

En cuarto lugar, el proceso de heteroevaluación llevado a cabo permitió establecer los avances de los estudiantes e identificar aspectos a mejorar frente al trabajo. Sin embargo, aunque se entiende que el resultado de este proceso debe ayudar a estudiantes y docentes a reflexionar y mejorar, no se hace evidente en este ciclo que la retroalimentación hecha allá cumplido este objetivo en los estudiantes, pues esta se hizo de manera escrita mediante comentarios que se enviaron a través de Edmodo, lo cual no garantiza que los estudiantes hayan accedido a ella, dejando inconcluso este aspecto. Se esperaría que a partir de la retroalimentación se evidencien avances en las actividades siguientes. Pues tal como lo plantean Malbergier & Campelo (2009)

se denomina retroalimentación a la información que el docente, y en ocasiones los compañeros, dan a un alumno durante el proceso mismo de aprendizaje, para

que éste pueda saber si está realizando bien su tarea, si está aprendiendo correctamente y, también, para que pueda mejorar su tarea actual y sus tareas futuras.

Por último, el proceso de implementación estuvo orientado por una guía de trabajo que se envió a los estudiantes. En el diseño de dicha guía, se tuvo especial cuidado en describir a detalle las orientaciones para el desarrollo de las actividades, como se evidenció en la etapa de implementación. Esta acción favoreció en gran medida el alcance de las metas de comprensión.

5.4. Ciclo 4: Escribir con razón

En el cuarto planteamiento de la reflexión hecha en el ciclo 2, se evidencia la dificultad de justificar de manera escrita las ideas y puntos de vista de los estudiantes, en virtud de ello este ciclo se enfoca en generar comprensión frente a la importancia y necesidad de argumentar las ideas para dar validez al discurso.

Además, se retoman los elementos que han favorecido la comprensión de los estudiantes en los ciclos anteriores tales como: la forma de presentación de las metas de comprensión, el análisis de textos desde la identificación de la estructura e intención comunicativa como insumo para la posterior producción textual y el envío de una guía con la descripción detallada de las actividades, que se apoyará con un video explicativo, lo cual se determinó en el ciclo anterior.

5.4.1. Planeación.

5.4.1.1. Elementos estructurantes del ciclo.

Tabla 13. *Elementos estructurantes LS 4*

GRADO QUINTO	
HILO CONDUCTOR: LEER PARA ESCRIBIR Y ESCRIBIR PARA LEER	FOCO DE LA LECCIÓN: LA OPINIÓN
ESTÁNDARES	
FACTOR: Producción textual ENUNCIADO IDENTIFICADOR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. SUB PROCESO: •Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.	
DBA	
Produce textos verbales y no verbales a partir de los planes textuales que elabora según la tipología a desarrollar.	

RESULTADOS PREVISTOS DE APRENDIZAJE (RPA)

METAS DE COMPRENSIÓN

- ✓ CONTENIDO: Los estudiantes comprenderán qué es una opinión y cómo sustentarla.
- ✓ MÉTODO: Los estudiantes ampliarán sus conocimientos frente al concepto de opinión a través de la observación e interpretación de un video. Los estudiantes leerán un artículo de opinión, identificarán su estructura e intención comunicativa.
- ✓ PROPÓSITO: Los estudiantes comprenderán que expresar sus opiniones con argumentos, le da validez a su discurso.
- ✓ COMUNICACIÓN: Los estudiantes presentarán, de manera escrita, su opinión argumentada frente a una situación.

Fuente: Elaboración propia

5.4.1.2. Desempeños de comprensión.

Para el desarrollo de esta unidad, se enviará a los estudiantes una asignación a través de la plataforma Edmodo en la que se adjuntará una presentación con las indicaciones del trabajo, un video explicativo de la presentación y los videos necesarios para el desarrollo de las actividades propuestas.

Preliminares

Presentar las metas de comprensión para que los estudiantes comprendan lo que se espera que logren al final de la unidad, como evidencia de ello se solicitará que completen el siguiente esquema (figura 35):

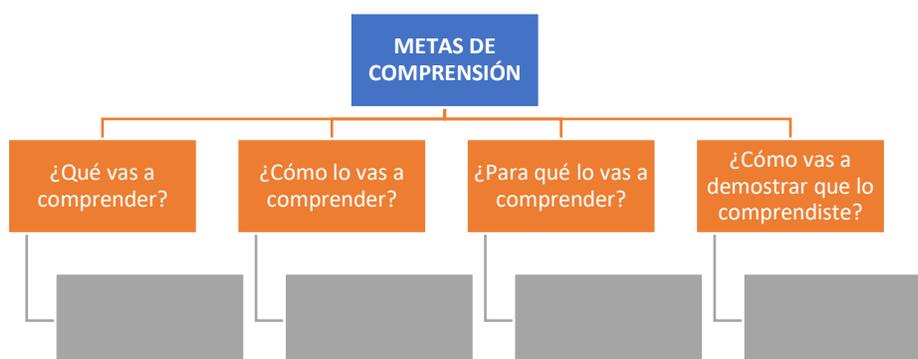


Figura 35. Organizador gráfico, metas de comprensión ciclo 4.

Por otra parte, se hará un ejercicio de saberes previos a partir de la observación de un video, que será analizado a la luz de las siguientes preguntas, dirigidas a establecer una opinión frente a una situación:

1. ¿Qué mascota escogerías para Anita y Pepe?
2. ¿Por qué escogerías esa mascota y no otra?

3. Dibuja la mascota que escogiste.
4. ¿Qué es para ti opinar? Con tus palabras.
5. ¿Por qué crees que es importante dar a conocer tu opinión?
6. ¿De qué otra forma puedes nombrar tu opinión?
 - a. Deseo
 - b. Punto de vista
 - c. Antojo
 - d. Decisión

Investigación guiada.

Se presentará el contenido conceptual a través de un video en el que se explica qué es y cómo se presenta una opinión. Luego de observar atentamente el video se pedirá a los estudiantes que copien y completen en sus cuadernos un texto con las palabras dadas, llevándolos a identificar el concepto y la importancia de investigar antes de presentar una opinión.

Luego los estudiantes se aproximarán a un artículo de opinión para ampliar sus conocimientos reconociendo su estructura e intención comunicativa.

Proyecto final de síntesis.

Los estudiantes expresaran su opinión argumentada frente a un hecho específico, demostrando su comprensión frente a la importancia de sustentar sus opiniones con argumentos, por lo cual se solicitará que consulten sobre los riesgos de las redes sociales y luego escriban un párrafo de cinco renglones en el que expresen y argumenten su opinión frente a la afirmación: “Es necesario usar las redes sociales con cuidado y prudencia”. Para lo cual deberán responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué opinión tengo frente a la afirmación? (Es decir si estas o no de acuerdo con la afirmación)
- ¿Qué razones apoyan mi opinión? (Es decir ¿por qué estoy de acuerdo o no con la afirmación? ¿en qué me baso para decir que estoy o no de acuerdo con la afirmación?)

5.4.1.3. Recolección de evidencias.

Las evidencias se tomarán de las fotografías y escritos de los estudiantes recibidos por Edmodo o WhatsApp en los casos particulares.

5.4.1.4. Revisión y ajuste de la planeación. Trabajo colaborativo.

Tras la socialización de la planeación se realizó un ajuste a la meta de propósito, que consistió en establecer con mayor claridad cuál sería la utilidad de llevar a los estudiantes a la comprensión del tópico generativo planteado.

5.4.2. Implementación.

De acuerdo con la planeación, en una presentación de PowerPoint titulada: “Defendamos nuestros puntos de vista con razones” se envió a los estudiantes las indicaciones para el trabajo a desarrollar durante la semana del 11 al 16 de mayo. Dicha presentación se apoyó con una grabación en la que se explicó tanto el contenido de la guía como las actividades a desarrollar.

Desde el inicio se hace referencia al tema a trabajar enfatizando en la importancia de sustentar las opiniones con razones.

A continuación, se procede a presentar y explicar las metas de comprensión y se solicita a los estudiantes realizar la primera actividad que se trata de copiar y desarrollar las preguntas del organizador gráfico (figura 36). En la explicación, se indica que no se deben copiar textualmente las metas, sino lo que comprendieron de ellas.

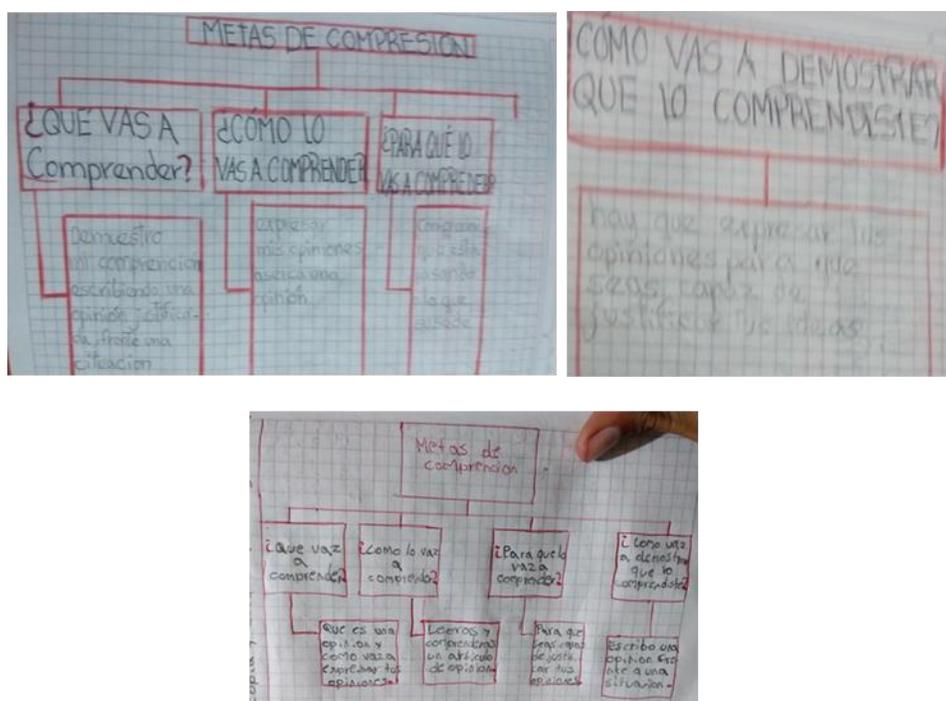


Figura 36. Esquema de las metas de comprensión desarrollado por los estudiantes.

Luego, a través del video explicativo, enviado a los estudiantes, se procede a dar las indicaciones para el desarrollo de la actividad 2 (figura 37), en la cual se solicita observar el video de apoyo y responder las preguntas relacionadas con el video. Se hace énfasis en que las respuestas deben darse desde los saberes previos de los estudiantes sin acudir ninguna fuente de información.



Figura 37. Respuestas de los estudiantes frente a las preguntas de visibilización de saberes previos.

Posteriormente, tanto en el video cómo en la guía, se explica a los estudiantes que deberán observar el video de apoyo que se encuentra en la asignación y completar el texto que se encuentra en la actividad tres de la guía. Se hace énfasis en que el video debe observarse con atención para poder completar el texto de manera coherente, y además se sugiere leer el texto una vez este organizado para asegurarse de que tiene sentido (figura 38).

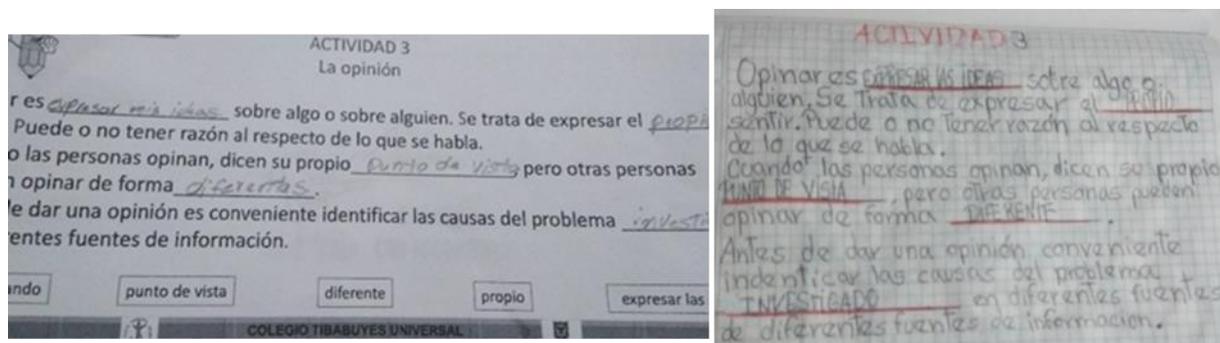


Figura 38. Actividad desarrollada y enviada por los estudiantes.

A continuación, se indica a los estudiantes que para afianzar los saberes adquiridos frente a la opinión deberán leer el artículo “¡Cuidado con las redes sociales!” y desarrollar el taller de comprensión del libro leo y comprendo, prestando atención a la estructura del texto, la cual tiene una opinión o punto de vista, unos argumentos o justificaciones y una conclusión. Una vez realizada la actividad los estudiantes envían sus evidencias (figura 39).

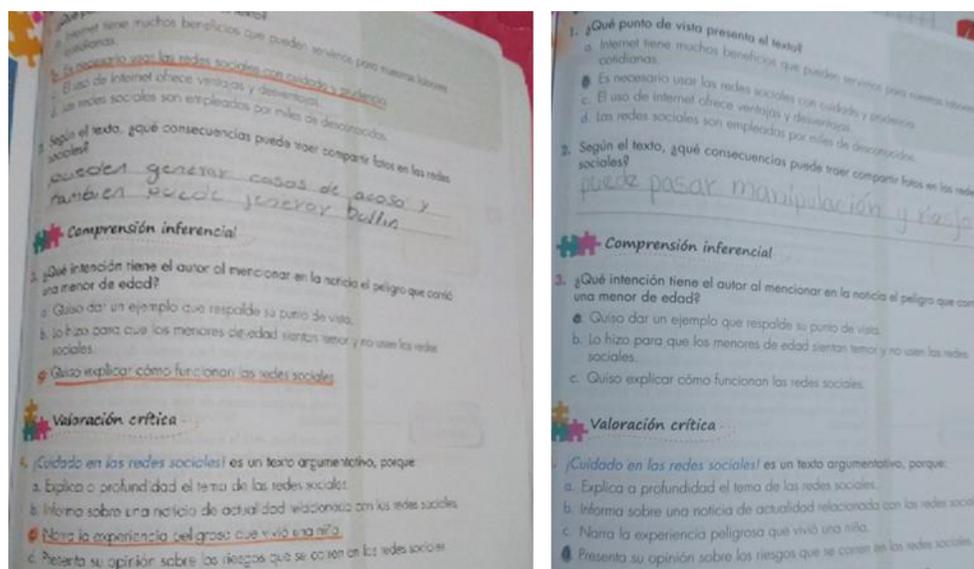


Figura 39. Taller de comprensión desarrollado por los estudiantes.

