



Universidad de
La Sabana

**Reconfiguración de la práctica de enseñanza a través de la metodología Lesson Study
para desarrollar habilidades OLE en estudiantes de secundaria**

María Stella Betancourt García

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2020



**Reconfiguración de la práctica de enseñanza a través de la metodología Lesson Study
para desarrollar habilidades OLE en estudiantes de secundaria**

María Stella Betancourt García

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Pedagogía

Asesor:

Mg. Andrés Julián Carreño

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2020

Dedicatoria

A mis hijos Felipe y Rosita porque son ellos el amor más grande en mi vida y quienes me impulsan a ser mejor cada día.

A mi familia, especialmente a mi mamá, Fabiola, quien me ha enseñado que con esperanza, fe y paciencia se consiguen los objetivos en la vida.

A mi ángel en el cielo, Tellito, quien siempre quiso verme realizar este sueño.

Agradecimientos

Son tantas las personas que han contribuido para que esta investigación se pudiera llevar a cabo, a todas ellas mis más sinceros agradecimientos:

A mis estudiantes los cuales hacen que mi práctica de enseñanza cobre sentido y sea mejorada en pro de cada uno de ellos.

A todos los profesores de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana quienes con su conocimiento y sugerencias me acompañaron en este proceso formativo.

A mi asesor Julián Carreño por su conocimiento, sugerencias y comprensión a lo largo de este proceso investigativo.

A mis compañeros de la Maestría en Pedagogía quienes con su conocimiento, profesionalismo, entusiasmo y alegría hicieron que este camino de investigación fuera más productivo.

A mis amigas y colegas: Esperanza, Jessica, Francy, Paola y Liliana, quienes con su amistad y bonitos sentimientos me animaron en este proceso en los momentos en que sentí decaer.

Tabla de contenido

1. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada	10
1.1 Antecedentes de la práctica de enseñanza en cuanto a la planeación:	14
1.2 Antecedentes de la Práctica de Enseñanza en Cuanto a la Implementación:	15
1.3 Antecedentes de la Práctica de Enseñanza en Cuanto a la Evaluación:	21
2. Contexto de la Práctica de Enseñanza	24
2.1. Contexto Local	24
2.2. Contexto Institucional	26
2.3. Contexto de Aula.	30
3. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación	35
3.1. En Cuanto a la Planeación:	35
3.2. En Cuanto a la Implementación	39
3.3. En Cuanto a la Evaluación:	42
4. Metodología de la Investigación	49
4.1. Objeto de Estudio	50
4.2. Método de Investigación	51
4.3. Propósito de la Investigación	55
4.4. Pregunta de Investigación	56
4.5. Objetivos de la Investigación.	57
4.5.1. Objetivo General.	57
4.5.2. Objetivos Específicos.	57
4.6. Metodología de Recolección de Datos	57
4.7. Categorías de Análisis	59
5. Ciclos de Reflexión	63
5.1. Ciclo I: Explorando el Camino	64
5.2. Ciclo II: Reconociendo el Camino	70
5.3. Ciclo III: Aplicando Lo Aprendido	78
5.4. Ciclo IV: Recorriendo el Camino	85
5.5. Ciclo V: Retomando y Adaptando lo Aprendido	94
5.6. Ciclo VI: Iniciando la Transformación	103
5.7 Ciclo VII: Transformando el Camino	118
6. Hallazgos, Análisis e Interpretación de Datos.	129

6.1	Proceso de análisis de datos	130
6.1.1	Análisis de la categoría prácticas reflexivas y colaborativas.....	133
6.1.2	Análisis de la categoría procesos comunicativos en el aula.	135
6.1.3	Análisis de la categoría estrategia didáctica.....	137
6.1.4	Análisis de categoría OLE	144
7.	Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico.....	147
7.1.	Aportes desde las Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza.	149
7.1.1.	Aportes en Cuanto a la Planeación.....	149
7.1.2.	Aportes en Cuanto a la Implementación.....	152
7.1.3.	Aportes en Cuanto a la Evaluación	155
7.2.	Aportes desde el Área de Lenguaje	157
7.2.1.	Aportes en Cuanto a la Oralidad	158
7.2.2.	Aportes en Cuanto a la Lectura	159
7.2.3.	Aportes en Cuanto a la Escritura	161
8.	Conclusiones y Recomendaciones	163
9.	Referencias	166

Lista de Figuras

Figura 1 Basada en la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso. Fuente: elaboración propia.....	38
Figura 2 Basada en la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso. Fuente: elaboración propia.....	41
Figura 3 Basada en la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso. Fuente: elaboración propia.....	43
Figura 4: Descripción de los instrumentos utilizados en la investigación. Fuente: El investigador como instrumento. Gráfica elaborada por la docente investigadora con base en la gráfica de Tójar, 2006.....	58
Figura 5: Fases del ciclo con base en la metodología Lesson Study. Fuente: metodología Lesson Study. Gráfica elaborada por la docente investigadora con base en el texto de Pérez y Soto (2011).	64
Figura 6: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión I. Fuente: Elaboración propia.....	69
Figura 7: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión II. Fuente: Elaboración propia.	77
Figura 8: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión III. Fuente: Elaboración propia.	84
Figura 9: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión IV. Fuente: Elaboración propia.	92
Figura 10: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión V. Fuente: Elaboración propia.	101
Figura 11: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión VI. Fuente: Elaboración propia....	116
Figura 12: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión VII. Fuente: Elaboración propia. .	126
Figura 13: Tabla de coocurrencia de códigos a través de tres categorías apriorísticas. Fuente: elaboración propia por medio del programa Atlas ti.....	130
Figura 14: Tabla de coocurrencia de códigos a través de las subcategorías apriorísticas. Fuente: elaboración propia por medio del programa Atlas ti.....	131
Figura 15: Tabla de coocurrencia de códigos a través de las categorías emergentes. Fuente: elaboración propia por medio del programa Atlas ti.....	132
Figura 16: Tabla de coocurrencia de códigos a través de las subcategorías emergentes. Fuente: elaboración propia por medio del programa Atlas ti.....	132

Lista de Tablas

Tabla 1: Descripción y clasificación de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.....	13
Tabla 2: Primera reflexión frente a la práctica de enseñanza.....	44
Tabla 3: Categorías apriorísticas.....	59
Tabla 4: Categorías emergentes.....	61
Tabla 5: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo I.....	70
Tabla 6: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo II.....	77
Tabla 7: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo III.....	84
Tabla 8: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo IV.....	93
Tabla 9: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo V.....	102
Tabla 10: Análisis de respuestas en la prueba de lectura.....	113
Tabla 11: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo VI.....	116
Tabla 12: Respuestas de los estudiantes frente a los niveles de lectura.....	124
Tabla 13: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo VII.....	126
Tabla 14: Hallazgos en la categoría Prácticas reflexivas y colaborativas a través de cada uno de los ciclos de reflexión.....	133
Tabla 15: Hallazgos en la categoría Procesos comunicativos en el aula a través de cada uno de los ciclos de reflexión.....	135
Tabla 16: Hallazgos en la categoría Estrategia didáctica a través de cada uno de los ciclos de reflexión.....	138
Tabla 17: Hallazgos en la categoría Estrategia didáctica a través de cada uno de los ciclos de reflexión.....	140
Tabla 18: Hallazgos en la categoría OLE a través de cada uno de los ciclos de reflexión.....	144

Resumen

En el presente informe, se muestran los resultados del proceso investigativo llevado a cabo por una docente del área de Humanidades, específicamente en Lengua castellana, con estudiantes de básica secundaria en un colegio del sector oficial en Bogotá. A través del documento, se presenta la reflexión, análisis, hallazgos y transformaciones en su propia práctica de enseñanza.

Dicho proceso se realiza bajo los preceptos de la investigación- acción con la metodología Lesson Study, lo que permite realizar de manera conjunta la planeación, implementación, evaluación y reflexión de la práctica de enseñanza. Igualmente, el análisis de datos se llevó a cabo a través del uso del programa Atlas ti.

De esta manera, a través de siete ciclos de reflexión guiados por la metodología Lesson Study, se pueden observar las reflexiones de la docente investigadora en torno a su propio ejercicio en el aula, enfocándose en las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: planeación, implementación y evaluación.

Asimismo, en el recorrido del documento, la docente investigadora presenta los hallazgos y transformaciones en su práctica de enseñanza, empezando por la planeación, frente a la cual se inicia un proceso de diseño de actividades con una intención clara, definida y sustentada.

En cuanto a la implementación, la docente investigadora reflexiona frente a la importancia de reconfigurar la estrategia didáctica, para que a través de ella se lleve a cabo el ejercicio en el aula teniendo en cuenta los componentes de esta: nombre, contexto, duración, recursos, desempeños de comprensión, sustentación teórica y estrategias de evaluación.

Para terminar, en cuanto a la evaluación, la docente investigadora descubre la importancia de tener en cuenta este momento con dos miradas principalmente: primero para retroalimentar a sus estudiantes acerca de su proceso de formación, no sólo entregando una nota al final del período académico y, segundo, evaluando de manera objetiva cada una de las acciones propuestas y ejecutadas en el aula.

Palabras clave: Práctica de enseñanza, planeación, implementación, evaluación, estrategia didáctica.

1. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada

A través del presente capítulo, se detallarán los antecedentes de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, quien gracias a su trayectoria como maestra del área de humanidades ha vivenciado diversos hitos que configuran su profesión de una manera singular, pues debido a su propia experiencia, ha desarrollado una manera particular de guiar su actuar en el aula, ya que a lo largo de la vida profesional, los docentes van construyendo diversos saberes con base en las vivencias en las instituciones educativas, al encuentro cotidiano con los estudiantes y con la comunidad educativa en general, pues es allí donde se van entretejiendo dichos aprendizajes.

Es evidente que los maestros que se han preparado profesionalmente, a través de diversos estudios en las universidades e instituciones que se encargan de ello, logran adquirir valiosas herramientas que les ayudarán a desenvolverse en su vida profesional, pero lo que realmente termina de formar el carácter y la personalidad de cada maestro, es su cotidianidad en la escuela.

Así, como lo afirma Tardif (2004), cada maestro adquiere sus *habitus*, que en palabras del autor son “las disposiciones adquiridas en y por la práctica real” (pág. 38). Es por esta razón, que, al llegar a una institución educativa, se pueden encontrar diversas maneras de ser, actuar y pensar en los docentes, pues cada uno de ellos, gracias a sus propias experiencias, han ido formando su carácter y perfil profesional.

De esta manera, es cierto que, de acuerdo con su manera de ser por la experiencia en las escuelas, las prácticas de enseñanza dirigidas por estos maestros también se dan de una

manera específica y con unos rasgos que hacen que su oficio sea percibido de una manera especial y particular.

Por lo anterior, como lo sustenta Edelstein (2001), la práctica de enseñanza es una experiencia social, compleja, problematizadora, que se construye casuísticamente en la cotidianidad y que se da en un contexto determinado, lo que conlleva a que el actuar de cada docente sea particular, único e irrepetible, pues el sello personal del maestro está presente en cada acción que se ejecuta en el aula o en la institución educativa.

Asimismo, para Tezanos (2007), la práctica de enseñanza es el punto de partida para la reflexión que permite conocer el saber de la enseñanza como un oficio que ha sido transmitido en las instituciones formadoras. Ese saber que se difunde a través de la voz de los maestros, que son, finalmente, quienes deben estar produciendo la mirada epistemológica de la educación, pues quién mejor que ellos para analizar, reflexionar, transformar y producir conocimiento pedagógico.

Por esta razón, como lo sustenta Perrenoud (2004), una postura fundamental que todos los profesores deben tener es la práctica reflexiva, pues esta permite tener la capacidad de innovar en las sociedades que se encuentran en transformación, y son los docentes en las escuelas quienes empiezan a gestar ese cambio, con sus estudiantes, los padres de familia y toda la comunidad educativa, sobre todo, en contextos tan difíciles como los que se encuentran cuando se ejerce la profesión docente en instituciones de carácter oficial, pues allí sí que se hace visible la precariedad y la brecha económica, social y cultural que definitivamente necesita con urgencia un cambio.

Igualmente, Latorre (2004), afirma que:

La escuela del tercer milenio precisa de una enseñanza de calidad, pero no logrará tal objetivo si continúa siendo pasiva y libresca, erudita y poco crítica; si continúa siendo una escuela que ni motiva ni a aprender ni a investigar y transformar la realidad (pág. 10)

Por tal motivo, como docentes, es necesario conocer la práctica de enseñanza desde la óptica propia, de manera objetiva para poder analizarla e interpretarla y de esta manera, llegar a transformarla.

Es así, que bajo los postulados mencionados anteriormente acerca de la práctica de enseñanza, se analizará la acción en el aula de la docente investigadora quien se desempeña desde hace 22 años como profesora de lenguas modernas (español e inglés) y dirige en la actualidad la clase de lengua castellana de tres de los seis grados noveno en una institución del sector oficial en Bogotá-Colombia. Y quien, en el marco de sus estudios de Maestría en Pedagogía de la universidad de La Sabana, inició un proceso de observación en su quehacer como maestra para reflexionar frente a ello y de esta manera, poder robustecer las fortalezas y transformar las debilidades que perciba en su propia acción educativa.