Finalmente, en el video explicativo se hace un recuento de las comprensiones que deben haberse alcanzado con el desarrollo de las actividades anteriores y se explica el paso a paso de la actividad a desarrollar, siguiendo los pasos presentados en la guía (figura 40):

ACTIVIDAD 5:

1. Consulta y lee información sobre los riesgos de las redes sociales.
2. Luego escribe en un párrafo de cinco renglones tu opinión **justificada** frente a la afirmación:



"Es necesario usar las redes sociales con cuidado y prudencia"

Nota: Dentro del párrafo debes responder las siguientes preguntas:

 - ✓ ¿Qué opinión tengo frente a la afirmación? (Es decir si estas o no de acuerdo con la afirmación)
 - ✓ ¿Qué razones apoyan mi opinión? (Es decir ¿por qué estoy de acuerdo o no con la afirmación? ¿en qué me baso para decir que estoy o no de acuerdo con la afirmación?)
3. Luego toma una foto y envíala por la misma asignación que recibiste la guía, en la plataforma Edmodo.

Figura 40. Descripción de actividad enviada a los estudiantes.

Luego de lo cual los estudiantes realizan la actividad y envían sus evidencias (figura 41).

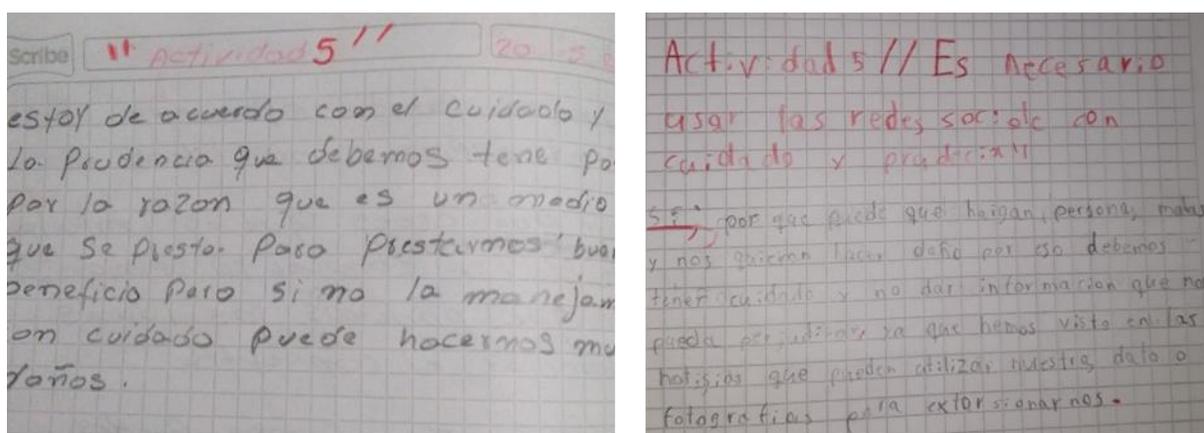


Figura 41. Párrafos de opinión escritos por los estudiantes.

5.4.3. Evaluación.

A pesar de la precisión en las indicaciones dadas en la guía de trabajo y el video complementario, algunos estudiantes presentan dificultad en el desarrollo de las actividades.

Es persistente el afán de los estudiantes o sus acudientes por responder acertadamente las preguntas que se plantean, recurriendo a diferentes fuentes de información, lo cual dificulta evidenciar los saberes previos de los estudiantes.

Se reitera que la aproximación previa a la lectura e interpretación de textos de la misma tipología textual que luego se va a producir, favorece la escritura.

Se evidencia la tendencia de los estudiantes a vincular las diferentes tipologías textuales con la narración.

La secuencialidad de los desempeños y sus respectivos propósitos permiten evidenciar avance en las comprensiones de los estudiantes.

El apoyo de la guía de trabajo con el video explicativo facilitó la comprensión de las acciones a desarrollar en cada desempeño propuesto.

5.4.4. Reflexión

Desde la reflexión de lo planteado en la planeación frente a los resultados de las actividades recibidas de los estudiantes, se determina lo siguiente:

En primer lugar, en los esquemas presentados por los estudiantes donde exponen lo que comprenden frente a cada meta, se evidencia que hay claridad frente al contenido, método y la comunicación, sin embargo, se encontró dificultad al expresar el propósito de las metas. Así mismo se observa que algunos estudiantes transcribieron las metas de comprensión presentadas en la guía, lo cual lleva a afirmar que les cuesta seguir las indicaciones del trabajo aun cuando este se explicó detalladamente en la guía y en el video de apoyo.

En segundo lugar, en cuanto a la visibilización de saberes previos, se identifica que las respuestas dadas por los estudiantes a las tres primeras preguntas relacionadas directamente con el video evidencian sus saberes previos desde la aplicación del contenido, es decir, cómo expresan sus opiniones. Sin embargo, las tres preguntas de orden conceptual no fueron resueltas en todos los casos de manera tan natural como las primeras. Se observa que varios de los estudiantes utilizan un lenguaje y una redacción que no es propia de ellos.

En tercer lugar, al evaluar las evidencias presentadas por los estudiantes frente al desarrollo del taller de comprensión del artículo de opinión, se encuentra que la aproximación a esta tipología textual permitió a los estudiantes identificar con claridad la opinión del autor presentada en el texto aplicando el contenido conceptual abordado. Sin embargo, a varios se les dificultó reconocer su intención comunicativa, confundiéndola con la narración de un suceso.

Lo que denota una marcada tendencia de los estudiantes a vincular los diferentes tipos de textos con la narración, que se atribuye a que en las clases de español se suele profundizar en este tipo de textos año tras año, en respuesta a los requerimientos del plan de estudio. En este caso particular, recientemente durante el primer periodo escolar, se abordaron esta clase de textos. Por otra parte, se presume que esto se debe a que el texto narrativo es nativo e inherente al ser humano y su forma de comunicarse.

En cuarto lugar, los textos recibidos por los estudiantes demuestran un avance en la consolidación de sus opiniones con argumentos, se evidencia que varios de ellos realizaron una consulta en diferentes fuentes de información que les permitió sustentar sus opiniones enunciando ejemplos y recomendaciones frente a la afirmación planteada. En comparación con las respuestas dadas a las preguntas planteadas en la actividad dos, en este desempeño se encontraron respuestas justificadas.

Por último, durante el tiempo dado a los estudiantes para la realización de la guía, la cantidad de mensajes con preguntas aclaratorias frente al trabajo disminuyó en comparación con la asignación anterior, lo que resalta la favorabilidad del video explicativo en su contribución a la orientación para el desarrollo de las actividades.

6. Hallazgos, análisis e interpretación de los datos

El análisis de datos que se presenta a continuación describe la evolución de las categorías de análisis ciclo tras ciclo, a la luz de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: planeación, implementación y evaluación.

6.1. Categoría planeación

Al contrastar las planeaciones elaboradas en cada ciclo se evidencia una ruta de acción que pretende llevar a los estudiantes a ampliar sus comprensiones frente al tópico generativo que se plantea. En dicha ruta, cada una de las acciones propuestas presenta un propósito relacionado con el alcance de las metas de comprensión.

En el siguiente cuadro se compara la ruta de acción trazada para cada ciclo, estableciendo los cambios realizados entre uno y otro, que obedecen al dinamismo y la singularidad de las prácticas de enseñanza:

Tabla 14. Comparación de la ruta de acción ciclo a ciclo

Evaluación informal para retroalimentar oportuna y permanentemente ayudando a la comprensión		Trabajo presencial		Trabajo Virtual	
	Ruta de acción	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4
	Publicación de las metas de comprensión para establecer lo que se espera lograr con el desarrollo de la unidad.	Se presentan las metas tal como son redactadas para la unidad de comprensión	Se presentan las metas tal como son redactadas para la unidad de comprensión, los estudiantes demuestran dificultad para comprenderlas.	Las metas se adaptan, utilizando un lenguaje más sencillo para los estudiantes.	
	Activación y visibilización de saberes previos para	Observación de imágenes y preguntas de	Preguntas conceptuales	Preguntas conceptuales	Observación de una situación y preguntas de

identificar lo que se conoce y comprende del tópico generativo	aplicación del contenido	Preguntas de aplicación del contenido		aplicación del contenido
Actividad de inducción al nuevo conocimiento	Antes de abordar de manera directa el tópico generativo se presenta una situación, que ilustra o ejemplifica el contenido.		No hay una actividad previa a la presentación del contenido.	
Ampliación del saber mediante la exposición del contenido	En la exposición del contenido se presentan ejemplos a partir de la situación de inducción.		Se expone el contenido presentando un ejemplo de manera simultánea.	Se expone el contenido con ayuda de un video explicativo, que se amplía con la lectura de un texto como ejemplo del contenido explicado.
Aplicación y consolidación de saberes entre pares.	Se desarrolla un trabajo entre pares para aplicar el contenido abordado.		No se desarrolla trabajo entre pares.	
Evaluación formal para identificar fortalezas y oportunidades de mejora	Se hace evaluación de la actividad grupal evidenciando las fortalezas y oportunidades de mejora, mediante la Auto-, co- y heteroevaluación.			
Trabajo individual para visibilizar las comprensiones	Se propone un trabajo individual para visibilizar las comprensiones alcanzadas por cada estudiante.		Dentro del trabajo individual se propone una etapa de colaboración familiar, para ayudar al estudiante a identificar oportunidades de mejora frente a la comprensión.	
Evaluación formal para identificar fortalezas y oportunidades de mejora	Se lleva a cabo el proceso de evaluación mediante la Auto-, co- y heteroevaluación.		Se hace un proceso de retroalimentación desde la hetero- evaluación y se motiva a la auto evaluación.	

		Durante el desarrollo de cada desempeño se hace retroalimentación de los aportes o acciones de los estudiantes.
--	--	---

Fuente: elaboración propia

Al analizar la ruta de acción mencionada se observa que cada acción estimada en la planeación tiene un impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ayudando a establecer comprensiones frente al tópico generativo. Dichas acciones están organizadas en desempeños de tres tipos: preliminares, investigación guiada y proyecto final de síntesis, por lo cual el análisis del impacto de la ruta de acción planeada frente al aprendizaje de los estudiantes se presenta en dichas etapas.

6.1.1. Desempeños preliminares.

En todos los ciclos, los desempeños preliminares giraron en torno a dos acciones concretas: la presentación de las metas de comprensión y la activación y visibilización de los saberes previos. A partir de ello se establece que:

Los cuatro ciclos parten de la presentación de las metas de comprensión, las cuales se fueron adaptando ciclo tras ciclo en busca de llegar a los estudiantes de una forma más precisa, clara y sencilla que permitiera ayudarles a “comprender el propósito y la utilidad de su trabajo” (Universidad de Harvard, 2013).

En efecto, al cabo de esta acción y tras unas preguntas de verificación, (tabla 14 y figura 42) los estudiantes demostraron comprensión frente al qué comprender, cómo comprenderlo, para qué comprenderlo y cómo demostrar lo comprendido. Ello revistió especial importancia en el desarrollo de la unidad de comprensión pues, no solo direccionó a los estudiantes hacia la consecución de unas metas, sino que de manera implícita puso en evidencia los criterios de evaluación al presentarles lo que se esperaba que lograrán, que, en otras palabras, era lo mismo que se esperaba que pudieran demostrar al final de la unidad.

Tabla 15. *Transcripción de las comprensiones de los estudiantes frente a las metas de comprensión. Ciclo 2*

Docente: ¿Qué vamos a comprender?
Estudiante 1: los textos narrativos.
Estudiante 2: que son los textos narrativos y sus elementos.
Docente: ¿Cómo lo vamos a comprender?

Estudiante 1: Leyendo diferentes textos y respondiendo preguntas.
Docente: ¿Para qué?
Estudiante 1: para comprender mejor lo que leemos.
Docente: ¿Cómo lo vamos a presentar a los demás?
Estudiante 1: organizando en un gráfico.

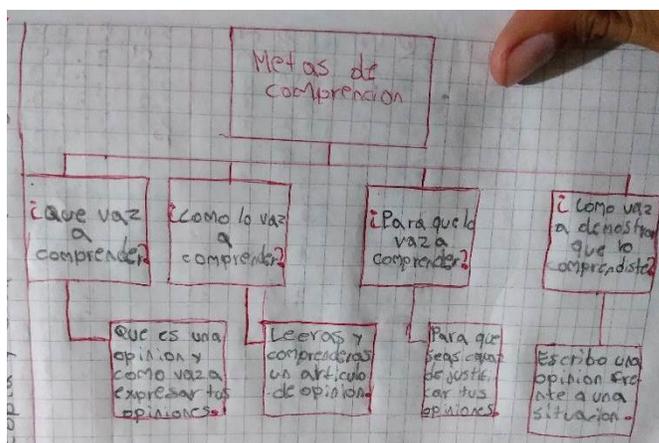


Figura 42. Comprensiones de los estudiantes frente a las metas de comprensión. Ciclo 4

Frente a lo anterior Stone (1999) expone que la necesidad de clarificar las metas de comprensión se hizo evidente, especialmente al intentar valorar los desempeños de los alumnos, por lo que se estableció la articulación entre las metas de comprensión y la definición de los criterios de evaluación (p. 102).

Por otra parte, se puede establecer que la presentación de las metas se constituye en la etapa inicial de la comprensión en la medida en que se abre paso a un diálogo que pone de manifiesto inquietudes y comprensiones previas frente al tópico generativo, lo que permite ir direccionando al estudiante hacia las metas que se persiguen.

La segunda acción en la ruta se dirigió a la activación y visibilización de saberes previos para identificar lo que los estudiantes conocen y comprenden del tópico generativo. En el curso de los ciclos, se establece la importancia de esta acción para determinar la distancia entre lo que los estudiantes comprenden y lo que les falta por comprender para alcanzar las metas trazadas. Esto, además permite reconocer en el curso de la implementación, la pertinencia de los desempeños establecidos o en su defecto la oportunidad de modificar alguno o varios de ellos si es preciso dando lugar a una improvisación con propósito.

En ese sentido, la planeación se define como “una hipótesis de trabajo que organiza las ideas, los pensamientos y las imágenes del profesor. Estas decisiones se

ratifican en el aula cuando el docente está enseñando” (Subsecretaría de Educación, s.f., p. 12 -13).

Cabe aclarar que los ajustes a la planeación o la improvisación con propósito que se mencionó se pueden dar a lo largo de la implementación, es decir en cualquiera de los desempeños de comprensión, pues “es durante la clase o en tanto se van presentando los materiales que se pondrán a disposición de los estudiantes que la programación se refina, se altera y se consolida” Subsecretaría de Educación, s.f., p. 13).

Por otra parte, en la implementación de los ciclos se encontró que activar los saberes previos de los estudiantes permite que haya una disposición al nuevo contenido, de tal manera que los prepara frente al tópico generativo que se va a abordar, “estableciendo conexiones entre el tópico generativo y sus propios intereses y experiencias previos” (Stone, 1999, p. 112).

6.1.2. Desempeños de investigación guiada.

En los desempeños de investigación guiada se determinaron cuatro acciones puntuales en los dos primeros ciclos y dos en el tercer y cuarto ciclo.

Tomando como referencia el método inductivo para guiar a los estudiantes en la investigación del tópico generativo, en los ciclos 1 y 2 inicialmente, se plantea una actividad en la que se solicita a los estudiantes resolver unas preguntas a partir de una lectura o una situación que persigue dos objetivos: El primero, plantear “un desafío cuya solución precisa un conocimiento que no ha sido proporcionado previamente” (Prieto & Santiago, 2014, p. 10) y el segundo tomar la situación como referente para las ampliaciones o aclaraciones posteriores, frente al tópico generativo.

Por ejemplo, como se puede observar en la figura 43, en el ciclo dos los estudiantes observaron una secuencia de imágenes y a partir de ella realizaron la rutina veo, pienso, me pregunto.

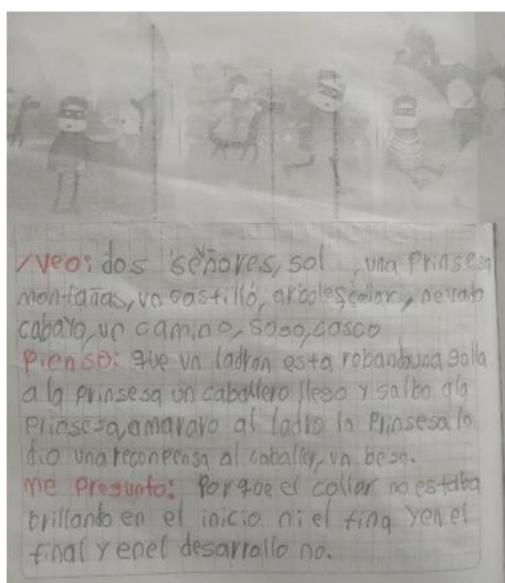
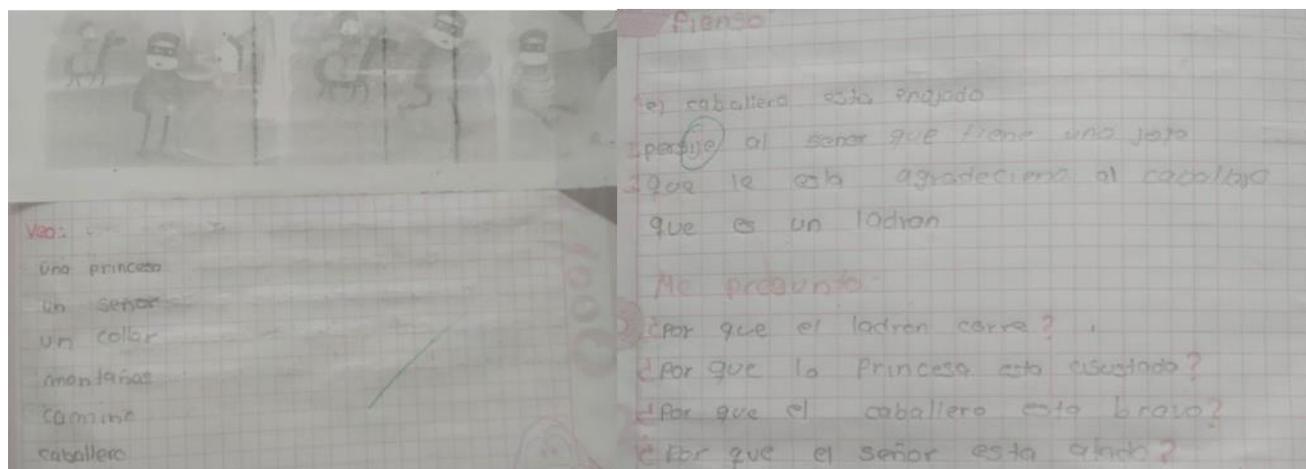


Figura 43. Desarrollo de la rutina de pensamiento veo, pienso, me pregunto.

Quando habían observado en detalle e identificado los elementos necesarios de la secuencia, se les presentaron dos textos y se les solicitó establecer el texto que narrara la secuencia anterior y justificaran su elección (Figura 44).

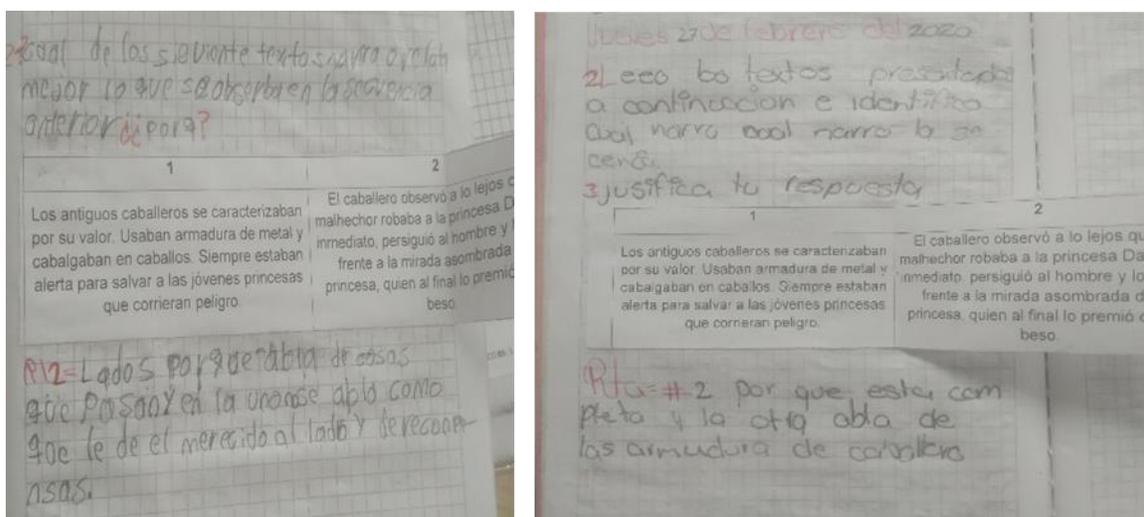


Figura 44. Respuestas de los estudiantes frente a la elección del texto narrativo y sus respectivas justificaciones.

Al socializar las respuestas, se logró establecer que los estudiantes tenían nociones frente al texto narrativo, pues la mayoría indicó correctamente el texto que narra la secuencia. Sin embargo, al establecer las razones que justificaban su elección, se observó dificultad, lo cual puso en evidencia la falta de profundidad en los elementos, la estructura e intención comunicativa de la tipología textual planteada. Dando lugar a que los estudiantes pudiesen establecer sus oportunidades de mejora.

Así pues, el alcance de los dos objetivos anteriores abre paso a la puesta en escena del tópico generativo facilitando la comprensión de este en dos sentidos: El primero, desde la expectativa generada en los estudiantes al identificar lo que les falta por aprender, ampliar o aclarar para resolver la situación inicialmente planteada y el segundo, la situación permite ejemplificar con claridad el tópico generativo que se aborda, lo cual ayuda a ampliar la comprensión.

En el ejemplo descrito, la situación que se planteó a los estudiantes se tomó como referente para explicar con claridad los elementos, la estructura e intención del texto narrativo, facilitando la comprensión.

Ahora bien, en apoyo a lo anterior y con la intención de consolidar las comprensiones en los ciclos 1 y 2, se opta por la realización de un trabajo colaborativo que genere reflexión en los estudiantes, en torno a las discusiones que se suscitan para desarrollar una actividad que implique la aplicación del tópico generativo abordado. Es pues un nuevo desafío que ahora involucra el reconocimiento del otro y sus ideas, dando la oportunidad de pensar más profundamente para establecer soluciones a las situaciones planteadas, que para el caso del ciclo 1 fue la construcción del retrato de un compañero, la coevaluación y autoevaluación del trabajo (figura 45) y para el ciclo dos, el desarrollo de un taller de comprensión de texto, la coevaluación y autoevaluación del

trabajo y la mejora de los aspectos identificados (figuras 46 y 47). En ambos casos los estudiantes debieron poner de manifiesto sus comprensiones y establecer acuerdos en torno a ellas para la realización de la actividad propuesta.



Figura 45. Trabajo colaborativo y co – evaluación, ciclo 1.

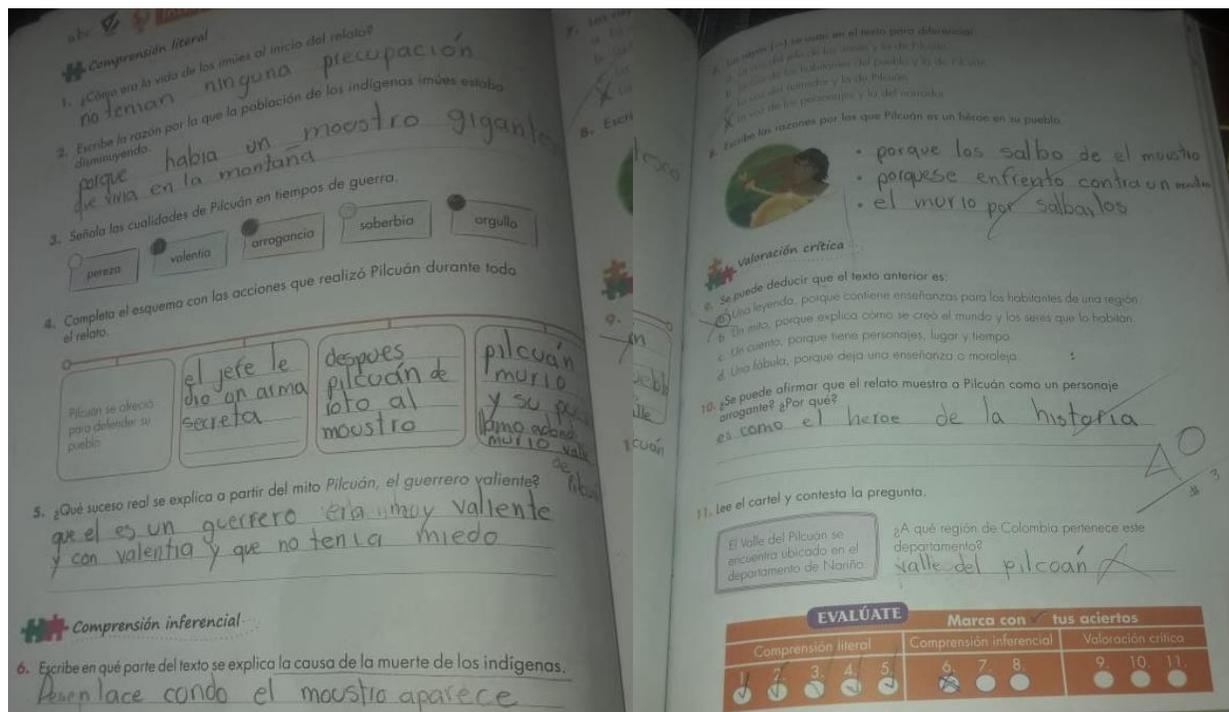


Figura 46. Taller desarrollado colaborativamente, ciclo 2.

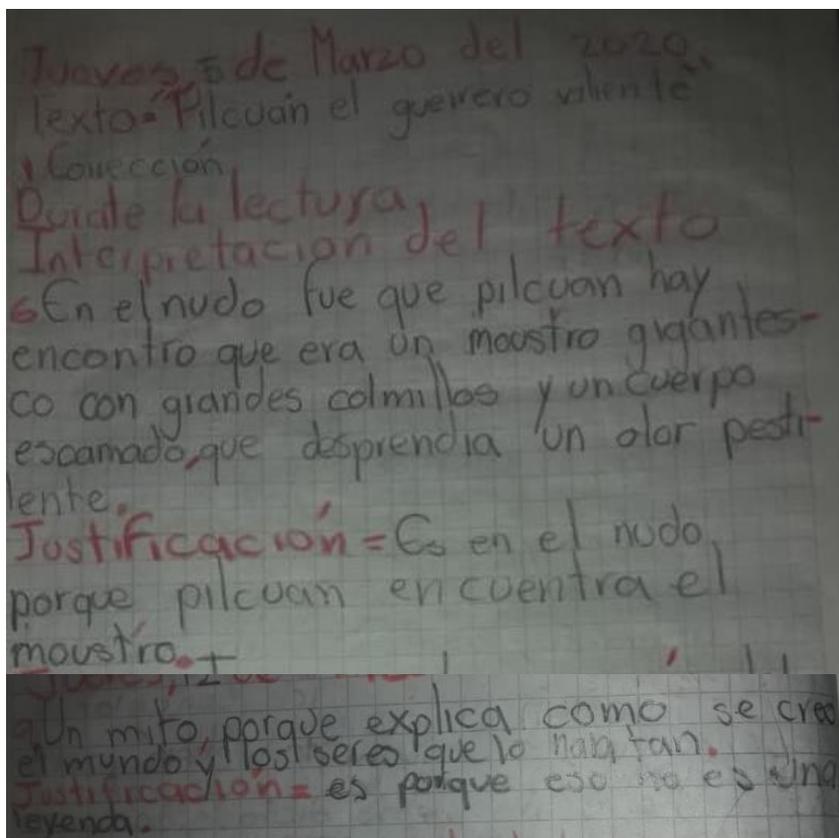


Figura 47. Corrección de los aspectos a mejorar establecidos desde la co- y autoevaluación del trabajo colaborativo, ciclo 2.