Para cumplir con el objetivo de analizar la práctica de enseñanza de la docente investigadora, se presentarán en este primer capítulo los antecedentes de su oficio como maestra, narrado por ella misma (Ver Anexo 1), desde las acciones constitutivas de dicha práctica: planeación, implementación y evaluación.

Asimismo, para cumplir con el objetivo de conocer, interpretar y transformar la práctica de enseñanza de la docente investigadora, se presenta en la tabla 1 una clasificación creada por ella misma con el propósito de tener un punto de partida para estudiar cada una de estas acciones desde su propia experiencia y con la iniciativa de que esta categorización se pueda convertir en un instrumento de análisis para los futuros docentes investigadores.

Tabla 1: Descripción y clasificación de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Acción constitutiva de la práctica de enseñanza	Clasificación	Descripción
PLANEACIÓN	Intuitiva	El docente planea sin ningún referente teórico, se limita a su propia experiencia e intuición.
	Dirigida	El docente planea teniendo en cuenta lo planteado por la institución y recibe sugerencias por parte de sus pares de trabajo. Se da de manera horizontal, pues el docente decide cuáles cambios efectuar y cuáles no.
	Impuesta	El docente planea de acuerdo con los requerimientos de la institución. Se da de manera vertical, pues el docente debe seguir lo establecido por sus superiores de trabajo.
	Colaborativa	El docente planea teniendo en cuenta las sugerencias de sus colegas y pares de trabajo.
	Autónoma	El docente planea con libertad de cátedra.
IMPLEMENTACIÓN	Dictadora	El docente implementa sus clases con la única visión de que sus estudiantes sigan tácitamente sus instrucciones.
	Adiestradora	El docente implementa sus clases con la única visión de que sus estudiantes realicen las actividades propuestas sin ir un poco más allá tanto en sus comprensiones como en sus motivaciones.
	Obligatoria	El docente implementa sus clases de acuerdo con las directrices trazadas por sus superiores. De la misma manera, ejecuta sus acciones en la clase sin ninguna otra motivación que seguir lo impuesto por la institución y, por lo tanto, también se lo impone a sus estudiantes.
	Creadora	El docente implementa sus clases con la visión de valorar las creaciones y producciones de sus estudiantes.
	Facilitadora	El docente implementa sus clases teniendo en cuenta los intereses y necesidades de sus estudiantes. Realiza una actividad de empatía cognitiva.
EVALUACIÓN	Calificativa	El docente evalúa solamente para tener en cuenta una nota al final del período. No tiene en cuenta la reflexión constante y continúa. Se da de manera vertical.
	Condenativa	El docente evalúa solamente para emitir un juicio calificador, solamente para dictaminar si lo realizado está de acuerdo con su propio criterio o no, se da de manera vertical.
	Reflexiva	El docente evalúa teniendo en cuenta procesos de reflexión, tanto para sus estudiantes como para él mismo.
	Retroalimentada	El docente evalúa con el objetivo de realizar una retroalimentación constante a sus estudiantes y de esta manera ayudar en el crecimiento tanto en la parte académica como convivencial.

1.1 Antecedentes de la Práctica de Enseñanza en Cuanto a la Planeación:

En el desarrollo de la práctica de enseñanza de la docente investigadora durante sus 22 años de carrera profesional, se puede observar, a través de su propia narrativa que, en su primera experiencia como profesora de lengua extranjera, la docente actuó frente a su ejercicio de planeación de una manera intuitiva¹, pues como maestra- estudiante de pregrado, sintió que debía enseñar los contenidos de inglés de la misma manera que ella los había aprendido en su estancia en la universidad. De esta manera, tomó los libros con los que ella misma había estudiado y realizó guías de trabajo adaptando las actividades para sus estudiantes, sin tener en cuenta los estándares o alguna regulación desde el M.E.N.

Para los siguientes dos años, inició su rol como profesora de Lengua Castellana, tuvo en cuenta los lineamientos pedagógicos establecidos para esta área y el plan de estudios que tenía la institución en ese momento, para ella, también fue fundamental contar con las opiniones de sus colegas del área, pues fueron ellos quienes le realizaron algunas sugerencias para poder planear su encuentro diario con los estudiantes. De esta manera, podría decirse que la maestra realizó su planeación de una manera guiada², tanto por lo establecido en la institución, como por las sugerencias de sus colegas.

En los siguientes cuatro años, la docente investigadora continuó con su trabajo como profesora de Lengua castellana en instituciones de carácter privado y la característica en estos colegios era que se realizaba la planeación de una manera impuesta,³ pues desde las

¹ Descripción consignada por la docente investigadora en la tabla 1 para referirse al momento de la planeación.

² Descripción consignada por la docente investigadora en la tabla 1 para referirse al momento de la planeación.

³ Descripción consignada por la docente investigadora en la tabla 1 para referirse al momento de la planeación.

directivas, se revisaba y aprobaba el trabajo que debía ser presentado para sus educandos. La docente investigadora tenía en cuenta el plan de estudios entregado por los coordinadores y jefes de área y se restringía a realizar las planeaciones de clase de acuerdo con ello.

Los siguientes 15 años de trabajo los ha ejercido hasta el día de hoy en tres instituciones de carácter público en donde la docente ha podido observar un cambio en el contexto institucional, pues, en comparación con los colegios del sector privado, encontró que para realizar las planeaciones de sus clases podía disponer el currículo de acuerdo con las regulaciones del M.E.N, su criterio y el de sus colegas. Esta nueva característica, le ha permitido trabajar con su sello personal y también con el apoyo de sus compañeros de área, pues junto a ellos ha realizado trabajos como mallas curriculares, unidades didácticas y ambientes de aprendizaje. Esta manera de planear, le ha permitido trabajar de una forma autónoma y colaborativa⁴. En la institución en la que labora actualmente, cuenta con una particularidad especial y es que sus compañeros de área se caracterizan por ser comprometidos con la práctica de enseñanza y propositivos frente a la misma, lo que le permite innovar y experimentar, con diferentes actividades en el aula.

1.2 Antecedentes de la Práctica de Enseñanza en Cuanto a la Implementación:

En lo pertinente al ejercicio de implementación, en su primer año de experiencia, la docente enfrentó una situación difícil debido a su falta de dominio frente a la práctica de enseñanza y al contexto social en el que se encontraba la institución, pues los estudiantes de este colegio, por su mismo entorno, eran muy renuentes a trabajar en clase, por tal motivo, la

⁴ Descripción consignada por la docente investigadora en la tabla 1 para referirse al momento de la planeación.

docente optó por “dictar” la clase, tratando a diario que las cosas no se salieran de control ya que los educandos eran muy desordenados, especialmente en la clase de inglés, por lo tanto, la maestra debía esforzarse para que su clase pudiera ser escuchada por parte de los educandos. En este momento, la docente concebía que su manera de trabajar debía ser magistral: la profesora explicaba y los estudiantes escuchaban. Por esta razón, no pudo ayudar a desarrollar procesos de aprendizaje y comprensión en sus estudiantes. Se puede decir, que la docente frente a esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza quedó en un nivel de dictadora⁵ de clase, pues su único objetivo era cumplir con el tiempo de trabajo en el aula, sin que los estudiantes presentaran inconvenientes de convivencia.

En los siguientes dos años, la docente continuó su labor en una institución de carácter privado, en donde llegó a trabajar como profesora de Lengua castellana. En dicha institución, la docente aprendió mucho acerca de su propio campo de conocimiento, pues en la universidad la preparación para ser maestra de lengua castellana había sido muy escasa, su preparación en la universidad se había enfocado más en el inglés como lengua extranjera. Para el momento de encuentro con los estudiantes, la docente preparó unas guías con base en libros de texto, realizó adaptaciones y las presentó ante sus educandos. Para realizar este trabajo, ella siempre procuraba que las actividades fueran lúdicas y ofrecieran algo de diversión a los estudiantes, pues así habían sido sus aprendizajes en la universidad. Frente a este momento, se podría afirmar que la docente aplicaba esta acción constitutiva de su práctica de enseñanza con una visión adiestradora⁶, pues ella llevaba planeadas las

⁵ Descripción consignada por la docente investigadora en la tabla 1 para referirse al momento de la implementación.

⁶ Descripción consignada por la docente investigadora en la tabla 1 para referirse al momento de la implementación.

actividades y lo que hacía era administrar cada momento para que los estudiantes siguieran paso a paso lo que ella proponía.

En los dos siguientes años, la docente llegó a trabajar en una institución de carácter privado en la que conoció el marco pedagógico EpC, lo que le hizo pensar que la implementación de su clase debía ir más allá que simplemente repetir información. De la misma manera, empezó a introducir trabajos creativos, artísticos y dinámicos que permitían que sus estudiantes disfrutaran el trabajo en clase y de esta forma empezó a evidenciar los procesos de sus educandos en dos de las cuatro habilidades comunicativas, pues empezó a aplicar la escucha activa y la producción de textos como pilares importantes para sus clases. En este momento, esta acción constitutiva de su práctica de enseñanza se trabajaba de manera creadora⁷, pues durante este tiempo, ella implementaba en clase actividades con lúdicas y creativas e invitaba a sus estudiantes a realizarlas de la misma manera.

En sus dos siguientes años de experiencia, la docente trabajó en un colegio en el que se imponía por parte de las directivas el material para implementar en clase, lo que afectaba a la maestra de manera directa, pues le generaba frustración y desmotivación el tener que seguir un criterio tan cerrado, de hecho, muchas de las propuestas que ella hacía, eran denegadas por parte de la jefe de área, quien le exigía que se ciñera a lo establecido en el plan de estudios, esto no le permitía a la maestra trabajar diferentes temas de acuerdo a los intereses de los estudiantes, quienes a su vez, también sentían tedio y falta de interés hacia la clase. De esta manera, la docente debía limitarse a la aplicación de los módulos que habían sido creados con anterioridad. De la misma manera, en esta institución se pedía desde principio de año en la lista de útiles escolares, un título de plan lector para cada uno de los estudiantes y el

⁷ Descripción consignada por la docente investigadora en la tabla 1 para referirse al momento de la implementación.

objetivo era ir rotando los libros entre ellos para que se hiciera la lectura de la mayoría de los textos, esta iniciativa era muy interesante y le permitió a la docente reconocer que la lectura también debía estar incluida en su acción en el aula, sin embargo, el trabajo para esta habilidad se perdía por tener tantos títulos en el plan lector, pues la docente no alcanzaba a realizar ejercicios de comprensión de lectura, lo que hacía que dicho ejercicio quedara en el vacío, pues sus estudiantes leían por leer y con el único afán de intercambiar el libro lo más pronto posible con otro compañero, por eso, no se realizaba ningún ejercicio frente a esta habilidad que les permitiera leer con sentido, buscando consolidar un hábito lector a través del gusto por la lectura y mucho menos realizar el proceso de leer teniendo como referente los niveles de lectura, proceso referido por Alderson (2000), citado por Cassany (2003) quien afirma que al leer se debe: comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo. Para este momento, la implementación en clase se hacía de manera obligatoria⁸, pues la docente debía limitarse a lo que la institución le pedía y por esta razón la docente también exigía a los estudiantes realizar en clase, las actividades planteadas sin proponer nada que los llevara más allá.

En los siguientes quince años de su experiencia, en colegios públicos de Bogotá, debido al contexto de sus estudiantes que es más vulnerable, pues muchos de ellos enfrentan problemas sociales y familiares, la docente ha procurado tener una actitud más flexible en sus clases y cuida siempre el que ellos estén motivados a desarrollar las actividades propuestas en clase. Se siguen trabajando actividades para la habilidad lectora, pero el recurso del libro es más difícil de conseguir, pues por la gratuidad de los colegios del sector oficial,

⁸ Descripción consignada por la docente investigadora en la tabla 1 para referirse al momento de la implementación.

no es permitido pedir estos insumos. Igualmente, en la biblioteca de la institución educativa donde labora la docente actualmente, se encuentran libros de texto, y algunos libros de literatura, pero no hay un buen número de títulos para todos los estudiantes, por ejemplo, la colección del Plan Semilla, que tiene muy buenos títulos pero sólo hay un ejemplar de cada uno de ellos y por su naturaleza, no son prestados para fuera de la biblioteca, es decir que los estudiantes no pueden acceder a ellos de manera continua o para llevarlos a la clase y mucho menos a la casa. De la misma manera, no se cuenta con la colección del libro al viento, pues los títulos que existían fueron retirados en el momento que la institución dejó de ser administrada por el modelo de concesión y pasó al distrito, lo que significó una pérdida, pues dicho material ofrece variedad de títulos y un buen número de ejemplares para que puedan ser prestados a todo el público.

De este modo, la maestra siempre está tratando de conseguir material a través de fotocopias o utilizando los libros que ofrecen las instituciones, aunque estos no son suficientes para toda la población. De la misma manera, las actividades de lectura quedan en el vacío, pues, aunque se ha intentado mantener un hábito lector y gusto por la lectura, muchas veces se queda sin visibilizar si sus educandos están haciendo un buen proceso o no en dicha habilidad, pues, aunque en los últimos tres años ha seguido el proyecto de lectura silenciosa sostenida y se ha logrado que muchos de los estudiantes encuentren gusto por la lectura, este se ha limitado a que cada educando lleve su libro a la clase e inicie con 15 minutos de lectura, la docente registra el nombre del libro y a través del diálogo constante, los anima a continuar con su proceso en dicha habilidad. Muchos de los estudiantes han logrado encontrar algún libro que les llame la atención, pero cuando no sucede de esta manera, el estudiante lo cambia por otro, teniendo como referente a Pennac (2004) quien

arguye que uno de los derechos imprescriptibles del lector es el derecho a no terminar un libro.