Lo anterior denota un importante progreso hacia la comprensión de los estudiantes mediante la interacción, en donde los aportes de cada uno contribuyen al aprendizaje de todos, tal como lo exponen Collazos, Guerrero, & Vergara (2001) “Los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del suyo propio” (p. 2)

Cabe aclarar que durante estas acciones se hizo acompañamiento permanente, guiando a los estudiantes en la consolidación de la comprensión cuando se presentaban confusiones o desacuerdos definitivos en los equipos, asumiendo el rol de mediador cognitivo en donde “el principio que el profesor sigue es el de guiar suficientemente a los estudiantes, de tal forma que ellos puedan continuar su aprendizaje resaltando las ideas de los otros” (Collazos & Mendoza, 2006, p. 68).

A partir de lo anterior, se dio paso a una evaluación formal en la que los estudiantes, no solo identificaron sus avances y posibilidades de mejora, si no que contribuyeron a la evaluación de sus compañeros de equipo y de clase, al socializar y valorar los trabajos desarrollados en cada equipo, ratificando que la evaluación es más útil cuando todos los miembros de la clase participan en el proceso compartiendo la

responsabilidad permanente de analizar el avance frente a los desempeños, como lo plantea (Stone 1999, p. 118).

Se aclara que dada la relevancia que reviste para este proceso investigativo, el aprendizaje colaborativo surge y se analiza como categoría emergente, identificando lo siguiente:

Los avances de los estudiantes derivados de esta acción, permiten reconocer de manera especial la importancia del trabajo colaborativo para el aprendizaje, se exalta su bondad, el cuantioso aporte al desarrollo de la comprensión que se espera alcanzar en cada proceso, pero sobre todo se pierde el miedo a no llegar a ningún lado con él, porque además de tener un propósito importante en la unidad de comprensión, se entiende que es un mecanismo para ayudar a los estudiantes a mejorar su comprensión.

Johnson plantea que “Lo que antes era una clase, ahora se convierte en un foro abierto al diálogo entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, los estudiantes pasivos ahora participan activamente en situaciones interesantes y demandantes” (1993, pág. 3). Así, el trabajo en equipo se convierte en una oportunidad más de aprendizaje, en una oportunidad más para la comprensión, especialmente para aquellos estudiantes que habitualmente sienten temor por preguntar o aportar a la clase.

Además, el trabajo colaborativo hace parte de la vida cotidiana de los estudiantes, lo que lo constituye en una forma de aprendizaje natural, a través de la cooperación, la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y la autoevaluación (Johnson, 1993, p. 3).

Para finalizar el análisis de los desempeños de investigación guiada, es importante aclarar que en los ciclos 3 y 4 la ruta de acción se adaptó en respuesta al cambio de metodología presencial a virtual, lo que permitió ampliar y establecer nuevas comprensiones frente a la planeación y los desempeños establecidos. Dichas comprensiones se presentan a continuación:

En los ciclos 3 y 4 se guía al estudiante hacia la comprensión del tópico generativo a partir de un ejemplo que permite inducirlo al contenido y además se le invita de manera autónoma a consultar otros textos y ejemplos que le ayuden a ilustrar y aclarar sus ideas. Desde lo anterior, se comprende la necesidad de vincular la autonomía cada vez con más fuerza en el trabajo que se desarrolla en la actualidad de las prácticas de enseñanza, llevando a los estudiantes a volverse gestores de su aprendizaje, sin desvirtuar el trabajo del docente cómo guía y orientador del proceso.

Se resalta entonces el terreno abonado con respecto al desarrollo de la autonomía, en donde la ruta de acción trazada desde la planeación ha vinculado de manera enfática acciones que siempre llevan al estudiante a aprender a aprender en virtud de reconocer hasta dónde ha llegado y lo que le falta por hacer, lo cual es un importante indicador de que el estudiante es capaz de gestionar su aprendizaje. Tal como lo plantea Rodríguez (2006), “cuando los aprendices son competentes para utilizar

adecuadamente estos procesos implicados en el aprender y, asimismo, son capaces de controlarlos y evaluarlos, estamos hablando de aprendizaje autónomo” (p. 92).

Por la dinámica de la virtualidad y la dificultad de comunicación con los estudiantes, en los ciclos 3 y 4 no se propone trabajo colaborativo, sin embargo, se vincula a la familia como colaboradores en el aprendizaje para realizar un proceso de revisión y retroalimentación previo a la entrega de las actividades con el fin de ayudar a la identificación de fortalezas y oportunidades de mejora.

Perder el espacio de interacción entre los estudiantes, significó ganar un espacio para un trabajo más fuerte en la autonomía y autoevaluación, reiterando la idea expuesta en párrafos anteriores.

Así mismo en los ciclos 3 y 4 hay una disminución en la cantidad de desempeños de comprensión, en consideración a, por un lado, el volumen de trabajo que se les asigna semanalmente a los estudiantes y por otro el nivel de dificultad que implica el trabajo autónomo sin la orientación directa docente – estudiante. Lo cual lleva a la flexibilización del trabajo académico.

6.1.3. Desempeños de proyecto final de síntesis.

En los cuatro ciclos se propone una actividad de trabajo individual que permita visibilizar los avances de los estudiantes frente a las metas de comprensión, además, se establece un proceso de evaluación formal que nuevamente ayuda a los estudiantes a identificar sus alcances y oportunidades de mejora.

Desde lo anterior se hace evidente que cada unidad de comprensión plantea desempeños con propósitos que buscan llevar a los estudiantes a alcanzar las metas, sin embargo, aunque el trabajo de cada estudiante denota un progreso, no todos logran el mismo nivel de comprensión (figura 48). Ante lo cual la evaluación asume un papel fundamental en tanto que le permite al estudiante establecer con claridad cuáles son sus avances y en dónde aún hay oportunidades para mejorar. En tal sentido la evaluación se constituye en el complemento ideal del aprendizaje, pues ayuda al estudiante a emprender el camino hacia la metacognición, es decir hacia “el conocimiento y el control de las propias actividades de aprendizaje” (Pozo & Pérez, 2009, p. 56)

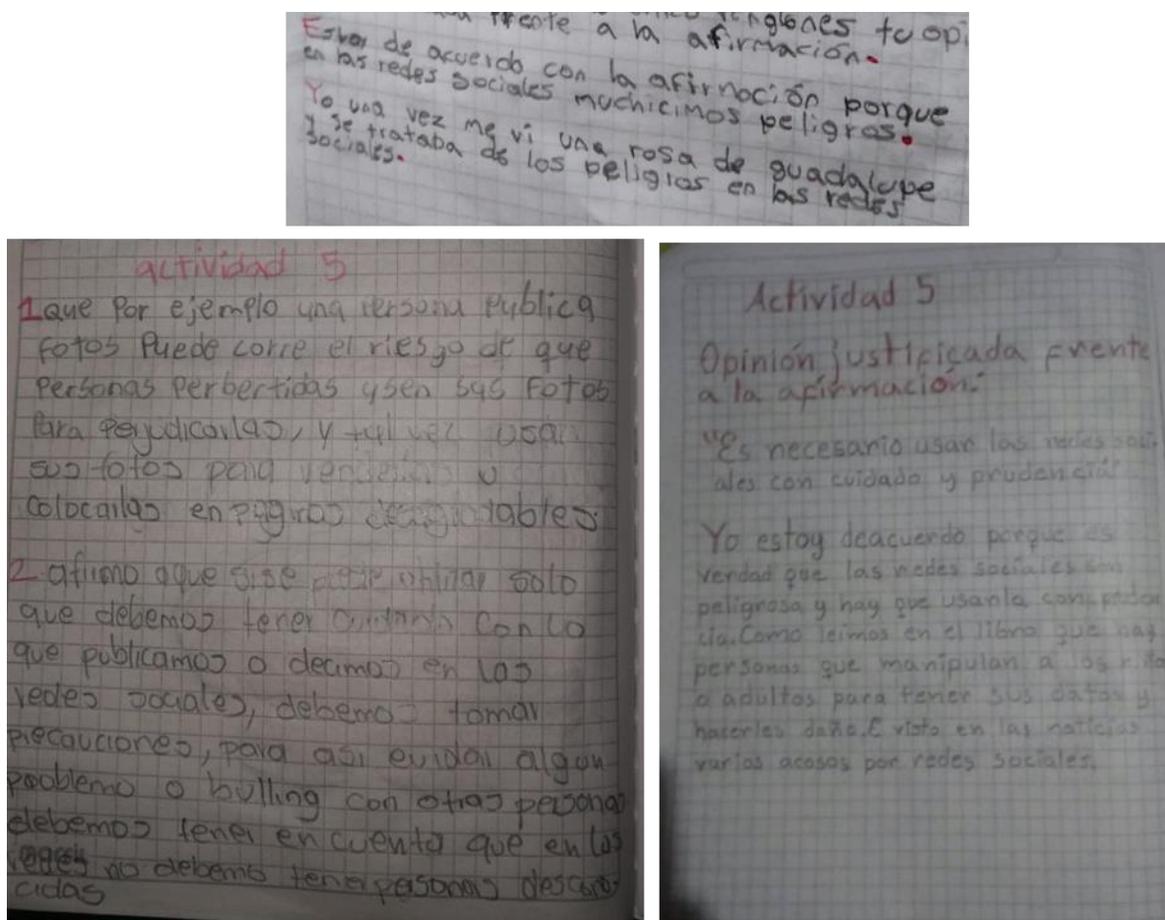


Figura 48. Proyecto final de síntesis ciclo 4. Elaboración de un párrafo de opinión.

Ahora bien, desde el inicio de la investigación se ha comprendido cuán influyente es el contexto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual se dedica un capítulo de esta investigación a establecer todos los posibles factores determinantes para el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Esto se hace especialmente evidente al enfrentar la práctica de enseñanza a un proceso no presencial, en donde su alcance está determinado significativamente por los recursos que puedan tener los estudiantes a su disposición y por los esfuerzos que cada familia hace o no, en garantía del proceso educativo de sus hijos.

6.1.4. Otras consideraciones al respecto de la planeación.

Los ciclos 3 y 4 marcaron trascendentalmente la planeación de las prácticas de enseñanza dado que obligaron a transcribirla para hacerla llegar a los estudiantes como herramienta guía para su aprendizaje. La voz de la profesora en gran medida se escribió,

pues la metodología de aprendizaje virtual, en las condiciones de los estudiantes, convirtió la etapa de implementación de la práctica de enseñanza en una guía didáctica como instrumento de aprendizaje, al alcance de la mayoría. Esto llevó a una más que necesaria reflexión en torno al propósito y alcance de las guías comprendiendo que “debe ser un instrumento idóneo para guiar y facilitar el aprendizaje, ayudar a comprender y, en su caso, aplicar, los diferentes conocimientos, así como para integrar todos los medios y recursos que se presentan al estudiante como apoyos para su aprendizaje” (García, 2009, p. 2), por lo que de su adecuada elaboración dependía en buena parte el éxito de los estudiantes frente a las metas de comprensión.

Por lo anterior, se estableció la importancia de la minuciosidad y la precisión en la escritura para transmitir el mensaje correcto. Se exaltó con más ímpetu la importancia del propósito en cada uno de los desempeños de comprensión descritos, para poder llegar a las metas de comprensión con acciones más puntuales (pero no menos demandantes frente a la comprensión) y sin la guía directa de la profesora.

A continuación, se presentan de manera resumida los hallazgos y comprensiones que han dado lugar a la transformación de la práctica de enseñanza desde la planeación:

Tabla 16. *Hallazgos y comprensiones desde la categoría planeación*

Categoría de análisis: Planeación	
Subcategoría1: Desempeños de comprensión	
Subcategoría 2: Propósitos de los desempeños de comprensión	
Acciones constitutivas de la práctica	Hallazgos y comprensiones
Planeación	<p>La planeación es un todo, que implica en sí misma, un proceso investigativo.</p> <p>Se asume la rejilla de planeación como el instrumento principal de análisis, pues en él se registran todos los datos necesarios para determinar los avances y acciones de mejora posteriores.</p> <p>Las actividades planeadas se constituyen como desempeños que ayudan a desarrollar la comprensión y a hacerla visible.</p> <p>Se hace un análisis de las metas de comprensión entendiendo las dimensiones de la comprensión.</p> <p>Se vinculan las metas de comprensión al planteamiento de los desempeños que buscan alcanzar estas metas.</p> <p>Se evidencia la importancia de que cada desempeño de comprensión tenga un propósito dirigido al alcance de las metas de comprensión.</p> <p>Se vincula el trabajo colaborativo como desempeño de comprensión.</p>

	Se identifican las etapas de evolución de la unidad de comprensión, partiendo de la activación de saberes previos que luego se vinculan para ampliar o conectar con el nuevo saber, que finalmente se aplica para demostrar la comprensión.
Implementación	<p>La implementación parte de la planeación como ruta de acción.</p> <p>El desarrollo de los desempeños evidencia una secuencia de acciones que aportan al alcance de las metas de comprensión planeadas.</p> <p>La implementación pone en evidencia que la planeación es una ruta de acción flexible que se adapta o transforma de acuerdo con las necesidades emergentes durante las prácticas de enseñanza.</p>
Evaluación	<p>La evaluación se asume como un proceso continuo y permanente, formal e informal.</p> <p>Lleva al estudiante a identificar sus fortalezas y oportunidades de mejora para mejorar su aprendizaje.</p> <p>Se involucra al estudiante como agente de co y auto evaluación.</p> <p>Se asume la coevaluación como un proceso que favorece tanto a los pares evaluados como al evaluador en tanto que ayuda a su propia reflexión y autoevaluación.</p>

Fuente: elaboración propia

6.2. Categoría escritura

La escritura ha sido un proceso necesario en el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes, sin embargo, no siempre ha estado en el foco de las prácticas de enseñanza, a pesar de comprender su invaluable significado. Quizá el foco se ha centrado en otros elementos igualmente valiosos, dejándola de lado porque los intentos al respecto no habían arrojado resultados muy exitosos.