En cuanto a los procesos de escritura, la maestra tiene en cuenta la clase de producción de textos y con base en el tema que se esté presentando en el momento se intenta hacer un texto, así, por ejemplo, si en el aula se está tratando el tema del género lírico, los estudiantes deben crear una poesía, o si el tema es la literatura de conquista y de colonia, los estudiantes deben crear una crónica. Igualmente, se tienen en cuenta diversas clases de textos: estéticos, icónicos, argumentativos, expositivos, entre otros. Este proceso le ha llevado a conseguir que sus educandos sean creativos y presenten trabajos de su propia autoría, pero infortunadamente, no se construyen bajo el proceso que sería el idóneo para el proceso de la escritura, como lo plantea Bustamante y Dubs (2005) de planificación, producción y revisión; Asimismo, durante la clase de lengua castellana los estudiantes han creado diversos textos muy valiosos, pero no se ha realizado una sistematización de ellos, simplemente los estudiantes reciben una calificación por su trabajo y esas producciones se relegan al olvido.

Por otro lado, referente a la oralidad, la docente siempre ha hecho hincapié en la necesidad de practicar la habilidad de la escucha y en la mayoría de las clases, se logra que los estudiantes escuchen a la maestra y viceversa, igualmente, la docente ha procurado que sus educandos aprendan a escucharse entre ellos y a respetar tanto sus turnos de la palabra como sus opiniones y pensamientos, sin embargo, esto ha limitado la clase a que haya muchos momentos en los que la docente habla y los estudiantes escuchan. Del mismo modo, la docente se ha caracterizado por dar una calificación a sus estudiantes frente al manejo que logren hacer sus estudiantes en dicha habilidad al final de cada período, lo que coarta en muchas ocasiones la participación de los educandos.

Igualmente, las actividades implementadas en la clase son divertidas, lúdicas y dinámicas, mas, se quedan en eso, en que los estudiantes se entretengan, aunque muchas de ellas no generen comprensión o se limiten al tiempo de la clase, sin que se vuelvan a retomar o se tengan en cuenta para ampliar un poco más algunos de los procesos de los estudiantes. Se puede decir que la práctica de la maestra en cuanto a la implementación se queda en una etapa facilitadora⁹, pero necesariamente, hace falta profundizar más en los procesos de comprensión de los estudiantes para permitirles desarrollar las habilidades comunicativas de una manera más consciente y autónoma.

1.3 Antecedentes de la Práctica de Enseñanza en Cuanto a la Evaluación:

Para terminar de analizar los antecedentes de la práctica de la enseñanza de la docente, se hace necesario hablar de la evaluación como acción constitutiva de dicha práctica. A través de la narrativa de la docente se puede evidenciar que, para ella, la evaluación durante los primeros años de experiencia se limitaba a calificar, su único objetivo era lograr una nota con el trabajo de sus estudiantes, ya fueran tareas o trabajos en clase, lo que hacía que este momento de la evaluación se realizara con una mirada calificativa¹⁰.

En los siguientes años, en su experiencia en colegios públicos, se ha dado cuenta que la manera de evaluar debía ser un poco menos rígida, sin embargo, seguía concibiendo la evaluación para recibir de parte de sus educandos una respuesta “correcta” o “esperada”, aunque eliminó la tarea para la casa, pues se dio cuenta que sus estudiantes no tenían la ayuda

⁹ Descripción consignada por la docente investigadora en la tabla 1 para referirse al momento de la implementación.

¹⁰ Descripción consignada por la docente investigadora en la tabla 1 para referirse al momento de la evaluación.

en sus hogares, siguió conformándose con sólo obtener una nota al final del período académico, es decir continuó con un enfoque al momento de evaluar de una manera condenativa¹¹ frente al trabajo realizado por sus educandos.

Sin embargo, en los años recientes, la maestra ha notado que el momento de evaluar, debe ser un momento de aprendizaje y ha tratado de tener una evaluación con seguimiento constante, para que así los estudiantes tengan oportunidad de visualizar sus fortalezas y debilidades y poder trabajar sobre ellas, pues como lo afirma Perkins (1999), la evaluación continua ofrece a los estudiantes una valoración informativa, no con fines de calificación, sino para ayudarles a avanzar en su propio proceso de aprendizaje. De la misma manera, la docente ha implementado los momentos de auto, hetero y coevaluación para hacer que esta acción de la práctica de enseñanza sea más productiva y lleve a sus estudiantes a ser más conscientes de su propia formación académica, sin embargo, no en todos sus encuentros de clase logra tener en cuenta estos momentos de la evaluación y en muchas ocasiones, la auto evaluación queda al final del período como un porcentaje más de la nota.

Se podría decir, que, en esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza, la docente investigadora ha tratado de avanzar a una evaluación reflexiva¹², sin embargo, continúa evaluando a sus estudiantes con la nota al final del período, sin tener en cuenta, muchas veces una verdadera retroalimentación. Parte de esta manera de evaluar, se debe a lo establecido en el decreto 1290 de 2009, en el que se especifican los criterios que se deben tener en el SIE (sistema integrado de evaluación) de la institución en cuanto al proceso de evaluación, lo

¹¹ Descripción consignada por la docente investigadora en la tabla 1 para referirse al momento de la evaluación.

¹² Descripción consignada por la docente investigadora en la tabla 1 para referirse al momento de la evaluación.

que, en muchas ocasiones, obliga a los docentes a tener notas para que al final del período sean presentadas a los padres y/o acudientes a través del boletín, en el que aparecen los desempeños de los estudiantes con una categorización jerarquizada; así, el estudiante que obtiene excelentes resultados queda enmarcado en un nivel superior, el que obtiene buenos, en un nivel alto y así, hasta que, el estudiante que no ha alcanzado una buena nota, queda en un nivel bajo. Esto crea al estudiante la imagen de que lo único importante es la nota que obtenga al final del período, para que no quede en una clasificación que lo lleve a recibir reprimendas o castigos por parte de sus padres o cuidadores o, tal vez, incluso, a perder el año. Esta visión de la evaluación debería ser reformada, pues como lo afirma Perrenoud (2001) “La evaluación de las competencias debería ser, en gran medida, formativa, pasar por un co- análisis del trabajo del alumno y la regulación de su inversión antes que pasar por notas o clasificaciones” (pág. 17), así, el estudiante estaría en un nivel equitativo y tranquilo en el que lo realmente importante fuera su aprendizaje, el poder desarrollarse a través de las competencias y habilidades adquiridas y, lo más importante, poder usar el conocimiento adquirido.

Hasta aquí, se han analizado los antecedentes de la práctica de enseñanza de la docente investigadora para poder conocer y así comprender su acción en el aula desde las tres acciones constitutivas: planeación, implementación y evaluación. Se continuará, en el segundo capítulo, con la presentación del contexto en el cual la maestra desarrolla su práctica actualmente, aspecto también fundamental, para continuar con el análisis de su quehacer como profesora.

2. Contexto de la Práctica de Enseñanza

En el presente capítulo, se mostrará el contexto local, institucional y de aula en el que se desempeña actualmente la docente investigadora, ya que, este es un referente necesario para poder conocer, analizar e interpretar la práctica de enseñanza de la maestra, pues, al presentar un trabajo de investigación particular, como lo es este, sobre la práctica de enseñanza, se requiere el reconocimiento del espacio y el tiempo en el que esta se desarrolla, para poder comprender los procesos que se llevan a cabo durante la misma.

De este modo, se presenta el contexto institucional actual de la docente investigadora, cabe recordar que este es un elemento importante que permea directamente la manera de actuar de la maestra, pues el encuentro con seres humanos en un escenario específico hace variar las metodologías, didácticas y maneras de ser de cada maestro, así, como lo plantea Tezanos (2007), “la práctica de enseñanza es entendible en un contexto social, histórico y económico concreto” (pág.8).

Asimismo, es necesario recordar que cada práctica de enseñanza es particular, compleja, dinámica y se da en un lugar y espacio específico, lo cual influye de manera directa tanto en el desarrollo de los miembros de la comunidad, como en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en palabras de Del Valle (2003), el proceso educativo no se realiza en el vacío, sino en un contexto determinado, el cual influye de manera directa en el desarrollo y la educación del individuo, por este motivo, es necesario que los profesionales de la educación evalúen y reflexionen frente a su propia práctica de enseñanza teniendo en cuenta el tiempo y el lugar de trabajo en el que se instaura su labor cotidiana.

2.1. Contexto Local

La docente investigadora labora desde hace 5 años y medio en el colegio Hernando Durán Dussán I.E.D, institución que pertenece al sector oficial, la cual está ubicada en Kennedy, localidad octava de Bogotá, en el barrio Dindalito, en Patio Bonito, el estrato socioeconómico de este sector es 2, como se registra en los recibos de servicios públicos de los habitantes de los alrededores de la institución.

Por la cercanía con algunos barrios como María Paz y El Amparo, en el sector se presentan problemas de violencia e inseguridad, lo que afecta de manera directa a los estudiantes, pues como lo argumenta Del Valle (2003), las zonas de riesgo albergan a personas que presentan una gran fragilidad en los soportes familiares y sociales; así, en la población Duranista, se vivencian problemas de drogas, alcoholismo, pandillismo, robos, situaciones familiares difíciles, maltrato infantil, abuso, entre otros, como se puede evidenciar en las actas de coordinación de convivencia y orientación, quienes atienden muy a menudo casos como estos.

En esta localidad se ubica la central de Corabastos, un espacio muy importante para el desarrollo financiero de la zona, pues muchos de los habitantes de este sector trabajan o adquieren algún sustento económico derivado de este lugar, que podría ubicarse como un exosistema, en palabras de Bronfrenbenner (1989), citado por Härkönen (2007), ya que, muchos de los padres de familia que laboran allí, influyen de manera directa la existencia de su núcleo familiar, en este caso, la vida de los estudiantes Duranistas. De la misma manera, algunos de los escolares de la institución, laboran como coter¹³ en este sitio los fines de semana o incluso, en las madrugadas, por esta razón, en muchas ocasiones, llegan a estudiar al colegio sin haber dormido por estar desempeñando dicha labor.

¹³ Término popular referido al oficio de cargue y descargue de bultos en las plazas de mercado

2.2. Contexto Institucional

Actualmente, el colegio cuenta con una población de 2294 estudiantes distribuidos así: primera infancia en jornada única, educación básica primaria y secundaria en jornada extendida y la educación media en jornada única a través de la articulación con el Sena.

La razón de ser de la institución educativa se enmarca en la misión que aparece consignada en el Manual de Convivencia 2020, en la cual se espera ayudar en la formación de personas autónomas, críticas, propositivas y competentes tanto en el aspecto académico como en el social, ético, cultural, científico e investigativo. Igualmente, se espera que los estudiantes sean agentes transformadores de su entorno y comunidad. De la misma manera, la institución se proyecta a través de la visión, en la cual se espera que para el año 2027, la institución sea reconocida por la implementación de una propuesta educativa que potencialice el proyecto de vida de sus estudiantes y egresados desde una perspectiva de desarrollo humano con sentido reflexivo, crítico y de transformación social, es por esta razón que en la comunidad Duranista, los docentes, especialmente desde el área de humanidades, han encaminado sus esfuerzos para lograr que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico, a través de la lectura y la escritura, pues para transformar su propio entorno, se debe aprender a leer con criticidad y no solamente los textos, sino la realidad, como lo enunciado por Cassany (2003), quien arguye que “ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento”(pág.114)

En cuanto al proyecto educativo institucional del colegio, se busca que los estudiantes mediante la apropiación de valores sean capaces de transformar su entorno, por este motivo,

el título de dicho proyecto, como aparece en el Manual de convivencia 2020 es: “Caminando por el sendero del afecto, la cultura y el conocimiento para la transformación social” (pág. 1), igualmente, asume el modelo pedagógico Constructivismo Social, que está centrado en la persona y se implementa el enfoque del Aprendizaje Significativo a través del cual se modifica la estructura cognitiva del estudiante facilitando la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos de forma significativa, en palabras de Flórez (2015), el aprendizaje significativo, es el que se vuelve consciente e importante porque articula conocimiento e inquietudes anteriores de la persona con el nuevo contenido a abordar, haciendo que dicho contenido tenga sentido.