Las comprensiones alcanzadas a lo largo de la maestría y el proceso de investigación han llevado a plantear acciones dirigidas a la comprensión de la escritura como un proceso, con la certeza de que la ruta de acción adecuada evidenciará avances significativos. Así, se comienza un recorrido que ciclo ha ciclo genera nuevas comprensiones y necesidades de mejora siguientes, desde la planeación, implementación y evaluación de las prácticas de enseñanza.

A continuación, se presenta la ruta de acción con respecto a la producción de textos que se desarrolló en cada ciclo:

Tabla 17. Ruta de producción textual ciclo a ciclo

	Ruta de acción para la producción de textos	Ciclo 1 Producción de un texto retrato	Ciclo 2 Análisis e interpretación del texto narrativo	Ciclo 3 Producción de un cuento	Ciclo 4 Producción de un párrafo de opinión
Preparación para la escritura	Presentación del qué, cómo, por qué y para qué escribir.	Se presenta el trabajo a desarrollar a través de las metas de comprensión.			
	Visibilización de lo que se conoce frente al texto que se va a producir.	Identificación de conocimientos previos frente al reconocimiento de los elementos del texto retrato. Forma: oral - grupal	Identificación de conocimientos previos frente a los elementos, estructura e intención comunicativa de los textos narrativos. Forma: escrita - individual	Identificación de conocimientos previos frente al proceso para escribir un cuento. Forma: escrita - individual	Identificación de conocimientos previos sobre que es una opinión y cómo escriben una opinión. Forma: escrita - individual
	Aproximación a la tipología textual	Lectura de análisis e interpretación para reconocer la estructura, elementos e intención comunicativa del texto.	Lectura de análisis e interpretación para reconocer la estructura, elementos e intención comunicativa del texto.	Etapa desarrollada ampliamente en el ciclo anterior.	Lectura de análisis e interpretación para reconocer la estructura, elementos e intención comunicativa del texto.
Producción de texto	Indicaciones para planeación la	Observar una foto y pensar en la forma de ser y de comportarse.	La producción textual se hace en el siguiente ciclo.	Planteamiento de una situación generadora. Elección del suceso a narrar. Organización de los elementos en un cuadro.	Planteamiento de una situación generadora. Búsqueda y organización de información para consolidar y sustentar la opinión, con base a unas preguntas.

	Producción del texto	Mapa de redacción y construcción paso a paso.		Mapa de redacción desde la estructura textual y preguntas generadoras.	Mapa de redacción con preguntas generadoras.
	Revisión y retroalimentación	Co-, auto- y heteroevaluación. Rúbrica de valoración.		Co-, auto- y heteroevaluación. Rúbrica de valoración.	Co-, auto- y heteroevaluación.
	Re - escritura	Se establece como acción dentro de la unidad de comprensión y parte del proyecto final.		Se propone como una acción autónoma posterior a la unidad de comprensión.	

Fuente: elaboración propia

Al analizar la ruta de planeación planteada, se distinguen dos momentos importantes: el primero corresponde a la etapa de preparación para la escritura y el segundo al proceso de producción. Se han estimado estos dos momentos porque se considera que en conjunto llevan a los estudiantes a mejorar sus procesos de escritura. A continuación se describen los elementos relevantes encontrados en los ciclos frente a cada uno de ellos.

6.2.1. Preparación para la escritura.

El punto de partida en la ruta de producción textual fue la presentación del trabajo a desarrollar que consistió no solo en plantear un trabajo a los estudiantes, si no en hacerlos conscientes del propósito de ese trabajo y la utilidad para su proceso académico y para la vida. Ello permitió establecer claridad frente a la escritura, no como ejercicio para el cumplimiento de una tarea sino como proceso para la vida.

De acuerdo con, Swartz, Costa, Beyer, Reagan, y Kallick (2008) es necesario enmarcar la escritura dentro de un ejercicio amplio sin separarla de sus contextos y propósitos naturales, para no apartarla de su significado como ejercicio humano (p. 132). En virtud de ello, el hecho de publicar las metas de comprensión de cada unidad dando sentido y significado al trabajo, en este caso específicamente a la producción de los textos propuestos, marca un paso importante hacia la significación de la escritura como proceso necesario en el desarrollo de los estudiantes.

Ahora bien, la segunda acción que consistió en la visibilización de los saberes previos, en cada ciclo tuvo una perspectiva diferente. Pese a ello, en cada uno el ejercicio

buscó precisar el avance de los estudiantes frente a los elementos que se consideraron claves, teniendo en cuenta la complejidad de cada texto objetivo. En el primero la diferenciación de las características físicas y personales, en el segundo, el concepto, la estructura, elementos e intención comunicativa del texto narrativo por una parte y el proceso de escritura de textos narrativos por la otra y en el último el concepto de la opinión y la escritura de una opinión frente a una situación.

Las diferentes formas de identificar saberes previos, apuntando a reconocer lo que se sabía frente a los textos ya sea desde su concepto, estructura, elementos, intención comunicativa o escritura, arrojó elementos sobre los cuales se pudo hacer conexiones posteriores. Sin embargo, se hace relevante mencionar que entre más aspectos se logren hacer visibles, más conexiones se pueden establecer contribuyendo a la comprensión, por lo cual queda abierta la posibilidad de realizar un ejercicio, que reúna todos los elementos, siempre y cuando las condiciones lo permitan.

La tercera acción, que por demás da nombre al hilo conductor de las secuencias didácticas de este proyecto investigativo: “leer para escribir y escribir para leer”, tiene una intencionalidad expresa y es dar el papel que le corresponde a la lectura en la escritura. Se parte de la premisa que se lee para escribir, se lee para reconocer en un texto ya producido tanto su intención comunicativa como los elementos que lo conforman. En otras palabras, se lee para adentrarse en el texto y conocer sus características, su forma y hasta sus posibilidades.

Tal como lo plantea Hocevar (2007), “leemos antes de escribir” “ya que consideramos que para poder escribir primero hay que tener información acerca de lo que se va a escribir, tanto del tema como del tipo de texto” (p.52)

Teniendo claridad de lo anterior, se da paso al ciclo 1, donde en efecto aproximar a los estudiantes a un texto retrato (figura 49) les dio la posibilidad de decantarlo, comprenderlo desde su forma y su contenido para saber el terreno que se pisa y porque no para tener un ejemplo de cómo otros autores han logrado su producción.



Figura 49. Actividad construida a partir del análisis del texto retrato. Ciclo 1

Gracias al valor que se encontró en esta acción, se pensó en realizar un trabajo más profundo frente a una tipología textual más elaborada y con más elementos de análisis, como el texto narrativo. Así pues, el ciclo 2 se destinó al desarrollo de desempeños cuyo propósito se centró en la lectura e interpretación textual, siendo parte de esta última el análisis de la intención comunicativa, elementos y estructura que lo conforman. Luego, en el ciclo 3 se hace un ejercicio netamente de producción sustentado en los elementos conceptuales y pragmáticos comprendidos en el ciclo 2.

6.2.2. Producción de texto.

En cuanto a la escritura como “proceso de elaboración de ideas” como lo definen (Guzmán, Varela, y Arce 2010, p.45) varios autores establecen etapas similares. Mientras Guzmán et al. (2010), plantea una fase de planificación, una fase de textualización, una fase de relectura y una fase de edición, Swartz et al. (2008), propone “cinco fases: previa a la escritura, borrador, revisión, corrección y publicación del producto final” p. 151. Por su parte, Cassany (1995) las denomina estrategias de redacción y establece las siguientes: analizar la comunicación, buscar ideas, hacer esquemas, ordenar ideas, hacer borradores, valorar el texto y rehacer el texto. (p.37)

A la luz de estas propuestas en el proceso de esta investigación se determinaron cuatro acciones o fases puntuales:

6.2.2.1. Indicaciones para la planeación.

Corresponden a las instrucciones que se dan al estudiante para iniciar el proceso de producción, estableciendo los criterios bajo los cuales se espera que escriba su texto: Tipología, tema y destinatario.

En esta fase, se denota la importancia de crear una situación, que no solo motive a la escritura, sino que establezca su funcionalidad.

Por ejemplo, en el ciclo 3, se involucró a los estudiantes en la escritura de un cuento, enmarcado dentro de un concurso, lo que permitió por un lado establecer unos criterios claros para la producción y por otro motivar la escritura desde la competencia, pero sobre todo desde la idea de escribir para ser leído, pues de acuerdo con Guzmán et al. (2010), “es importante que los estudiantes vivencien que se escribe para decir algo a otros” p.45

6.2.2.2. Producción del texto.

La producción del texto se orientó desde lo que Swartz et al. (2008), denomina mapa de redacción estructurada de manera tal que despierta “el flujo de los pensamientos a través de ciertas pautas que guían a los alumnos en el seguimiento del mapa estratégico de pensamiento que representa” p. 139. En este sentido, de acuerdo con la complejidad del texto que se trabaja se plantea un mapa estratégico que se pide

a los estudiantes seguir para guiar organizar sus ideas y estructurar la escritura (figura 50).

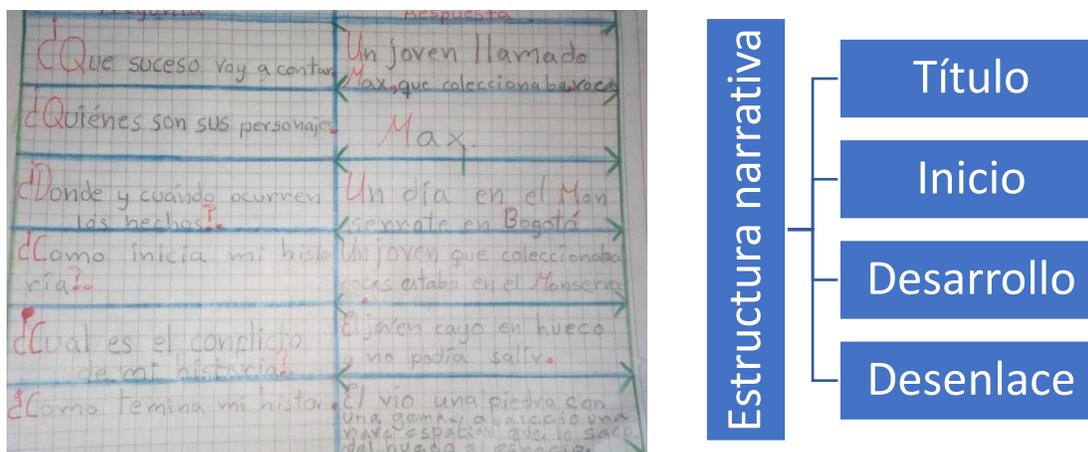


Figura 50. Mapa estratégico. Ciclo 3

6.2.2.3. Revisión y retroalimentación.

El proceso de revisión y retroalimentación se apoya en la “Autoevaluación y coevaluación como la forma en que los estudiantes asuman la responsabilidad de monitorear su aprendizaje” (Morales y Restrepo, 2015, p. 91). Así mismo, se apoya en la heteroevaluación en donde

La retroalimentación es fundamental para que los estudiantes tengan claro dónde se ubican en su proceso; se constituye en una excelente alternativa de aprendizaje ya que así se fortalecen los aspectos positivos y se reconocen en situaciones difíciles una oportunidad de mejoramiento (p. 91).

De igual modo, dicho proceso se sustenta en la publicación de los criterios de evaluación permitiendo a los estudiantes conocer desde el inicio de todo el proceso las metas que se espera alcanzar, como se ha mencionadío antes este es un punto clave, que ayuda al alcance de la comprensión. Igualmente, el proceso de revisión y retroalimentación en busca de ayudar a los estudiantes a establecer con la mayor claidad posible los avances y oportunidades de mejora, se apoya en el uso de rúbricas de valoración (figuras 51 y 52).

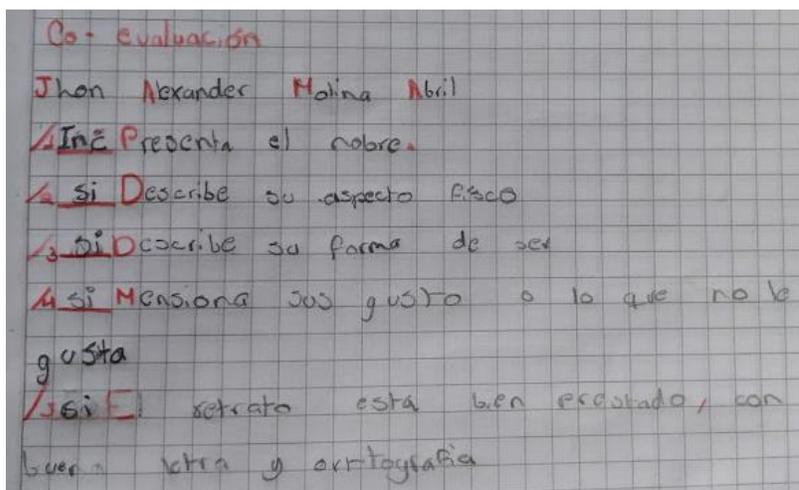


Figura 51. Rúbrica de valoración de texto. Ciclo 1

Rúbrica de evaluación del cuento

CRITERIOS	BAJO	BÁSICO	ALTO
Título	El cuento no tiene título.	El cuento tiene un título.	El cuento tiene un título creativo, ingenioso, que atrapa al lector.
Inicio	No se identifica una situación inicial en la que se narra como se encuentra el personaje principal antes del problema o conflicto.	Presenta una situación inicial en la que se enuncia el personaje principal, pero hace falta mencionar el lugar o el tiempo en el que sucede el hecho narrado.	Presenta una situación inicial en la que se enuncia el personaje principal, el lugar y el tiempo del relato, implícita o explícitamente.
Desarrollo	No se identifica un hecho, problema o conflicto que cambia la situación inicial.	Presenta un momento de tensión en la historia donde ocurre un hecho, problema o conflicto, pero este no se relaciona con el inicio del cuento.	Presenta un momento de tensión en la historia donde ocurre un hecho, problema o conflicto que cambia la situación inicial.
Final	No se presenta cómo el conflicto o problema se soluciona. El cuento no tiene final.	Presenta una solución a un conflicto, pero este no se relaciona con los hechos del inicio y desarrollo.	Presenta cómo el conflicto o problema se soluciona y todo vuelve a la calma.
Presentación, letra y ortografía	El cuento no está escrito con letra clara por lo tanto es difícil de leer y/o presenta varios errores de ortografía.	El cuento, está organizado y bien presentado, con letra legible, pero tiene algunos errores de ortografía.	El cuento, está organizado y bien presentado, con letra legible y buena ortografía.
OBSERVACIONES Y NOTA	4.0		
	Adrián, tu texto está muy bien redactado, sin embargo, parece más una anécdota que un cuento. La diferencia es que los cuentos nos invitan a crear, a imaginar, a mezclar la realidad con la fantasía. Es muy común que pase eso cuando escribimos cuentos. Lo importante es que vayamos afianzando nuestra habilidad para escribir.		

Figura 52. Rúbrica de valoración de texto. Ciclo 2

Se aclara que la diferencia entre una rúbrica y otra obedece por un lado al grado al cual se dirigió cada una y por otro a las comprensiones que se fueron alcanzando para su elaboración.

6.2.2.4. Re – escritura.

En cuanto a la re - escritura, al inicio del proceso de investigación, es decir en el primer ciclo, se planeó como un desempeño de la unidad de comprensión y se llevó a cabo durante el desarrollo de las clases de manera presencial, llevando a la mayoría de los estudiantes a realizar una versión final del texto que se expuso al curso (figura53).

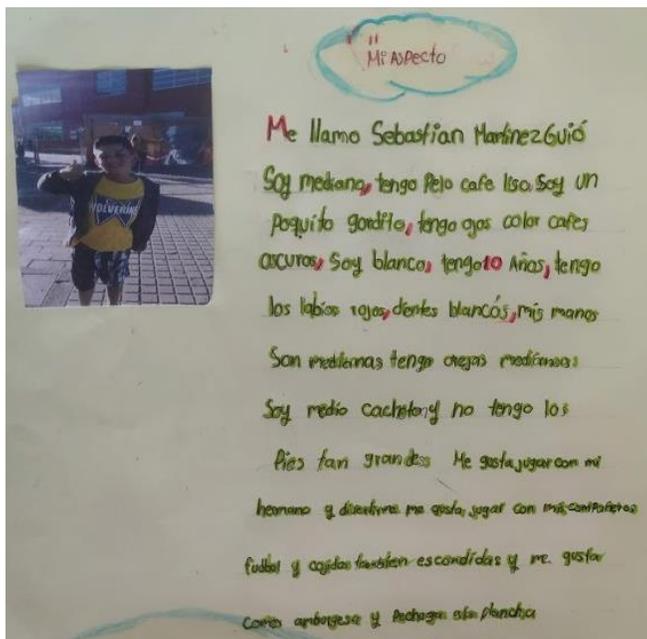


Figura 53. Texto final. Ciclo 1

Por su parte, en los ciclos 3 y 4 (figuras 54 y 55), por la dinámica no presencial se estableció la reescritura del texto como un proceso autónomo que involucró la autoevaluación del estudiante y la coevaluación por parte de un familiar o acudiente. A partir de ello, cada estudiante asumía la responsabilidad de reescribir su texto y enviar una versión mejorada. Así mismo se dejó abierta la posibilidad de realizar una nueva reescritura, tras recibir la heteroevaluación. Tal como se manifestó en el análisis de la planeación, el proceso de aprendizaje no presencial motivó la realización de acciones dirigidas a continuar fortaleciendo la autonomía.

De acuerdo con los trabajos recibidos por los estudiantes, se calcula que el 50% ha logrado autogestionar su aprendizaje con apoyo de sus padres o cuidadores. El 50 % restante aún presenta dificultades frente al proceso, lo cual depende más de factores externos que impiden su continuidad, como los escasos recursos o falta de acompañamiento y establecimiento de adecuados hábitos de estudio.

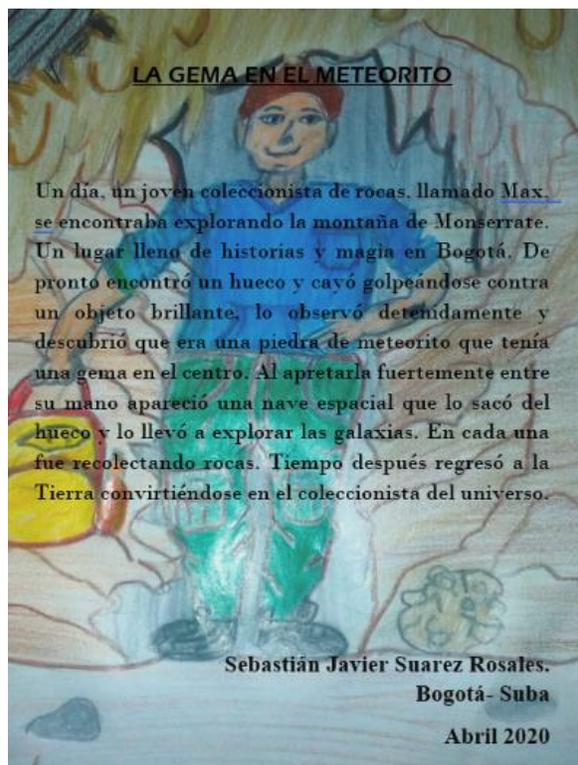
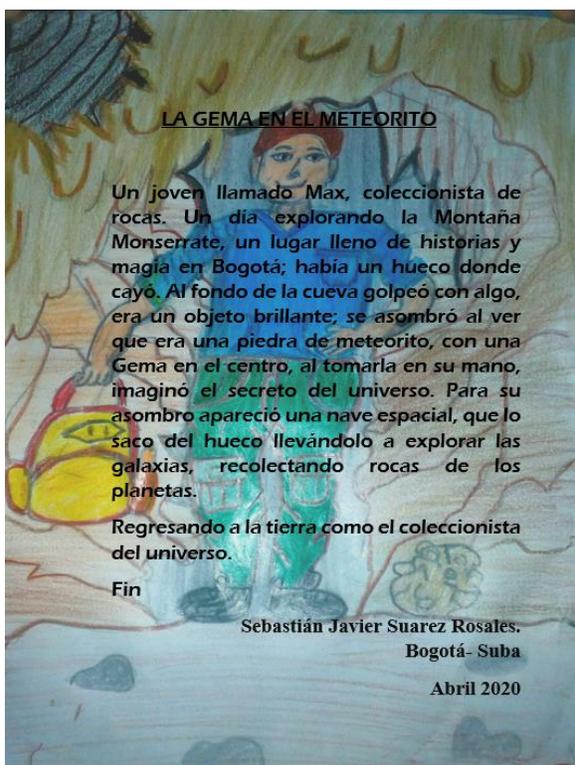


Figura 54. Texto final (escritura y reescritura). Ciclo 3

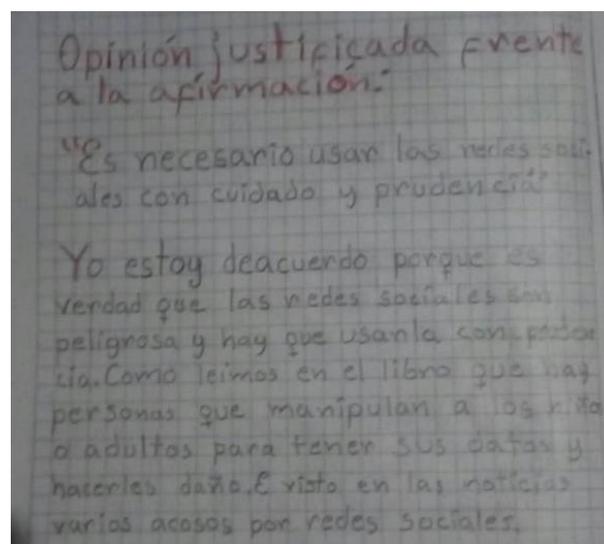
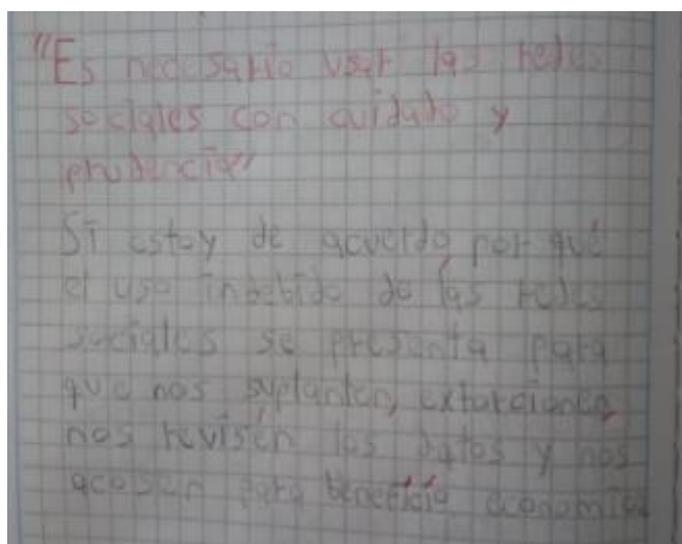


Figura 55: Texto final. Ciclo 4

A continuación, se presentan de manera resumida los hallazgos y comprensiones que han dado lugar a la transformación de la práctica de enseñanza desde la escritura:

Tabla 18. *Hallazgos y comprensiones desde la categoría escritura.*

Categoría de análisis: Habilidades comunicativas: Escritura	
Subcategoría: La escritura como proceso	
Acciones constitutivas de la práctica	Hallazgos y comprensiones
Planeación	<p>Se piensa la escritura como un proceso, por lo cual los desempeños que se planean constituyen una secuencia de acciones que buscan orientar su desarrollo.</p> <p>Las acciones que marcan la ruta de escritura se dividen en dos momentos: preparación para la escritura y producción del texto.</p> <p>La producción textual parte de una situación generadora que motiva y vincula al estudiante con la escritura.</p>
Implementación	<p>Las acciones desarrolladas hacen consciente al estudiante de la necesidad de escribir bien para poner en evidencia su pensamiento.</p> <p>Se pone de manifiesto la intencionalidad de los textos que se escriben y el público al que están dirigidos.</p>
Evaluación	<p>La evaluación ha permitido llevar la escritura a un nivel más avanzado.</p> <p>La auto-, co- y heteroevaluación, se vinculan como parte fundamental del proceso de escritura.</p> <p>La heteroevaluación establece una invitación a mejorar el texto.</p>

Fuente: elaboración propia

6.3 Categoría prácticas del pensamiento

Antes de presentar el análisis de esta categoría es importante aclarar que no se estableció una ruta para las prácticas del pensamiento, como se hizo en las dos categorías anteriores, puesto que se consideró esta categoría como un elemento transversal a las dos primeras. De modo que, las prácticas del pensamiento se dan en cada una de las acciones de la ruta de planeación y de la ruta de producción permitiendo establecer en el paso a paso trazado por los desempeños, el progreso de los estudiantes frente al tópico generativo de cada unidad de comprensión.

Ritchhart (2014) plantea que “debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven el aprendizaje de los estudiantes al siguiente nivel y les permitan seguir involucrados con las ideas que están explorando” (p.64)

Por su parte, Perkins (1997) señala que “Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, les estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde dónde construir y aprender”(p. 1).

En virtud de lo anterior, el eje central de los ciclos de reflexión se dirigió a desarrollar comprensiones de los estudiantes, frente al proceso de escritura, en ese sentido visibilizar su pensamiento en cada etapa del proceso, en cada acción de la ruta de planeación y en cada acción de la ruta de producción, constituyó un factor fundamental que permitió monitorear el aprendizaje, para determinar los alcances e implementar acciones oportunas que contribuyeran a guiar y redireccionar (de ser necesario) el trabajo.

Así que, el análisis en esta categoría se centra en establecer cómo se hizo más visible el pensamiento desde las prácticas de cuestionar, escuchar y documentar planteadas por Ritchhart, para construir y extender el pensamiento (2014, p. 69) y además cómo ello aportó a la transformación de las prácticas de enseñanza.

6.3.1. Cuestionar.

Durante el desarrollo de los ciclos, muchas de las acciones estuvieron orientadas por preguntas generadoras, que con frecuencia indagaban por el pensamiento de los estudiantes para hacer visibles sus saberes previos, para conectar esos saberes con nuevas situaciones, para establecer las comprensiones alcanzadas y para ayudarlos a llegar a nuevas comprensiones o mejorar las que ya tenían. Es así como las reflexiones tras la planeación e implementación llevaron a comprender la importancia de afinar los cuestionamientos que se planteaban para crear oportunidades de aprendizaje, como lo establece Ritchhart (2014, p.69).

Así, por ejemplo, en el ciclo uno se planteó a los estudiantes leer el retrato de un personaje y luego responder unas preguntas que pretendían ayudarlos a establecer las características de este tipo de texto a partir de su análisis (tabla 18), sin embargo, tras analizar la implementación se determina que, aunque las preguntas formuladas llevaron a los estudiantes a reconocer las características de los personajes, de manera directa no se observó que este análisis haya llevado también a los estudiantes a reconocer que el texto retrato presenta tanto las características físicas como personales de un personaje, hizo falta clasificar las preguntas para ampliar la comprensión de los estudiantes frente a las características del texto retrato como tal.

Este hecho evidenció una oportunidad para replantear las preguntas en función del propósito que se persigue al formularlas.