Además, el colegio Hernando Durán Dussán tiene una característica especial, pues durante 15 años funcionó como un colegio de concesión con la Fundación Nuevo Retiro y en el año 2015, empezó a trabajar como colegio del Distrito. En el momento de la despedida de la concesión, ocurrieron dos hechos que hacen que la situación de la institución sea particular: lo primero es que las personas que dirigían la fundación se llevaron todos los materiales que se habían adquirido en el colegio, afectando así mucha parte de su mobiliario y materiales físicos, es el caso de la biblioteca, de la cual se llevaron todos los libros que se habían adquirido hasta ese momento, incluso la colección de “libro al viento” que se supone es de uso público. Por otra parte, los estudiantes que llevaban muchos años vinculados al colegio a través de la concesión sintieron un cambio académico y convivencial brusco, pues algunos de ellos afirmaban que los profesores que habían llegado eran muy rígidos y estrictos, lo que hizo que la mayoría de los estudiantes tuvieran una actitud displicente y grosera en muchas de las clases. Esto produjo que las condiciones de convivencia tanto para docentes como para estudiantes fueran muy difíciles en ese segundo semestre del año 2015.

Sin embargo, ya para iniciar el año 2016, con la llegada de los nuevos maestros, se armó un equipo interdisciplinario con características muy interesantes, pues muchos de ellos con una formación profesional de maestría e incluso doctorado, iniciaron su trabajo para acercarse a la comunidad y a través del diálogo, el trabajo en equipo, las buenas relaciones interpersonales, empezaron a transformar tanto la actitud de los estudiantes como su nivel académico para lograr un mejor desarrollo y aprendizaje por parte de los educandos. Esta manera de trabajar se ha convertido en el sello particular de la institución y por esta razón, se tienen en cuenta diversos proyectos como el grupo Hermes, Aulas en paz, tiempo escolar complementario, Leer es volar, Lectura Silenciosa Sostenida (LSS), Emisora escolar, Ajedrez matemático, entre otros. Igualmente, en la institución se lideran proyectos desde las aulas y se observan experiencias significativas e innovadoras que año a año se van reformando y consolidando de mejor manera.

Asimismo, con la llegada del nuevo rector, el colegio ha sido dotado de bienes necesarios e importantes para el desarrollo de la vida escolar, aunque se ha hecho una inversión significativa en recursos como por ejemplo libros para el ejercicio de lectura tanto en español como en inglés, lo que ha facilitado y motivado el trabajo desde el Área de Humanidades para fortalecer la habilidad lectora, todavía no hay material suficiente, pues se entregan 40 ejemplares por grado, para una docente que maneja un promedio de 120 estudiantes, lo que limita a que el libro sólo sea leído en horas de clase, sin permitir que los estudiantes los lleven a sus casas y así, consolidar un hábito lector, que le permita al estudiante leer por gusto y con autonomía.

Además, como ya se expresó anteriormente, la biblioteca no cuenta con el material necesario para trabajar la habilidad lectora, pues la mayoría de los textos que reposan allí,

son libros de diversas materias que se encuentran obsoletos y en mal estado, los cuales no pueden ser utilizados para motivar el hábito lector en los estudiantes, como lo sostiene Chartier (2004) el presentar libros de texto a los estudiantes está muy bien, “pero eso no es leer, es estudiar” (pàg.134). Por lo anterior, los estudiantes no cuentan con un espacio, diferente al aula en el que puedan inquietarse por la lectura, por esta razón, los profesores de lengua castellana han implementado el proyecto de Lectura Silenciosa Sostenida (LSS) el cual empezó de manera transversal en la institución, pues en el año 2017 se iniciaba el segundo bloque de clase con 15 minutos de lectura, cada estudiante debía llevar su libro y en la clase que se encontrara en ese momento, se realizaba dicha lectura. El ejercicio funcionó por muy poco tiempo, pues muchos docentes sentían que se estaba quitando el tiempo de su clase para dedicárselo a un trabajo que, comúnmente, es visto como responsabilidad exclusiva de los maestros de lenguaje. Se empezaron a presentar quejas frente a esta situación tanto por parte de los docentes de las demás áreas, como por los estudiantes. Debido a esto, el área de humanidades decidió continuar con el proyecto de LSS en las horas de clase asignadas para lenguaje, así, se ha manejado hasta el día de hoy: los estudiantes entran a su clase de lengua castellana e inician con los 15 minutos de lectura con el libro que lleven dispuesto para ello.

Por otra parte, los esfuerzos económicos de la parte administrativa han sido inmensos y así se ha logrado mejorar poco a poco; en los últimos tres años, se han consolidado cuatro aulas de bilingüismo dotadas de computadores y para cada una de las áreas se ha destinado un número de tabletas que pueden ser manejadas en las diferentes horas de clase. Con estos dispositivos tecnológicos, es posible trabajar con los estudiantes de una manera diferente, innovadora y haciendo uso de las TIC.

2.3. Contexto de Aula.

En cuanto al contexto de aula, se empezó a analizar para la presente investigación desde el año 2018 con la mayoría de los estudiantes que se encontraban en grado séptimo, continuó en grado octavo en el año 2019 y el presente año con tres cursos del grado noveno (904, 905 y 906). De esta manera, muchos de los estudiantes llevan trabajando con la docente investigadora tres años en los que se ha podido evidenciar el avance en el proceso de cada uno de ellos, pues su llegada al colegio a la jornada de la mañana (en la institución el grado sexto se cursa en la jornada de la tarde) fue caótico, lo que requirió de mucho trabajo de acompañamiento a los estudiantes por parte de los profesores tanto en lo académico como en lo convivencial.

Hoy en día, se cuenta con 218 estudiantes en el nivel de noveno, de los cuales 120 trabajan con la docente investigadora en el aula (de los cursos 904, 905 y 906, como ya se mencionó anteriormente). La mayoría de ellos se caracterizan por ser receptivos, respetuosos y comprometidos con su trabajo académico, son estudiantes con los que se puede trabajar de una manera cordial, dinámica y con buenos niveles de comunicación, cercanía y afecto.

Esta buena actitud de los estudiantes ha permitido a la docente investigadora implementar diversas estrategias didácticas en el aula para mejorar la apropiación de las habilidades comunicativas de sus estudiantes. De este modo, la clase se ha enmarcado dentro de la importancia de saber escuchar, hablar, leer y escribir.

En cuanto al saber escuchar, en el aula de lenguaje se refuerza en cada encuentro de clase la diferencia entre oír y escuchar, la importancia de escuchar y ser escuchado y se busca que haya participación y respeto hacia la palabra y el pensamiento del otro. Al final de cada

período, se tiene en cuenta el desempeño en esta habilidad y se asigna una nota en el logro actitudinal.

Por otro lado, en cuanto al saber hablar, se ha tratado de construir un espacio respetuoso y tranquilo en el aula de clase, en el que cada uno de los educandos pueda expresar su punto de vista particular sin miedo a ser juzgado o maltratado por ello, se han abierto espacios de debate, discusión y producción de textos orales con el ánimo de fortalecer la oralidad y el pensamiento crítico.

Igualmente, frente al proceso de la lectura, se ha incentivado el proyecto de LSS en el que cada estudiante lleva el texto que haya elegido de acuerdo con sus gustos e intereses y se inicia la clase con los 15 minutos de lectura. Este proyecto ha dado muy buenos frutos, pues ya la mayoría de los estudiantes llega al aula con su libro y sin necesidad de que la maestra lo indique, se inicia la lectura, de hecho, muchos estudiantes quisieran seguir leyendo en todo el tiempo de la clase. Este ha sido un proceso que ha requerido de un esfuerzo diario por parte de la maestra, pues al principio muchos de ellos se negaban a leer, no llevaban el libro, no se interesaban por lo que estaban leyendo, no se les notaba agrado al momento de iniciar con la lectura, pero con el esfuerzo constante, la dedicación y la firme convicción de la importancia de leer, se ha logrado avanzar en el proceso de formar lectores comprometidos y autónomos, pues muchos de ellos ya avanzan la lectura en la casa, relatan con agrado sus lecturas, e incluso han encontrado un género o autor favorito para leer.

Del mismo modo, la escritura se trabaja en las diferentes clases, teniendo como punto de partida alguno de los temas que se esté tratando en literatura, gramática, ortografía o en la misma lectura, con base en ello, los estudiantes realizan diversas creaciones. Así, por ejemplo, si el tema es el género lírico, los estudiantes crean sus propias poesías, o si se trabaja

lo referente a las tradiciones orales, los educandos hacen creación de mitos. Bajo esta dinámica, se han elaborado cuentos, caligramas, crónicas, memes, historietas, caricaturas, afiches, fotografías, entre otros.

De la manera expuesta anteriormente, se ha venido abordando lo concerniente a la clase de lengua castellana, sin embargo, en el año presente, a raíz de la emergencia sanitaria causada por la pandemia del Covid 19, la acción en el aula de la maestra ha experimentado algunas transformaciones debido al cambio de contexto, pues se pasó de trabajar de manera presencial a trabajar de manera remota con la estrategia “Aprende en Casa” impulsada por la SED y el MEN. Esta nueva situación, ha exigido que los momentos de planeación, implementación y evaluación se den de manera diferente a lo que se trabajaba con anterioridad.

Así, debido a la situación de la pandemia, desde el Consejo Académico de la institución, se diseñaron algunas estrategias para continuar con el trabajo desde casa. Una de esas estrategias implementadas en la institución es trabajar en equipos de docentes para cada grado, en el caso de noveno, el grupo está conformado por 8 profesores de las diversas áreas. En el equipo de grado noveno se ha iniciado con una planeación interdisciplinar a través de la elaboración de guías que se diseñan entre todos para enviar a los estudiantes, pues debido a los problemas de falta de dispositivos tecnológicos y conectividad, no ha sido posible realizar encuentros sincrónicos con los educandos. De esta manera, el ejercicio de planeación ha sido muy interesante, pues para cada guía se ha buscado un eje temático desde el cual puedan intervenir todas las áreas. En los ocho meses que se ha trabajado bajo esta estrategia, se han realizado guías en torno a diversos temas y se ha llegado a valiosos acuerdos como trabajar de manera unificada la lectura, rutinas de pensamiento, producción de textos,

organizadores gráficos, entre otras estrategias que han sido de beneficio para el aprendizaje de los estudiantes. Este ejercicio de diseño de las guías está permeado por el trabajo colaborativo y la planeación conjunta, pues en cada reunión se debate acerca de lo que está funcionando y lo que se debe cambiar, igualmente, se escoge el tema a trabajar teniendo en cuenta las necesidades del contexto.

Para el momento de la implementación, se llegó al acuerdo de que cada profesor sea el encargado de acompañar los procesos de su propio grupo, pues de esta manera el estudiante sólo tiene que comunicarse con un maestro; en el caso de la docente investigadora, por ser directora de grupo del curso 906, le correspondió el trabajo con los 35 estudiantes que conforman dicho curso. Así, cada quince días, se envía la guía a través de las redes sociales y correos dispuestos para tal fin. Cada director de grupo está atento para responder las inquietudes que puedan surgir a los estudiantes durante el desarrollo de la guía. Lo que se ha tratado de alcanzar con los estudiantes es que realicen un paso de la guía cada día, para que no se vean atrasados en el trabajo y no tengan que estar haciendo todas las actividades al mismo tiempo.

Por último, para el momento de la evaluación, cada director de grupo valora el trabajo de sus estudiantes y asigna una nota de acuerdo con desempeño que hayan tenido en cada uno de los ocho pasos. La docente investigadora diseñó un formato de retroalimentación y a medida que se evalúa una guía, se le envía al estudiante para que pueda hacer las mejoras en la siguiente entrega. Este ha sido un proceso desgastante porque se deben escribir las observaciones para cada uno de los 35 estudiantes que se encuentran a su cargo, pero también ha sido una buena manera de tener sistematizado las valoraciones de los estudiantes y, por ejemplo, en el caso de las guías en las que se ha trabajado la lectura como eje transversal, la

docente ha encontrado un insumo para analizar diversos aspectos de su práctica de enseñanza de una manera más organizada y rigurosa. Igualmente, el tener sistematizada la valoración de cada estudiante, permite que estos puedan tener el insumo en sus dispositivos tecnológicos y lo puedan revisar las veces que sea necesario, no como sucede en la presencialidad, en la que se le entrega una valoración al estudiante y lo único que este revisa es la nota, sin importar las observaciones que se hayan realizado para poder mejorar en sus trabajos futuros.

Así, al conocer el contexto específico en el que se desarrolla la práctica de enseñanza de la docente investigadora, se puede dar paso para revisar cómo era concebida la práctica de enseñanza por ella misma al inicio de su investigación, tema que será tratado en el capítulo número tres.

3. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación

En este capítulo, se presentará un hito muy importante dentro de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, pues al iniciar el presente trabajo de investigación, la maestra concebía su acción en el aula de una manera específica de acuerdo con los saberes que había construido a lo largo de su vida profesional, sin embargo, debido al encuentro con otros docentes, colegas y su asesor en los estudios de maestría, sus concepciones empezaron a cambiar.