Tabla 19. *Transcripción de una de las respuestas dadas por los estudiantes a cada pregunta formulada.*

Pregunta 1. ¿De quién se está hablando en el texto?
<p>Docente: (lee la pregunta) ¿Quién me dice de que personaje se está hablando en el texto? (varios estudiantes levantan la mano) Jacob</p> <p>Jacob: De Paco</p> <p>Docente: de Paco, ¿todos de acuerdo?</p> <p>Estudiantes: siiiii</p> <p>Docente: y ¿de dónde sacas tú, ¿qué te hizo pensar, ¿qué te hizo poder responder que estamos hablando de Paco?</p> <p>Jacob: porque en el cuento dice “pasaba Paco por hombre amable... (la docente interrumpe)</p> <p>Docente: Ahhh, porque en el texto dice: “pasaba Paco por hombre amable” mencionó al personaje.</p>
Pregunta 2. ¿Cuántos años tiene?
<p>Docente: (lee la pregunta, varios estudiantes levantan la mano y Joel grita la respuesta)</p> <p>Joel: 53</p> <p>Docente: de ¿dónde sacaste esa información Joel?</p> <p>Joel: del libro</p> <p>Docente: ¿cuéntanos donde dice eso?</p> <p>Joel: no lo encontré</p>
Pregunta 3. ¿Cómo se ve físicamente?
<p>Docente: (lee la pregunta, varios estudiantes levantan la mano y la docente da la palabra) gracias, Juan Diego</p> <p>Juan Diego: con poquísimas canas</p> <p>Docente: pero todavía no he preguntado eso, escúchame la pregunta: aunque tiene 53 años ¿cómo se vé?, Jairo</p> <p>Jairo: joven</p> <p>Docente: joven, ahí dice que estaba bien...</p> <p>Estudiantes: joven</p> <p>Docente: ¿bien qué?, levántenme la mano, por ahí ya tienen la palabra, ¿bien qué, Ángel?</p> <p>Ángel: conservado</p>
Pregunta 4. ¿Cómo era físicamente?
<p>Docente: (lee la pregunta, varios estudiantes levantan la mano y la docente da la palabra) Aliss</p> <p>Aliss: Alto, delgado y fuerte (la docente va repitiendo la respuesta a medida que la estudiante la va enunciando.</p> <p>Docente: Alto, delgado y fuerte, así se ve físicamente</p>
Pregunta 5. ¿Cuántas canas tenía?
<p>Docente: (lee la pregunta, varios estudiantes levantan la mano y la docente da la palabra) gracias, María del Mar que también estaba levantando la mano</p> <p>María del Mar: poquitas</p> <p>Docente: ¿Cuál era la palabra exacta que decía ahí? Gracias Sofía</p> <p>Sofía: poquísimas</p>
Pregunta 6. ¿Cuál es su aspecto?

<p>Docente: (lee la pregunta, nadie levanta la mano, ante el silencio de los estudiantes reformula la pregunta) ¿Cuál es su aspecto? ¿cómo se ve su apariencia? A ver Dilan</p> <p>Dilan: ojos</p> <p>Docente: todavía no hablamos de los ojos, Karol tu lograste identificar ¿cómo es su aspecto? ¿cómo se ve su apariencia? (La estudiante guarda silencio) lean vuelvan a leer. (ante las diferentes respuestas de los estudiantes, la docente vuelve a leer el fragmento del texto donde está la respuesta que espera y luego vuelve a preguntar) ¿cómo era su apariencia?</p> <p>Estudiantes: pulcro</p> <p>Docente: Laura</p> <p>Laura: pulcro</p> <p>Docente: ¿qué quiere decir pulcro, Laura? (Laura guarda silencio) ¿qué quiere decir pulcro, Nicolás?</p> <p>Nicolás: chévere</p> <p>Docente: (escucha otras respuestas y explica el significado de pulcro) pulcro es limpio.</p>
<p>Pregunta 7. ¿Cómo eran sus dientes?</p>
<p>Docente: (lee la pregunta, varios estudiantes levantan la mano y la docente da la palabra) alguien que no me haya participado, Yeira</p> <p>Yeira: Blancos e iguales</p>
<p>Pregunta 8. ¿Cómo es su personalidad?</p>
<p>Docente: (lee la pregunta, varios estudiantes levantan la mano y la docente da la palabra) Dilan</p> <p>Dilan: noble</p> <p>Docente: noble, ¿Cómo más? Sofía</p> <p>Sofía: Hábil</p>
<p>Pregunta 9. ¿A qué se dedicaba?</p>
<p>Docente: (lee la pregunta) a ver Sergio</p> <p>Sergio: A narrar historias</p> <p>Docente: se dedicaba a narrar historias</p>
<p>Pregunta 10. ¿Por qué se podía dedicar a contar historias?</p>
<p>Laura: porque conocía perfectamente la vida de ...</p> <p>Docente: de muchas personas</p>

6.3.2. Escuchar.

Ahora bien, en cada momento donde hubo lugar a cuestionamientos se suscitó un diálogo en donde a través del intercambio de ideas, se procuró, no solo escuchar las intervenciones, sino ayudar a aclarar los pensamientos interpelando las opiniones siempre que hubo la oportunidad, tal como se evidencia en la tabla 18.

Escuchar entonces, permitió “construir comunidad en el aula y desarrollar interacciones que se centran alrededor de la exploración de ideas” (Ritchhart, 2014, p.78) haciendo más visible el pensamiento de los estudiantes para identificar los avances y oportunidades de mejora tanto para el aprendizaje como para la enseñanza.

Por ejemplo, en el ciclo 2, al escuchar a los estudiantes lo comprendido con respecto a las metas de comprensión, quedó en evidencia que la forma de presentarlas no fue acertada, lo cual llevo a replantear en la práctica la acción, mediante preguntas

que ayudaron a los estudiantes a aclarar su pensamiento, evidenciando en las respuestas una mayor comprensión frente a las metas (tabla 19).

Tabla 20. *Transcripción de las respuestas de los estudiantes frente a las preguntas ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué? y ¿cómo se va a presentar? desde la explicación de las metas de comprensión.*

Docente: ¿Qué es lo vamos a comprender?
Estudiante 1: Qué son los textos narrativos
Estudiante 2: Los elementos de la narración.
Docente: ¿Cómo lo vamos a comprender?
Estudiante 1: Con diferentes textos del libro.
Estudiante 2: Leyendo
Docente: ¿Para qué? ¿Cuál es la importancia de comprender esto?
Estudiante 1: Para poder entender mejor los textos que vamos a leer.
Docente: ¿Cómo lo vamos a presentar a los demás?
Estudiante 1: en un esquema, para organizar la información.

Aquí es importante mencionar que, durante los ciclos no presenciales, la práctica de escuchar se enmarcó en la lectura de los documentos, evidencias, comentarios y mensajes enviados por los estudiantes en respuesta a las actividades propuestas, dejando en evidencia el hecho de que escuchar no solo se limita a lo oral, de alguna manera se puede escuchar lo escrito visibilizando de igual forma el pensamiento.

6.3.3. Documentar.

Así mismo, el documentar está acción permitió volver sobre lo sucedido en la práctica para reflexionar y establecer una acción de mejora, que se implementó en los ciclos siguientes, de la investigación y de las prácticas de enseñanza en general.

En ese sentido, Salmon (2009), afirma que la “documentación plasma el pensamiento del estudiante en un artefacto visible para crear conciencia metacognitiva tanto en los niños como en los adultos, es decir, conocimiento del propio pensamiento” (p. 65), lo cual en este caso es explícitamente evidente, pues la documentación de cada acción planeada e implementada ayudó a recolectar los datos que ciclo tras ciclo dieron lugar a la reflexión de la cual se derivó cada una de las transformaciones hechas a la práctica de enseñanza.

Otra de las acciones que permitió visibilizar el pensamiento de los estudiantes marcando un antes y un después contundente en la transformación de la práctica de enseñanza, fue el trabajo colaborativo, permitiendo establecer discusiones entre pares alrededor de un problema. Ello, además de visibilizar el pensamiento de todos los estudiantes, contribuyó a ayudar a ampliar la comprensión de quienes presentaban confusiones para el desarrollo de las actividades y que generalmente no lograban avanzar de manera individual. Por ejemplo, en el ciclo 1 antes de la escritura individual, hubo un trabajo de producción colaborativa (figura 56). Lo cual permitió que al momento de enfrentarse solos al ejercicio de producción individual no se quedaran con la hoja en blanco, si no que el hecho de tener una experiencia previa ayudara a dar fluidez a su ejercicio.

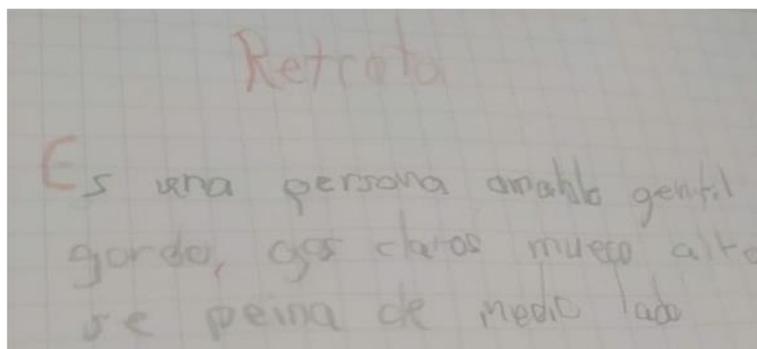


Figura 56. Producción colaborativa, ciclo 1.

Cabe señalar, que el trabajo colaborativo invitó a escuchar con más fuerza la voz de los estudiantes en sus interacciones y menos la de la docente, lo que además de cambiar la rutina del trabajo individual, favoreció el aprendizaje.

A continuación, se presentan de manera resumida los hallazgos y comprensiones que han dado lugar a la transformación de la práctica de enseñanza desde la visibilización del pensamiento:

Tabla 21. Hallazgos y comprensiones desde la categoría *Visibilización del pensamiento*.

Categoría de análisis: Visibilización del pensamiento	
Subcategoría: Prácticas para la visibilización del pensamiento: Cuestionar, escuchar y documentar	
Acciones constitutivas de la práctica	Hallazgos y comprensiones
Planeación	<p>La planeación está concentrada en guiar a los estudiantes a desarrollar comprensiones desde unas metas claras, lo cual solo es posible si se proyectan acciones que pongan en evidencia su pensamiento.</p> <p>Desde las acciones planeadas, las preguntas se asumen como herramientas fundamentales para poner de manifiesto el pensamiento de los estudiantes, tanto así que, tanto en la etapa presencial como no presencial, estuvieron involucradas.</p>
Implementación	<p>Se insta con frecuencia la participación de todos los estudiantes, escuchando las voces de aquellos que por sí solos no se motivan a expresar sus pensamientos.</p> <p>El trabajo colaborativo ayuda en gran medida a visibilizar los pensamientos de todos los estudiantes.</p> <p>La documentación de los diferentes desempeños permitió volver sobre lo sucedido en el aula y escuchar el pensamiento de los estudiantes aun después de finalizada la implementación.</p>
Evaluación	<p>Cuando se visibilizan los pensamientos, se da lugar a un proceso de valoración continua que permite la reflexión sobre las acciones para determinar su estado y posibilidad de avanzar más.</p>

Fuente: elaboración propia

7. Conclusiones, aporte al conocimiento pedagógico y recomendaciones

El trabajo de investigación desarrollado permitió corroborar cómo desde el análisis y la reflexión sobre la práctica de enseñanza es posible establecer acciones de mejora que lleven no solo a su transformación, si no a proponer estrategias y rutas permeen otras prácticas de enseñanza, haciendo posible que desde la misma práctica se consolide el conocimiento pedagógico con todo el rigor y responsabilidad que ello implica.

Dicho lo anterior se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los datos y hallazgos establecidos a lo largo de este proceso, teniendo en cuenta las categorías establecidas:

7.1. Conclusiones

7.1.1. Planeación.

La planeación pasó de ser una selección de actividades posibles para desarrollar unos temas, a ser un plan de acciones intencionadas y con propósitos claros que, enmarcados dentro de unas metas, dieron lugar a desarrollar mayores comprensiones frente a un tópico generativo establecido. En consecuencia, se constituyó en un elemento de análisis que hizo posible establecer fortalezas y oportunidades de mejora a priori.

Además de lo anterior, se establece que la planeación es un elemento que no termina en la planeación, es decir se planea para ejecutar y el conjunto de esos dos elementos son un constructo que se evalúa para trazar nuevos planes de acción. En ese sentido la planeación es un camino posible que se va perfilando con la implementación, pues es el curso de acción que se puede establecer con seguridad su pertinencia por lo cual se convierte en “una guía que permite flexibilizar acciones, pero sin perder de vista el objetivo curricular” (Morales, 2018, p. 22).

Establecer con claridad las metas de comprensión asegurando que el estudiante conoce el qué, cómo, para qué y cómo lo evidencia, hace a los estudiantes conscientes de su aprendizaje y apoya la metacognición.

Así mismo, se establece que los criterios de evaluación están ligados a las metas de comprensión, por lo que hacer públicas y visibles las metas de alguna manera visibiliza los criterios de evaluación, lo cual es de vital importancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en tanto que, conocer lo que se espera que logre y lo que debe hacer para evidenciarlo, le da un norte hacia el cual focalizar su aprendizaje, al respecto el proyecto cero de la universidad de Harvard (2013) afirma que “aquello que usted desea que sus estudiantes comprendan deberá ser el centro de atención al evaluar el trabajo”(p. 3).

Por otra parte, dada la contingencia educativa en la que la investigación se divide en presencial y no presencial, analizar la planeación en contraste con una implementación a distancia, abre la posibilidad de caer en la presunción de lo que posiblemente sucedió detrás del trabajo autónomo, pero insta a leer a detalle cada respuesta recibida de los estudiantes.

Dentro del trabajo presencial se determinó la fortaleza del trabajo colaborativo como acción fundamental para el aprendizaje, logrando que los estudiantes en su interacción establecieran acuerdos para el desarrollo de un trabajo común y ampliaran sus comprensiones.

Por su parte, dentro del trabajo no presencial, se opta por hacer partícipe del proceso de los estudiantes a la familia como coadyuvantes en el aprendizaje, tratando de alguna manera de suplir el trabajo colaborativo, con la intención de no dejar al estudiante solo, pues si bien es cierto que se busca generar la autonomía también es cierto que como seres sociales la interacción es fundamental en el aprendizaje.

7.1.2. Escritura.

El análisis de los resultados lleva a establecer la funcionalidad de enseñar la producción escrita como un proceso que abarca una etapa de preparación y una etapa de producción, el antes y el durante la escritura.

En la primera etapa es importante que los estudiantes se hagan plenamente conscientes del texto al que se van a enfrentar, reconozcan su intención y características, para que cuando se enfrenten a lo hoja en blanco tengan claridad frente al texto que escribirán. En la segunda etapa se busca que los estudiantes se adentren en el proceso y al experimentar cada fase, puedan ir reconociendo sus aciertos y oportunidades de mejora, para lograr su producción.