De esta manera, al iniciar sus estudios de Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, la docente investigadora venía realizando su práctica de enseñanza con unos criterios y características particulares que había adquirido y desarrollado a lo largo de su experiencia de 22 años como maestra del área de humanidades, sin embargo, al encontrarse con los diferentes seminarios ofrecidos por la universidad, las acotaciones de sus maestros, la metodología Lesson study, las sugerencias de sus pares académicos, los aportes de su asesor y la lectura de algunos referentes teóricos, se empezaron a evidenciar ciertas transformaciones en su práctica de enseñanza, como se puede observar en los siete ciclos de reflexión narrados en el presente informe. Con base en sus aprendizajes en la maestría, la docente investigadora introdujo algunos cambios en su acción en el aula en diversos aspectos desde las tres acciones constitutivas. A continuación, se describirá la manera en que la docente investigadora concebía la práctica de enseñanza al inicio de la investigación:

3.1. En Cuanto a la Planeación:

Esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza se realizaba de acuerdo con los criterios establecidos por la institución en donde labora actualmente, se entregaba un

ambiente de aprendizaje por período académico bajo el formato diseñado por la coordinación académica (Ver Anexo 2). Se tenían en cuenta algunas regulaciones como las establecidas por el M.E.N en cuanto a estándares y D.B.A, pero no se tenía la suficiente claridad frente a ello. De la misma manera, este ambiente de aprendizaje se entregaba más para cumplir con el requisito exigido por la institución y se tenía en cuenta de manera generalizada, pero no volvía a ser revisado por parte de la docente investigadora para agregar algunos cambios o para seguir de manera rigurosa su ejecución. De la misma manera, la docente investigadora siempre tenía en mente los contenidos a trabajar y con base en ellos organizaba su trabajo para cada una de las clases, pero no contaba con una sistematización de la planeación en la que pudiera evidenciar los resultados previstos de aprendizaje o diversos niveles de desempeños de comprensión y mucho menos, se tenía en cuenta diversos referentes teóricos que pudieran ayudar a sustentar su acción en el aula. Al inicio de esta investigación, la docente llevaba un registro de los temas que iba trabajando con cada curso (Ver Anexo 3), pero solamente como una lista de chequeo, para tener el control de lo que iba haciendo con cada curso, mas no con el objetivo de realizar un proceso de planeación riguroso.

Sin embargo, después de la reflexión en cada uno de los ciclos a través de la metodología Lesson Study, planteada por Pérez y Soto (2011), sus compañeros de trabajo le sugirieron tener un formato de planeación más detallado para su momento de clase, en el cual pudiera dar cuenta de su contexto, resultados previstos de aprendizaje y diversos momentos para su intervención en el aula. Por este motivo, la docente tomó el diseño de la rejilla de planeación implementada a través del seminario de investigación impartido por la universidad (Ver anexo 4) para realizar el proceso de planeación, ya que a través de este instrumento se pueden tener en cuenta aspectos tan importantes como: la regulación de los Estándares y los D.B.A

para su disciplina, resultados esperados de aprendizaje, actividades de exploración (muy importantes para trabajar los saberes previos de los estudiantes), investigación guiada y proyecto de síntesis, además de los procesos de auto y coevaluación para brindar una retroalimentación constante a los estudiantes. De la misma manera, en trabajo conjunto con su asesor, la docente investigadora añadió a este formato un espacio en el que se pudieran tener en cuenta algunos referentes teóricos frente al foco de la lección que se estuviera trabajando, pues el contar con referencias de algunos investigadores que ya han aplicado algunas de sus teorías, fundamenta aún mucho más el trabajo en el aula.

Para ilustrar la manera en que la docente investigadora concebía la planeación al inicio de la investigación, se ha diseñado la figura 1, con base en la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” definida por Ritchhart, Church y Morrison (2014), como una rutina de reflexión acerca del pensamiento, para preguntarse cómo y por qué este ha cambiado. Desde este punto de vista, la docente investigadora puede visualizar el cambio de su pensamiento frente a la planeación.

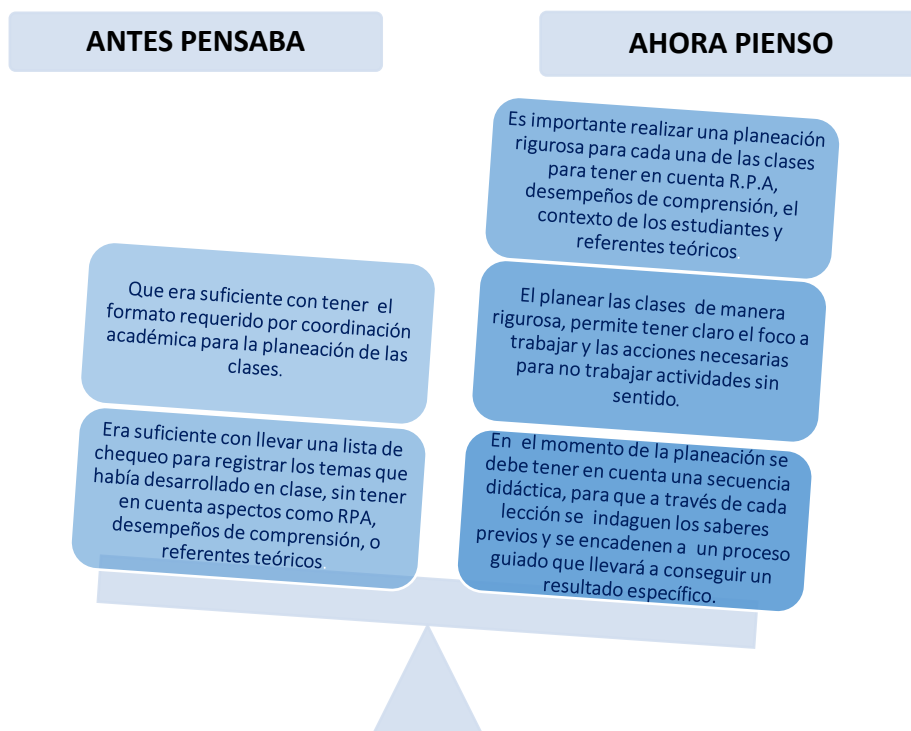


Figura 1 Basada en la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso. Fuente: elaboración propia

De esta manera, en la figura 1, se puede observar cómo ha cambiado el pensamiento de la docente investigadora frente a la planeación, pues antes ella pensaba que con sólo presentar la planeación del ambiente de aprendizaje requerido por la institución o con diligenciar una lista de chequeo de temas, era suficiente para realizar el diseño de la clase que se implementaría con los estudiantes. En cambio, ahora, tiene claridad frente a la rigurosidad que se debe tener en cuanto a esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza, pues es allí donde los docentes pueden dejar reflejada claramente su intención pedagógica para que las actividades a realizar no pierdan su propósito y estén encaminadas a lograr el desarrollo del pensamiento de los educandos.

3.2. En Cuanto a la Implementación

La intervención de la docente investigadora en el aula se realizaba de una manera tranquila, con evidencia de buenas relaciones interpersonales con sus estudiantes y con muchas actividades que resultaban ser agradables para el momento de la implementación, pero que no estaban ayudando con los procesos de comprensión para sus educandos, pues muchas de estas actividades se implementaban de manera aislada, sin un contexto claro, por lo tanto, caían en el vacío. Igualmente, al no contextualizar las actividades ni tenerlas en un marco específico para su aplicación, aunque muchas de estas fueran interesantes, se quedaban en eso y en la mayoría de las ocasiones, no se aprovechaba al máximo el potencial que se había podido sacar de cada una de ellas. Esta reflexión se inició en el marco del seminario de Énfasis I, momento en el que la docente investigadora realizó su primera grabación de clase (Ver Anexo 5), la cual fue el punto de partida para que la maestra iniciara su reflexión frente a este tema.

De la misma manera, al realizar las diversas actividades en el seminario de Enseñanza para la Comprensión en el segundo semestre de la Maestría, la docente investigadora analizó que, en sus encuentros de clase, estaban quedando vacíos, pues no se tenían en cuenta las comprensiones de los estudiantes. En este seminario, la maestra tuvo la oportunidad de planear, implementar y evaluar una clase, para ello, diseñó una sesión de trabajo de lectura con los estudiantes. En dicha sesión, los educandos debían leer el cuento “El gato negro” de Edgar Allan Poe y con base en el texto, debían hacer un ejercicio de lectura en el nivel literal, inferencial y crítico – intertextual a través de una gráfica en la que, organizados por grupos, discutirían los datos que debían sacar para presentar en dicha gráfica (Ver Anexo 6). Durante esta clase, tanto los educandos como la maestra tenían claro el propósito, el tiempo para la

implementación fue el adecuado y los estudiantes lograron comprender cuál era la información requerida para desarrollar el nivel literal de la lectura. Con base en dicha experiencia, la maestra visualizó la importancia de implementar clases con sentido, contextualizadas, con propósitos claros y con actividades, que no caigan en el vacío, sino que permitan que los estudiantes puedan llegar a verdaderas comprensiones.

Igualmente, a través de la implementación de los ciclos de reflexión por medio de las sugerencias metodológicas de sus pares académicos, la docente se percató de diversos aspectos que debían ser mejorados en el momento de la implementación: el manejo del tiempo, recursos pertinentes, momentos de participación de los estudiantes, adecuación de las actividades para lograr cumplir con el objetivo de la clase, entre otros y decidió realizar un cambio que le permitiera continuar con sus propósitos trazados hasta el momento (desarrollar la oralidad, lectura y escritura), pero con una intención clara: lograr que sus estudiantes desarrollaran el pensamiento con actividades que no caigan en el vacío y que cada día sean mejor estructuradas de acuerdo con los resultados esperados de aprendizaje y estrategias didácticas que realmente ayuden a mejorar el proceso de aprendizaje de los educandos.

A continuación, en la figura 2, también se ilustra con base en la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” la manera de concebir el momento de la implementación por parte de la docente investigadora:

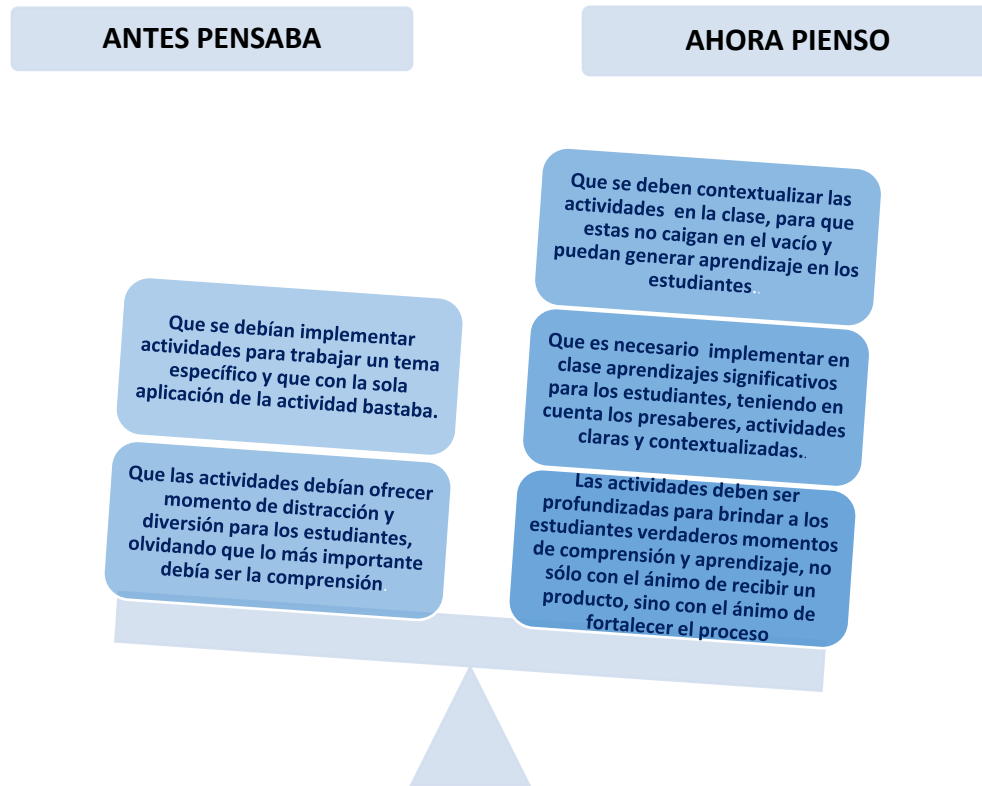


Figura 2 Basada en la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso. Fuente: elaboración propia.

Así, en la figura 2, se puede observar la transformación que ha tenido la docente investigadora en lo referente a la implementación, pues, antes de iniciar el proceso de investigación con la maestría en Pedagogía, ella se interesaba principalmente porque las actividades que aplicaba en el aula fueran divertidas y entretenidas para sus educandos, pero olvidaba que lo más importante era contextualizar dichas actividades para que estas no cayeran en el vacío, o se tomaran como aprendizajes fragmentados en los que lo único importante era obtener un producto para que fuera revisado y calificado.

3.3. En Cuanto a la Evaluación:

Al inicio de la maestría, la docente visualizaba la evaluación como un momento de aprendizaje, pero para ella seguía siendo lo más importante entregar una nota al final del período para que fuera consignada en el boletín de los estudiantes. De esta manera, dejaba pasar muchas oportunidades magníficas para profundizar con diversas actividades en clase y se limitaba a calificar el producto entregado por los estudiantes, de hecho, en muchas ocasiones se veía limitada por el afán de consignar las notas de manera sumativa, sacar definitivas y entregarlas a coordinación para que estas, a su vez, fueran entregadas a los padres de familia.

Sin embargo, a través del desarrollo de los seminarios de Énfasis I y II, Investigación, Enseñanza para la Comprensión y Contextos, de la misma manera, a través de los análisis realizados con los siete ciclos de reflexión, la docente empezó a inquietarse por lograr hacer una verdadera retroalimentación de sus estudiantes, no para que ellos pudieran pasar o perder la materia, si no para lograr que el desarrollo de la oralidad, lectura y escritura pudieran ser valorados de manera continua, para así ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje y comprensión de sus educandos.

Así, hoy en día, esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza se visualiza como un proceso que debe ser estructurado y planeado con los estudiantes para poder realizar una retroalimentación constante a través de instrumentos como la auto y coevaluación, sin que estas se queden en una nota más para el período académico y para determinar los planes de mejora necesarios para lograr verdaderos aprendizajes por parte de los educandos. Igualmente, ya ha realizado algunos ejercicios con rúbricas y matrices que permiten a los estudiantes realizar ejercicios de auto evaluación con criterios más estructurados.

De la misma manera, la docente investigadora visualiza la evaluación como un momento importante de su práctica de enseñanza para revisar de manera objetiva, clara y sistematizada, las mejoras que se requieren para que su acción en el aula sea cada día mejor, por lo tanto, reflexiona frente a cada una de las acciones que está llevando a cabo en su labor, teniendo como premisa los aprendizajes que tuvo en su proceso de maestría en la universidad de La Sabana.

A continuación, en la figura 3, también se ilustra con base en la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” la manera de concebir el momento de la evaluación por parte de la docente investigadora.

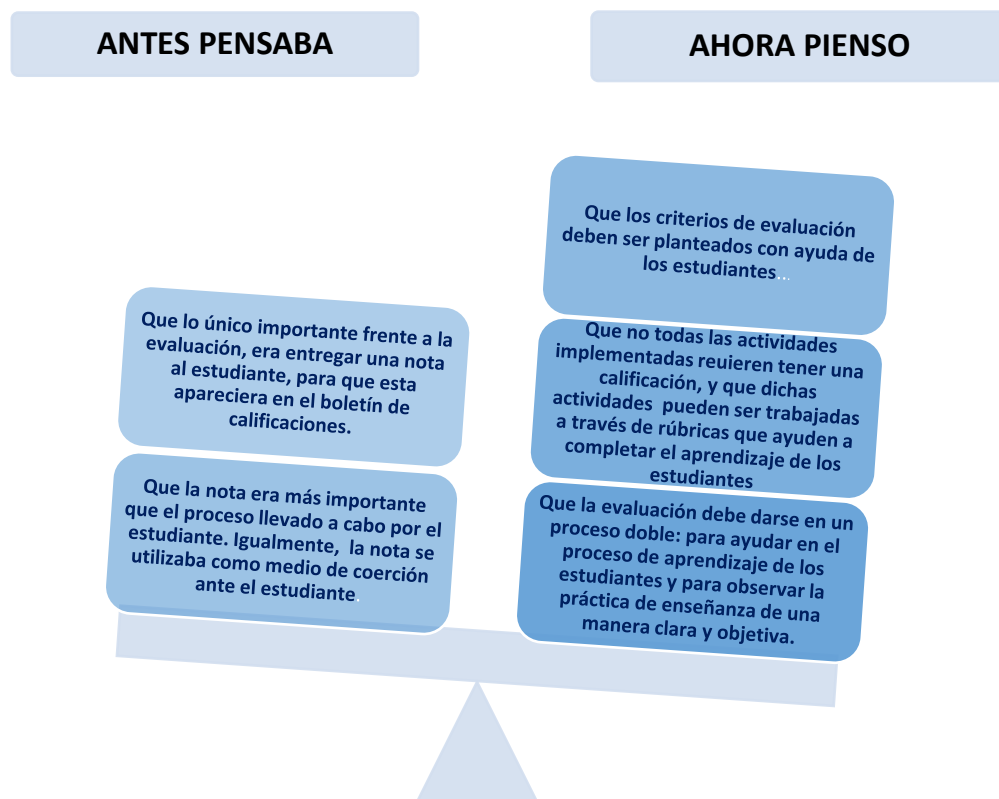


Figura 3 Basada en la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 3, frente a la evaluación, la docente investigadora concebía este momento como uno más para sacar notas y calificar a sus estudiantes de manera sumativa para presentar un resultado final ante los padres de familia y/ o cuidadores. Sin embargo, a través de las reflexiones realizadas, ahora la maestra tiene otra concepción, pues, entendió que el proceso de evaluación debe darse en doble dirección: por un lado, para ayudar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la retroalimentación continua y por otro, para evaluar su misma práctica de enseñanza.

Asimismo, en el marco del seminario de Énfasis I, dirigido por la profesora Ana Lizbeth González, la docente investigadora realizó una rejilla de información con base en la primera grabación de clase que la docente presentaba para analizar su práctica de enseñanza. A través de este instrumento, la maestra pudo reflexionar frente a su acción en el aula en cuanto a las tres acciones constitutivas de esta: planeación, implementación y evaluación.

En la tabla 2, se puede evidenciar la postura que tenía la maestra al inicio de este proceso de investigación.

Tabla 2: Primera reflexión frente a la práctica de enseñanza

	Planeado	Ocurrió en realidad	Conecto con la revisión teórica.	Me pregunto ¿qué pasaría si...?
Qué enseño	A través de mis clases busco fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir). En esta clase, quise enseñar 10 figuras literarias para complementar el trabajo que se venía desarrollando con el género lírico. Los estudiantes ya habían realizado sus propios textos con base en los	Lo primero que pude observar con esta grabación de la clase fue que el tiempo no fue suficiente para todo lo que había planteado y por querer llevar a cabo la clase en su totalidad, pasé algunas cosas por alto, pude aprovechar más la participación de mis estudiantes y aunque tenía	Lee textos literarios narrativos (cuentos y novelas cortas) y líricos (poemas y canciones) en los que reconoce afinidades y distancias con su propia experiencia y efectos posibles a partir del uso particular del lenguaje. (DBA) Reconozco en las obras Literarios procedimientos	Mi clase estuviera planeada para que realmente mis estudiantes aplicaran lo que aprendemos allí, para que no fuera, simplemente una clase más, sino un espacio de real aprendizaje en el que se pudiera visibilizar el pensamiento de mis estudiantes.

	<p>conceptos vistos: estrofa, verso, ritmo y rima y caligramas.</p> <p>Además, tuvieron la oportunidad de presentar sus textos ante la comunidad, en el día “ese”, el cual se aprovecha para que padres de familia y estudiantes de los otros cursos conozcan el proyecto integrador de ciclo, este año, los estudiantes de grado séptimo, presentaron sus caligramas acerca de Colombia, Bogotá, el colegio y la familia, lo que los motivó para seguir escribiendo.</p> <p>Por esta razón, planeé la clase con este tema, para que los estudiantes tengan más recursos para elaborar textos del género lírico.</p>	<p>preparado un ejercicio de lectura, había podido implementar alguno de creación para así evidenciar qué tanto aprendieron mis estudiantes.</p> <p>De la misma manera, fue una lástima no tener el tiempo para desarrollar el ejercicio de lectura, pues en éste había una propuesta interesante para terminar de trabajar las figuras literarias.</p>	<p>narrativos, líricos y dramáticos.</p> <p>Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros. (Estándares)</p> <p>A través de mis clases, procuro fortalecer la habilidad de la escucha, pues esta permite que el proceso comunicativo se cumpla de manera eficiente y el estar conectados a conciencia con la clase permite el aprendizaje, como lo mencionan Guzmán, Arce y Varela (2010), “para evaluar la escucha activa en este ciclo se les puede pedir, por ejemplo, que hagan comentarios sobre lo que dice alguien, que complementen “La exposición de las ideas , esta abarca desde la expresión clara de una idea sencilla, hasta la planeada y estructurada de un tema en cualquiera de las áreas”.</p>	
Cómo enseño	<p>El contenido es el punto de partida para la planeación de mi clase, en este caso, las figuras literarias. En esta clase, incluí los presaberes, con un juego de ahorcado, acerca de lo trabajado en la clase de literatura en el género lírico. Seguido a esto, diseñé una presentación en Power Point para que</p>	<p>Los estudiantes reconocieron las 10 figuras literarias, realizaron el juego de concétre y no alcanzaron a realizar la lectura del texto. Pienso que los estudiantes disfrutaron las actividades, les gustaron las dinámicas del</p>	<p>En mis clases es importante el mantener buenas relaciones con mis estudiantes y propiciar espacios de participación, me gusta que mis estudiantes sean los protagonistas de la clase y que se sientan valorados, como se menciona en los referentes para la didáctica del lenguaje,</p>	<p>El punto de partida de mis clases, no fueran los contenidos, sino los procesos que podemos desarrollar a través de cada encuentro académico.</p>

	<p>los estudiantes conocieran 10 figuras literarias. Ellos debían ir haciendo lectura de la información allí presentada y escuchar la explicación de cada una de ellas.</p> <p>Después, los estudiantes debían participar en un juego de concentración, en el que debían armar la pareja del nombre de la figura literaria con su explicación.</p> <p>Para continuar con la clase, los estudiantes debían realizar una lectura de un texto que contenía figuras literarias, encontrarlas y escribirlas en una tabla diseñada para tal fin.</p> <p>Para finalizar, los estudiantes debían realizar la retroalimentación de lo aprendido en clase.</p>	<p>concéntrese y el ahorcado, igualmente, la presentación de las figuras literarias les llamó la atención, pero por ser la última clase del año (ya no tuvimos más encuentros) me quedé sin poder comprobar qué tanto aprendieron mis estudiantes a partir de esta planeación.</p>	<p>en el tercer ciclo , Guzmán, Arce y Varela (2010), una de las grandes posibilidades en el aula es generar diversas dinámicas colectivas y sí el docente logra una buena interacción se organizan normas de convivencia, se desarrollan formas pacíficas de resolver conflictos, surgen liderazgos, se propician oportunidades de expresión y participación, se intentan diferentes caminos para llegar a acuerdos, entre otros procesos necesarios para la vida en comunidad.</p> <p>Así pues, una de mis apuestas más grandes en mi práctica de enseñanza, es generar un ambiente respetuoso, en el que todos los miembros podamos aprender con tranquilidad, confianza y responsabilidad.</p>	
Para qué enseño	<p>Busco que mis estudiantes se apropien de diversos conceptos y los puedan utilizar a través de la oralidad, la lectura y la escritura.</p> <p>En mis clases, es muy importante que se realicen ejercicios de lectura en los tres niveles (literal, inferencial y crítico intertextual), además que siempre estén acompañados de producción textual</p>	<p>No pude evidenciar para qué enseñaba las figuras literarias y tal vez para mis estudiantes, quedó en una clase más, la pasaron bien, se divirtieron, pero ¿aprendieron?</p>	<p>Como profesora de lengua castellana, mi intención es que mis estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas, para que puedan escuchar, hablar, leer y escribir de manera adecuada y eficiente, por lo tanto considero que el uso correcto de dichas habilidades debe ser trabajado en todas las clases, como lo afirman Guzmán, Arce y Varela (2010), el lenguaje es una</p>	<p>Mis planeaciones de clase se sistematizaran y se hiciera una planeación más rigurosa.</p>

	<p>acerca del mismo tema que se esté trabajando.</p> <p>Mi objetivo principal, es que mis estudiantes desarrollen las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir).</p>		<p>herramienta que sirve para la representación de objetos, imágenes y situaciones, a través de lo cual es posible llevar a cabo procesos como explicaciones, descripciones, ejemplificaciones y argumentaciones.</p> <p>Así pues, los estudiantes que desarrollan sus competencias lingüísticas tendrán más herramientas para enfrentar el mundo y los retos que encuentren en su camino.</p>	
Cómo lo evalúo	<p>La evaluación de Lengua castellana se realiza en todas las clases, a través de las tres competencias instauradas en la institución: cognitiva, procedimental y actitudinal.</p> <p>Así pues, por ejemplo, en esta clase, se evaluaba el logro actitudinal, a través de la ética de la comunicación (escuchar y hablar), el logro cognitivo a través del juego de concéntrese y el logro procedimental a través de la lectura, en la que se debían encontrar las 10 figuras literarias vistas en la clase.</p>	<p>En el desarrollo de la clase, pude evaluar la competencia actitudinal de mis estudiantes y a través de la participación y la ética de la comunicación, pude notar su proceso de oralidad (hablar, escuchar), pero no alcancé a desarrollar las otras actividades, en las que he podido evidenciar cómo se había entendido el tema de las figuras literarias.</p>	<p>Para mí, la evaluación no es un proceso para sacar una nota o simplemente para decir lo que está bien o lo que está mal, sino que es una oportunidad de aprendizaje, sin embargo, la mayoría de las veces, me limito a entregar las notas al final del período para que sean publicadas en el boletín.</p> <p>Me gusta que mis estudiantes reconozcan sus fortalezas y sus debilidades con tranquilidad, como lo mencionan Guzmán, Arce y Varela (2010), es necesario contar con un ambiente de trabajo cooperativo que permita enfrentar temas difíciles con la seguridad que el error está permitido y que forma parte del aprendizaje y que cuentan con el trabajo en equipo de su maestro y sus compañeros de trabajo para superar las dificultades.</p>	<p>El resultado final de la clase no tuviera que ser una nota cuantitativa, sino más bien la evaluación cualitativa del proceso de mis estudiantes.</p>

			Así pues, dinámicas de clase tranquilas, pero con responsabilidad, lleva a los estudiantes a aprender a través del gozo y el disfrute de las actividades planeadas.	
--	--	--	---	--

De esta manera, al responder a las preguntas: ¿qué enseño?, ¿cómo enseño?, ¿para qué enseño? Y ¿cómo lo evaluó?, la docente investigadora tuvo la oportunidad de realizar un primer análisis, que le permitió evidenciar diversos aspectos de su práctica de enseñanza que antes del inicio de la presente investigación, habían pasado inadvertidos. Así, comenzó su proceso de reflexión que la llevaría, más adelante, a iniciar una paulatina transformación en su quehacer como maestra.