Por otra parte, se establece la escritura como una habilidad que se potencia con la práctica durante la vida. En ese sentido se constituye en un proceso que se va nutriendo con cada ejercicio, por lo cual entre más se ejercite más se fortalece.

Durante el proceso de investigación se mencionó la necesidad de llevar a los estudiantes a comprender la escritura como una herramienta necesaria, no solo para su proceso escolar, si no para la vida, ello no solo se reafirmó, sino que además se reconoció su potencial para la construcción del conocimiento, por tanto, se aumenta la importancia de vincular a los estudiantes en acciones que impliquen ejercitar su habilidad escritora.

7.1.3. Prácticas del pensamiento.

Durante la investigación se establece la eficacia de la visibilización del pensamiento para la enseñanza y el aprendizaje, pues pone de manifiesto los avances y dificultades que llevan tanto al profesor como al estudiante a reflexionar sobre sus acciones, sobre su pensamiento para autorregularlo. En otras palabras, la visibilización del pensamiento lleva a la metacognición entendida como “la capacidad que tenemos de auto – regular el propio aprendizaje, es decir de planificar que estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso y evaluarlo” (Salmon, 2014, p. 78).

Las prácticas de cuestionar, escuchar y documentar son inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje e interdependientes entre sí, pues no se da la una sin la otra, es decir que se complementan como partes de un todo llamado visibilización del pensamiento en busca de la comprensión.

7.2. Aporte al conocimiento pedagógico

De acuerdo con Guzmán et al. (2010), Swartz et al. (2008) y Cassany (1995), la producción escrita es un proceso que implica unas etapas o fases, todas ellas dirigidas al camino que se debe recorrer durante la producción del texto, sin embargo, en esta

investigación se ha reconocido que este proceso debe ser complementado con una etapa de preparación para la producción en la que se lleve a los estudiante a comprender la razón de escribir lo que va a escribir, se establezca lo que sabe sobre el texto que va a escribir y se conecte ese saber previo con las características e intención comunicativa del texto que va ha producir, por tal razón se propone la siguiente ruta de acción para la produccción (cada un de los pasos se amplió en la descripción hecha en el apartado de análisis de datos y hallazgos).

Ruta de acción para la producción textual

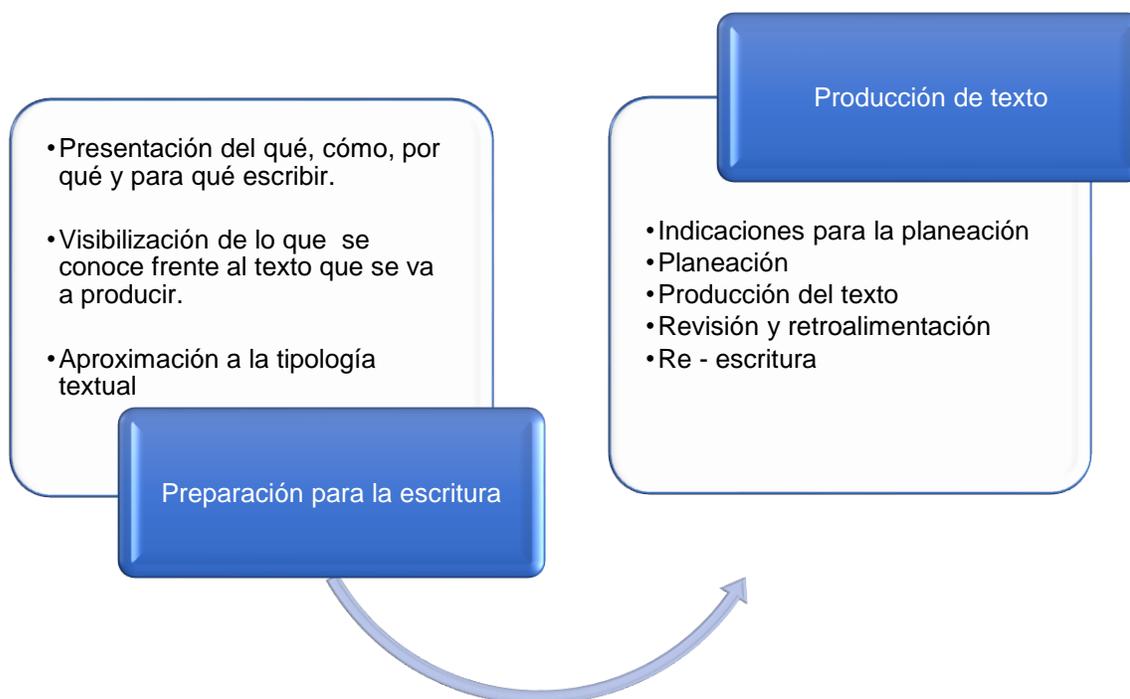


Figura 57. Aporte a la pedagogía 1.

Así mismo, sustentada en las etapas de desempeños que plantea la EpC (desempeños exploratorios, desempeños de investigación guiada y desempeños de proyecto final de síntesis) se propone una ruta de acción con actividades concretas para cada tipo de desempeño, como una posibilidad para el desarrollo de la comprensión.

Ruta de acción para la comprensión

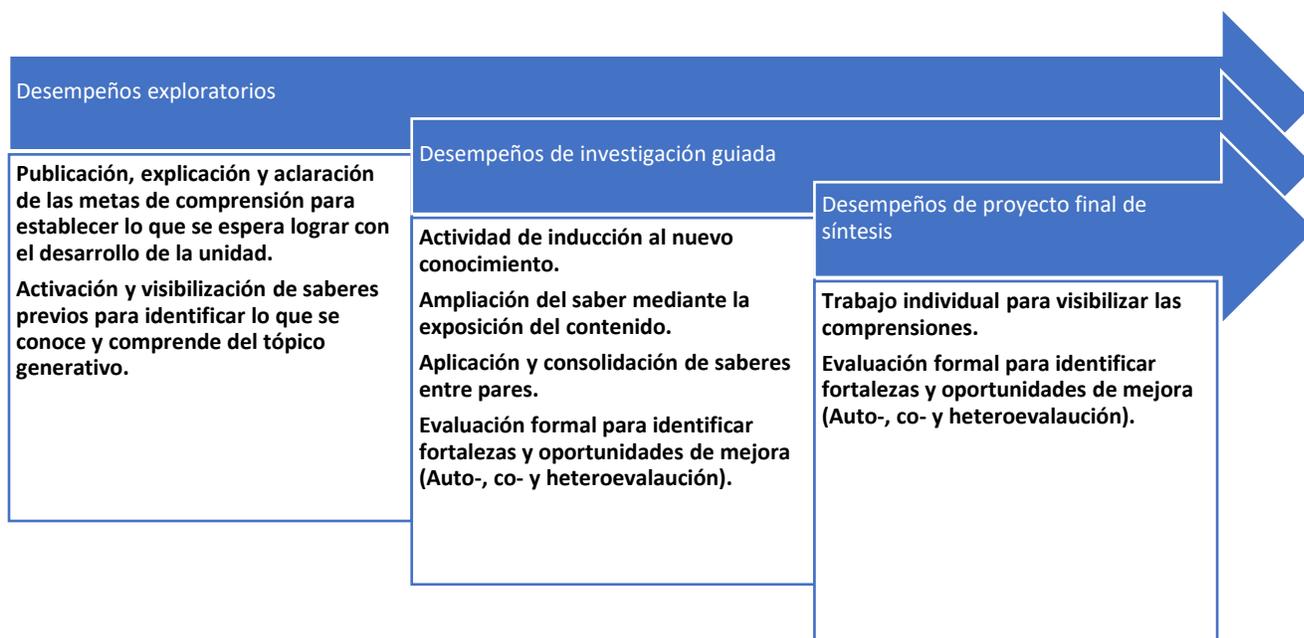


Figura 58. Aporte a la pedagogía 2.

7.3. Recomendaciones

Desde el desarrollo de esta investigación se vivencia cómo es posible la transformación de las prácticas de enseñanza tras el análisis y la reflexión de lo que sucede al interior de ellas, en ese sentido es prioritario pensar en el avance de la educación con una mirada en profundidad de lo que ocurre de adentro hacia afuera, de lo particular a lo general, desde el aula, hasta la institución, la familia, la comunidad y la nación.

Así que, identificar los elementos que funcionan o los que no funcionan tan bien, para plantear acciones de mejora, es imperativo a la profesión docente, pero esta no es, ni debe ser una tarea individual, que le compete solo al profesor y su práctica de enseñanza, es una tarea que ha de vincular un trabajo colaborativo en el que desde varias ópticas, se suscite una profunda reflexión frente la planeación, la implementación y la evaluación, en contraste con las condiciones y posibilidades de los estudiantes en su contexto.

Referencias

- Chevallard, Y. (1989). ON DIDACTIC TRANSPOSITION THEORY: SOME INTRODUCTORY NOTES. *Communication à l' International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education*, (pp. 51-62). Bratislava.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J., & Rodríguez Gómez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista Investigación Educativa*, 179 - 213.
- lafrancesco V., G. (2011). Contexto, propósito, fundamentos y dimensiones del Modelo Pedagógico Holístico Transformador. *Reflexión e Investigación* 3, 61-68. Retrieved from <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696>
- Soto Gómez, E., & Pérez Gómez, Á. (s.f.). Las Lesson Study ¿Qué son? *Cuadernos de pedagogía*, 63 - 71.
- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 329 - 332.
- Alba, J., & Atehortúa, G. (2018). Definición elaborada por los docentes para el seminario de Investigación de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. Chía.
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 1 - 7.
- Alonso Tejada, M. E. (2009). La planeación didáctica. *Cuadernos de formación de profesores*, 1 - 10.
- Alvarez Mendez, J. M. (2001). La evaluación como actividad crítica del conocimiento. In J. M. Alvarez Mendez, *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (pp. 75 - 83). Madrid: Morata.
- Antonio Pérez, P., García Cué, J. L., & Aguilar Delgadillo, M. Á. (2015). La planeación didáctica del profesor universitario, características y elementos. *Innovación educativa y reforma educativa*, 335 - 344.
- Ascencio Peralta, C. (2016). Adecuación de la Planeación Didáctica como Herramienta Docente en un Modelo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 109-130.
- Barrera, M. X., & León Agustí, P. (2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta maestra*, 26 - 32.
- Blythe, T., & Gould, D. (1998). Desempeños de comprensión. In T. Blythe, *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente* (pp. 87 - 105). Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. Retrieved from http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Castañeda González, J. (s.f.). La escritura como proceso. *Los pares de escritura escriben*.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 149-162.

- Chica Merino, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 67-82.
- Clemente, R. A. (1996). Los contextos de desarrollo. In R. Celmente Estevan, & C. Hernández Blasi, *Contextos de desarrollo psicológico y educación* (pp. 19 - 30). Aljibe.
- Colegio Tibabuyes Universal. (2018). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.
- Colegio Tibabuyes Universal. (2019). *Manual de convivencia*. Bogotá.
- Colegio Tibabuyes Universal. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 61 - 76.
- Collazos, C. A., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*, 1 -10.
- Conde Rodríguez, Á., & Pozuelos Estrada, F. J. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Revista Investigación en la Escuela*, 77-90.
- Del Valle, L. Á. (2003). Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad. *revistas.pucp.edu.pe*, 27-50.
- Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2004). La planificación y la programación en la enseñanza.
- Elliott, J. (1990). *La investigación - acción en educación*. Morata.
- Flórez Ochoa, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción pedagógica*, 4-11.
- Florez R., R. R. (2006). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García Aretio, L. (2009). La guía didáctica. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*, 1 - 8.
- Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 39-58.
- Guzmán Rodríguez, R. J., Varela Londoño, S., & Arce Hernández, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito (SED).
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica. *Lectua y vida*, 50 - 59.
- lafrancesco, G. (s.f.). *Educación, escuela y pedagogía transformadora - EEPT*. Retrieved from Comunidad virtual enjambre: <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/9696>

- Isaza Mejía , B. H., & Castaño Lora, A. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: Kimpres.
- Johnson, C. (1993). *Aprendizaje Colaborativo*. Monterrey: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Lecanda, R., & Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*, 5 - 40.
- López , A. (2014). Evaluación formativa. In A. López, *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones* (pp. 21 - 31). Bogotá: Magisterio.
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 - 21.
- Malbergier, M., & Campelo, A. (2009). *La evaluación formativa. Escuela Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Mayz Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 55 - 66.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 65 - 80.
- Morales Benítez, M. Y., & Restrepo Uribe, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje*. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89 - 100.
- Morales Salas, R. E. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo (Ride)*, 1 - 24.
- Nacional, M. d. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Pardo Lagos, A. (2018). Aportes del Pensamiento Visible para una. *Ficha VALORAS*, 1 - 6 .
- Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? *Artículo publicado por la Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera.*, 1 - 4.
- Perkins, D., & Blythe, T. (1994). Ante todo la comprensión "Putting Understanding up-front". *Educational Leadership*, 4-7.
- Pozo, J. I., & Pérez Echeverría, M. d. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Prieto, A., Díaz, D., & Santiago, R. (2014). *Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Barcelona: Oceano.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 45 - 55.
- Ritchhart, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez González, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo. *Aula Abierta*, 89 - 104.

- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O., & Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 133 - 154.
- Salmon, Á. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y vida*, 62 - 69.
- Salmon K., A. (2014). Hacer visible el pensamiento para promover la lectoescritura. In R. Guzmán Rodríguez, *Lectura y escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula* (pp. 73 - 105). Chía: Universidad de La Sabana.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad de La Plata (EduLP).
- Stone Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Subsecretaría de Educación. (s.f.). *La planificación y la programación en la enseñanza*. Buenos Aires.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., & Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Nueva York: Ediciones SM.
- Universidad de Harvard. (2013). *Enseñanza para la comprensión*. Retrieved from learnweb.harvard.edu: Traducido por el Colegio Rochester - 22/12/2013-Página 1de 12
- Vargas Cordero, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 155 - 165.
- Wilson, D. (2012). *La Retroalimentación a través de la Pirámide*. Retrieved from <http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2019/08/Retroalimentacion-EdR.pdf>