4. Metodología de la Investigación

En este capítulo, se presentará la metodología de la investigación del trabajo en curso, que como ya se ha mencionado en los capítulos anteriores, tiene como objeto de estudio la práctica de enseñanza desarrollada por una docente del área de humanidades: español e inglés en un colegio del sector público en Bogotá- Colombia. Este proceso investigativo se inició con el propósito de conocer, analizar, interpretar, reflexionar y transformar dicha práctica de enseñanza, pues como lo afirma Latorre (2004) “la profesión docente requiere desarrollar constantemente nuevos conocimientos en relación con los cambios continuos que tienen lugar en la sociedad; de ahí que la acción investigadora de los docentes se constituya en su elemento profesionalizador” (pág.16).

Por lo anterior, este trabajo de investigación se enmarca en la metodología cualitativa, la cual en palabras de Tójar (2006) permite que el investigador inicie sus propias acciones y transforme su ambiente, de esta manera, al utilizar dicha metodología, se posibilita iniciar un proceso de reflexión constante, en el que no se indague solamente por arrojar un resultado numérico o de orden tradicional, sino, que, por el contrario, permita ir recolectando los hallazgos a medida que se realiza el proceso en estudio.

Asimismo, como lo plantean Bravin y Pievi (2009), la investigación cualitativa maneja métodos que “suelen resultar más apropiados para el campo educativo en general, según lo demuestra la práctica misma de la investigación, en tanto se proponen superar la dicotomía o tensión teoría-práctica, sirviendo esencialmente a objetivos transformadores de la realidad” (pág.145). De este modo, al realizar la presente investigación dentro de la metodología cualitativa, permitirá observar, conocer, analizar e interpretar la práctica de enseñanza de la docente investigadora en su cotidianidad para, más adelante, llegar a transformar los aspectos

que lo requieran bajo el método investigación-acción que como lo menciona Elliot (1990), permite que los docentes profundicen acerca de los problemas que se presentan en la cotidianidad de sus escuelas a través de las variables de la investigación colaborativa e investigación en el aula.

Igualmente, la presente investigación se ha diseñado, en palabras de Bravín y Pieví (2009), a través de un estudio longitudinal, pues se ha realizado la recolección de los datos en los grupos determinados en los que la docente investigadora desarrolla su práctica de enseñanza, en un período de tiempo específico.

Por último, se tiene en cuenta el planteamiento de Handfasting, Rauch y Zehetmeier (2019), quienes afirman que la Investigación- acción y la Lesson Study son enfoques que se dan cíclicamente y fomentan una orientación desarrollada hacia la instrucción y una actitud reflexiva frente a esa instrucción, por lo tanto, se convierten en métodos útiles para este tipo de investigación.

Así, a lo largo de este capítulo, se irán presentando el objeto de estudio de la presente investigación, los métodos utilizados para el proceso investigativo, el propósito, la pregunta; igualmente, se presentará la metodología para la recogida y análisis de datos y las categorías y subcategorías apriorísticas y las que emergieron a través de este trabajo.

4.1. Objeto de Estudio

Como ya se mencionó anteriormente, los docentes deben estar revisando cada uno de los procesos que se llevan a cabo en la cotidianidad de la escuela, pues las situaciones que se presentan en el contexto educativo son muy diversas y lo que marcha muy bien un día, puede ser que al otro día no, de hecho, muchas veces la clase que se lleva preparada funciona muy

bien para un curso, pero con el otro ya es diferente. Por esta razón, el maestro debe permanecer alerta, con una postura crítica, analítica, reflexiva y en la medida de lo posible, con una visión objetiva, para poder fortalecer los procesos que estén funcionando muy bien y cambiar los que lo requieran. Bajo estas premisas, se inició el proceso de exploración de la docente investigadora, quien, a raíz de sus estudios de la maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, empezó a inquietarse acerca de la forma en la que se estaba llevando a cabo su práctica de enseñanza a lo largo de sus 22 años de carrera profesional.

Así, la docente junto con la guía de sus profesores y compañeros de la universidad comprendió que el objeto de estudio de esta investigación debía ser su propia práctica de enseñanza, para que pudiera iniciar su proceso investigativo en la cotidianidad de su aula, como lo asevera Pérez (1990) “el conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar)” (pág. 17). De esta manera, la docente investigadora inició la observación de sus clases a través de medios audiovisuales como los videos, en los que se grababan las clases y después se observaban con sus compañeros de estudio de la maestría. Al principio, recibir los comentarios y sugerencias por parte de sus colegas, no fue fácil y hubo un poco de confusión frente a lo que se pretendía hacer, pero, después de entender que este era el inicio de su propio trabajo de investigación, los avances empezaron a notarse día tras día, en la propia acción de enseñanza, de una manera vivencial, pues como lo asegura Elliot (1990), el investigador en la acción comienza con un problema práctico, no con uno teórico como se puede hacer en otro tipo de investigación.

4.2. Método de Investigación

Para continuar con el proceso de investigación, después de tener claro su objeto de estudio, se inició el trazó del camino para poder alcanzar el propósito de conocer, interpretar, reflexionar y transformar la práctica de enseñanza de la docente investigadora, para esto, se procedió a trabajar bajo el método de investigación- acción y se llevó a cabo el primer ciclo de Lesson study, planteado por Pérez y Soto (2011) como una metodología que permite mejorar la práctica educativa. Para tal fin, la docente investigadora se reunió con dos profesores que también dirigían su práctica de enseñanza en el nivel de secundaria y quienes pertenecían al área de sociales. Junto a ellos, se inició un proceso investigativo, en el que se planteó la primera grabación de clase. Se realizó una planeación conjunta en la que los tres docentes revisaron el contenido, las actividades a realizar y dieron sus aportes frente al ejercicio que se llevaría a cabo en la clase de español de grado octavo. La docente investigadora realizó la implementación de la clase y la grabación de las 2 horas de encuentro con sus estudiantes. Después de ello, los docentes se reunieron para observar el video y analizar los diferentes eventos que habían ocurrido durante el momento de encuentro en el aula. Para ejecutar este análisis, se realizó una evaluación a través de un instrumento LOFA. De esta manera se dio pasó al ciclo que Tójar (2006) establece como característico del método de la investigación – acción: planificar, actuar, observar y reflexionar.

Así, para cumplir con este ciclo de reflexión, se tuvo en cuenta la participación de tres grupos de personas involucrados en la acción en el aula: la docente investigadora, los dos maestros del área de sociales y los estudiantes de grado octavo, pues como lo argumenta Elliot (1990) la investigación – acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos. De este modo, el grupo de los tres docentes analizó la

práctica de enseñanza desde las tres acciones constitutivas de esta: planeación, implementación, evaluación.

En este primer ciclo, se recogieron las limitaciones, oportunidades, fortalezas y amenazas (LOFA) con base en la observación del video. Se analizaron los momentos de la clase y se hicieron las recomendaciones para la siguiente sesión en la que se esperaba, se tuvieron en cuenta las observaciones frente a lo que se debía mejorar, de esta manera, empezó a surgir lo que Tójar (2006) llama la figura del profesor investigador, ya que, a partir de este encuentro, la docente inició su trabajo de análisis y reflexión, pues al planear, implementar y evaluar, ya que tenía en cuenta las sugerencias y recomendaciones hechas por sus colegas de trabajo, es decir, que la acción en el aula no se limitaba a entrar a presentar una clase frente a los educandos, sino que para cada encuentro se consolidó un trabajo de observación, diseño, aplicación, evaluación y reflexión constante, antes, durante y después del ejercicio en el aula.

De esta manera, se inició un trabajo en el que en cada ciclo de reflexión, se llevaba a cabo del mismo modo: planeación conjunta, desde el tercer ciclo de reflexión se centró el trabajo solamente con uno de sus colegas del nivel de secundaria; desde el cuarto ciclo, se inició el trabajo con el asesor de tesis, consolidándose así, el grupo investigador; implementación de clase, grabación de la misma, observación de la clase a través del video por parte del equipo de trabajo, observaciones y recomendaciones a través de un instrumento LOFA, reflexión por parte de la docente investigadora para fortalecer los procesos que estaban funcionando bien y realizar los cambios en los aspectos que así lo requirieran y por último, la construcción de la narrativa de cada ciclo con el propósito de sistematizar y, posteriormente, poder diseminar la experiencia. Así se tuvieron en cuenta diversas técnicas como las mencionadas por Rossman y Rullis (1998), citados por Tójar (2006), quienes aluden que los diarios, la

observación participante, los grupos de discusión y las técnicas biográfico- narrativas son estrategias humanísticas e interpretativas en la investigación cualitativa.

Para Tójar (2006), en la investigación -acción se pueden destacar algunas variantes como la investigación colaborativa y la investigación en el aula. En la investigación colaborativa, todos los participantes son co – investigadores, pues al planear, observar, analizar, evaluar y reflexionar de manera conjunta aportan su propio conocimiento al estudio realizado. En este proceso investigativo, cada uno de los comentarios y sugerencias brindadas por el equipo de colegas, permitió que la docente investigadora se fijará en aspectos de su práctica de enseñanza, que para ella no habían sido notorios antes, lo que la impulsó a iniciar un proceso reflexivo, analítico, crítico frente a su acción de enseñanza y la llevó a realizar transformaciones en la cotidianidad de su trabajo en el aula.

Igualmente, Tójar (2006) alude que la investigación en el aula permite que, a través de la sistematización, la reflexión y la postura crítica del docente frente a su propia práctica de enseñanza, aporte a la mejora educativa y así surge y se reivindica la figura del profesor investigador, permitiendo que los avances que se dan en cada una de las aulas empiecen a generar cambios de manera institucional. Así, también, lo afirma Elliot (1990):

El aprendizaje llevado a cabo por los sujetos individuales puede también compartirse con los compañeros de profesión, de manera que no sólo se desarrolle el conocimiento privado de un sujeto, sino el bagaje común de conocimientos disponibles para todos los prácticos de una determinada profesión (pág. 93).

De esta manera, se espera que, en el contexto institucional de la docente investigadora, se empiecen a trabajar de manera conjunta algunos de los aspectos del presente estudio.

4.3. Propósito de la Investigación

Así, el propósito de la presente investigación se da para lograr tres objetivos fundamentalmente: el primero, observar la práctica de enseñanza de la docente investigadora, quien a través de sus 22 años de experiencia profesional se había desempeñado y adquirido algunas particularidades que ya eran comunes en su actuar dentro y fuera del aula; segundo, analizar esas observaciones realizadas con una mirada auto reflexiva y auto crítica para así, lograr el tercer objetivo: realizar los cambios necesarios y pertinentes en su acción disciplinar. Como lo arguye Tójar 2006: “existen tres propósitos generales para la investigación cualitativa: para comprender e interpretar, para transformar una realidad social y para identificar potenciales de cambio” (pág. 152).

Otro de los propósitos principales de este estudio de la práctica de enseñanza es resaltar la importancia de que el conocimiento docente sea investigado en las mismas aulas, así como sucede con otros campos del saber, por ejemplo, un médico realiza estudios en su vivencia diaria, a partir de la observación de los pacientes, las enfermedades, los resultados de los medicamentos entre otras actividades que en el diario vivir arrojan datos importantes para la mejora y el avance de la medicina. De igual modo, los profesores deben convertir su aula de clase en un espacio de obtención de información diaria, pues quién mejor que los maestros que viven en la cotidianidad de la escuela para construir su propio conocimiento y poderlo compartir con los demás colegas, así lo afirma Latorre(2004) “los docentes deben investigar su práctica profesional mediante la investigación – acción, teniendo como foco la práctica profesional del profesorado, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y a través de esta, transformar a la sociedad” (pág.12). Por lo expuesto anteriormente, la docente investigadora espera poder presentar en su propio contexto institucional los resultados y

hallazgos del presente estudio para colaborar en el entorno investigativo que ya se vive en el colegio, pues la institución en la que labora actualmente se caracteriza por contar con maestros a los que, en la mayoría de los casos, les llama la atención la innovación, las prácticas significativas y el trabajo en equipo.

Igualmente, la docente investigadora espera que con el presente trabajo se pueda aportar a la profesionalización del gremio docente, pues es importante que se cambie la idea generalizada que existe frente a la labor del profesor, ya que muchas personas piensan que esta es una actividad que se puede realizar de una manera muy fácil y que el único requerimiento para ejercer dicha labor es tener un saber y pararse en frente de un aula a transmitir o impartir ese conocimiento, por eso, en muchas ocasiones, el papel del maestro se ve relegado, desvirtuado y poco valorado en la sociedad. Por este motivo, es importante que se empiece a dignificar, valorar y profesionalizar el papel del maestro, siendo esta una tarea de todos, incluso de muchos de los colegas que en la práctica de enseñanza diaria conciben su ejercicio en el aula, como lo dice Pérez (1990) bajo una orientación meramente técnica, lo que desprofesionaliza a todo el sector educativo.

4.4. Pregunta de Investigación

De esta manera, de acuerdo con el objeto de estudio, la metodología de la investigación y el propósito de esta, igualmente, teniendo en cuenta lo planteado por Tójar (2006) quien asume que “las preguntas de investigación más relevantes se encuentran asociadas a lo subjetivo, a lo cultural, a lo social, a los significados individuales y colectivos sobre distintos temas” (pág.186), la docente investigadora planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se reconfigura la práctica de enseñanza por medio de la metodología Lesson Study para desarrollar habilidades OLE en estudiantes de secundaria?

Con base en este cuestionamiento, se alcanzaron los siguientes objetivos:

4.5. Objetivos de la Investigación.

4.5.1. Objetivo General.

Analizar la práctica de enseñanza de la docente investigadora a través de la metodología Lesson study para identificar los aspectos de esta que pueden ser reconfigurados para desarrollar habilidades OLE en estudiantes de secundaria.

4.5.2. Objetivos Específicos.

- Identificar en la práctica de enseñanza de la docente investigadora las fortalezas que pueden ser potenciadas y las debilidades a transformar.
- Interpretar la práctica de enseñanza de la docente investigadora para ayudar a desarrollar habilidades OLE en estudiantes de secundaria.
- Reflexionar en torno a las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la docente investigadora (Planear, implementar y evaluar) de manera que permitan desarrollar habilidades OLE en estudiantes de secundaria.

4.6. Metodología de Recolección de Datos

Los datos para este estudio se recogieron con base en la observación, el análisis y la reflexión de los resultados que iba arrojando cada uno de los ciclos de reflexión a través de la metodología Lesson study y partiendo con la premisa de Tójar (2006) quien afirma que la primera técnica de obtención y producción de información es la persona que investiga, pues sin el papel del investigador, las otras técnicas no valdrían nada. Así, siguiendo este

planteamiento, en la figura 4 se pueden observar los diferentes medios a través de los cuales se inició el proceso de obtención y análisis de los datos.



Figura 4: Descripción de los instrumentos utilizados en la investigación. Fuente: El investigador como instrumento. Gráfica elaborada por la docente investigadora con base en la gráfica de Tójar, 2006.

Asimismo, como lo afirma Latorre (2004), “los datos se recogen en el transcurrir de la práctica en el aula, se analizan e interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación” (pág.10), se continuó con el proceso de investigación, logrando realizar siete ciclos de reflexión a través de la metodología Lesson Study, de los cuales se fueron recogiendo los datos así:

En el momento de la planeación, se realizaba la rejilla de planeación, en la que la docente investigadora presentaba ante su compañero y su asesor el trabajo que realizaría en la siguiente clase, en ese momento, se iniciaba la planeación conjunta, teniendo en cuenta el foco de la lección, los resultados previstos de aprendizaje, los referentes teóricos para sustentar el trabajo y las actividades adecuadas al contexto.

Para continuar con el momento de la implementación, la docente investigadora realizaba el momento de la clase y recogía las evidencias acerca de lo sucedido y, por último, para el momento de la evaluación, el grupo conformado por los tres, se volvía a reunir y analizaba lo sucedido, con base en dichos análisis, se realizaban los instrumentos LOFA para sistematizar las limitaciones, oportunidades, fortalezas y amenazas, con los datos arrojados después de este encuentro, la docente investigadora iniciaba su proceso de reflexión e interiorización del aprendizaje y, por último, la docente investigadora escribía la narrativa correspondiente con la cual se esperaba diseminar la experiencia.

Después de realizar los siete ciclos de reflexión a través de la metodología Lesson study, la docente encontró un acervo de datos reunidos en: LOFAS, análisis, reflexiones, sugerencias y narrativas que fueron estudiados a través de lo que Tójar (2006) llama un procedimiento mixto, pues muchos de los datos fueron analizados de manera manual, pero para apoyar el proceso se utilizó el programa Atlas ti, lo que permitió encontrar los datos que más adelante serían analizados.

4.7. Categorías de Análisis

Para continuar con el proceso investigativo, se realizó el planteamiento de las categorías apriorísticas; para dar continuidad con este momento, se reunió el equipo de trabajo conformado por la docente investigadora, su compañero de educación básica secundaria y el asesor, quienes a través de los datos obtenidos hasta el momento realizaron la tabla 3, en la que se pueden observar tres categorías con sus respectivas preguntas y subcategorías.

Tabla 3: Categorías apriorísticas

Categoría	Preguntas	Subcategorías
-----------	-----------	---------------

Prácticas reflexivas y colaborativas. (categoría de metodología).	¿Qué se objetivó de la práctica de enseñanza?	Elementos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.
	¿Cómo se objetivó la práctica de enseñanza?	Metodologías de observación y análisis. (narrativas sobre los ciclos de reflexión)
Procesos comunicativos en el aula	¿Qué procesos comunicativos desarrolla el profesor en el aula con sus estudiantes?	Comunicación vertical. Comunicación horizontal.
	¿Qué canales (verbal y no verbal) de comunicación se utilizan y cómo se utilizan en el aula?	Canales de comunicación.
Estrategias didácticas. (categoría del saber disciplinar) ¿Qué y el cómo?	¿Cuáles son las características y componentes propios de las estrategias didácticas desarrolladas en la práctica de enseñanza?	Componentes de la estrategia didáctica. 1. Contexto 2. Nombre 3. Duración 4. Propósito 5. Sustentación teórica 6. Desempeños de comprensión 7. Recursos y medios 8. Estrategias de evaluación

De esta manera, se llevó a cabo el proceso de construcción de categorías a priori de manera inductiva, como lo afirma Tójar (2006), pues estas surgieron a partir de los datos observados en cada uno de los seis ciclos de Lesson Study que ya se habían realizado hasta ese momento.

Asimismo, el proceso de encontrar las categorías a priori se dio en el marco de observar los datos que, hasta ese momento, eran comunes a la práctica de enseñanza tanto de la docente

investigadora como de su colega del nivel de secundaria. Así, se tuvieron en cuenta los datos obtenidos en las dos áreas del saber: Lengua castellana y Filosofía, cumpliendo así con un proceso interdisciplinar para, analizar cualitativamente como lo afirma Tójar (2006), a través de “interpretar, asignar significados, describir y comprender los patrones encontrados y buscar conexiones entre estas y otras categorías” (pág. 285).

Para dar continuidad al proceso de la presente investigación, en el transcurso de esta, a medida que se fueron recogiendo y analizando los datos, se tuvieron en cuenta las tres categorías que habían surgido a priori: estrategia didáctica, práctica reflexiva y colaborativa y procesos de comunicación en el aula, pero empezaron a aparecer otras que también debían ser desarrolladas y analizadas, pues, como lo plantea Cisterna (2005):

Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación, lo que se relaciona con la distinción que establece (pág. 64).

Las categorías que emergieron durante el presente trabajo de investigación se registraron en la tabla 4 con sus respectivas preguntas y subcategorías.

Tabla 4: Categorías emergentes

Categoría emergente	Preguntas	Subcategorías
Estrategia didáctica	¿De qué manera se adaptó la estrategia didáctica por la coyuntura generada ante la pandemia causada por el Covid 19?	Estrategia Aprende en casa Guías de trabajo

OLE	¿De qué manera se trabajan las habilidades comunicativas en el aula?	Oralidad Lectura Escritura
-----	--	--

5. Ciclos de Reflexión

En los capítulos anteriores ya se ha mencionado la importancia de que los docentes asuman una postura investigadora frente a su propia práctica de enseñanza, pues es en la cotidianidad de las escuelas en donde, día a día, en el encuentro con la comunidad educativa, se debe estar produciendo el saber disciplinar que contribuya a la profesionalización de los maestros.

Así, teniendo claro el objeto de estudio de la investigación, surgen entonces diversos cuestionamientos frente a ¿cómo realizar dicho estudio?, ¿cuál puede ser el punto de partida?, ¿qué instrumentos se pueden utilizar?, ¿qué se debe revisar?, ¿de qué manera se puede sistematizar?, entre otros interrogantes que son inherentes en todo proceso investigativo.

Para dar respuesta a estos interrogantes y así tener un punto de partida frente a cómo objetivar la práctica de enseñanza, la presente investigación se toma, en palabras de Latorre (2004) como un espacio en el que:

Hay que indagar, se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados (pág. 12)

y se enmarca en la metodología Lesson Study, definida por Pérez y Soto (2011) como un proceso de desarrollo profesional docente que pretende mejorar la práctica educativa. Así, a través de las siete fases diseñadas en este modelo, se pretende cumplir con un ejercicio de reflexión y mejoramiento continuo.

Por lo anterior, se presentará en este capítulo el análisis de siete ciclos de reflexión realizados por la docente investigadora a través de la metodología Lesson Study planteada por Pérez y Soto (2011) como un estudio sistemático, crítico y cooperativo para conocer y analizar las acciones desarrolladas en el aula. Pérez y Soto (2011), proponen el seguimiento de siete fases como se ilustra en la figura 5.

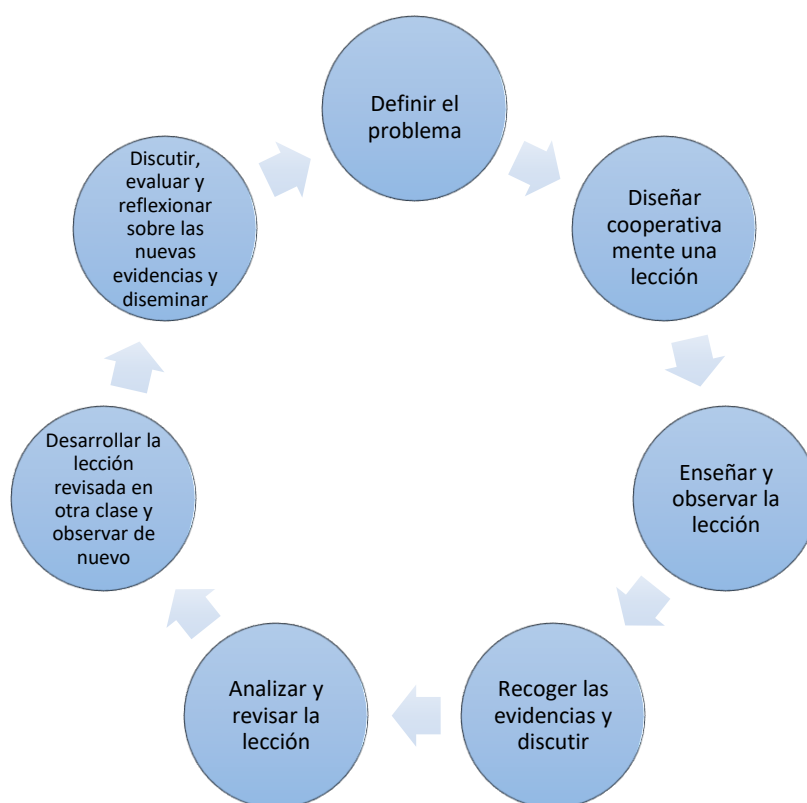


Figura 5: Fases del ciclo con base en la metodología Lesson Study. Fuente: metodología Lesson Study. Gráfica elaborada por la docente investigadora con base en el texto de Pérez y Soto (2011).

5.1. Ciclo I: Explorando el Camino

Para trabajar este primer ciclo de reflexión con la metodología Lesson Study, se reunieron los docentes investigadores Daniel Castro, licenciado en filosofía, María Stella Betancourt García, licenciada en Lenguas Modernas y Yira García, licenciada en ciencias sociales.

Este proceso fue dirigido por los docentes Ana Lizbeth González y José Luis Altafulla en el marco del seminario de Énfasis II de la maestría en Pedagogía de la universidad de La Sabana.

Por ser este el primer ciclo de reflexión realizado, la docente investigadora junto con sus dos colegas, iniciaron un acercamiento de lo que se debía hacer para analizar la práctica de enseñanza, por este motivo, este ciclo se ha denominado: “explorando el camino.”

Lo primero que hicieron los docentes investigadores fue reunirse para realizar la primera fase de la Lesson Study: definir el problema, para ello, efectuaron una revisión de la planeación de cada docente y así encontraron puntos comunes entre estas. Para continuar, analizaron cuál de las tres planeaciones se acercaba más para desarrollar procesos de lectura, escritura y oralidad, pues este era el requerimiento que se planteaba desde el seminario de Énfasis II. Se definió, que se trabajaría bajo la planeación de la docente Stella Betancourt, quien para la siguiente semana aplicaría el tema de literatura precolombina con los estudiantes de grado octavo, pues a través del reconocimiento de las culturas aborígenes, se podrían desarrollar procesos en las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir).

Seguido a esto, en la fase dos: diseñar cooperativamente una “lección experimental”, se seleccionaron los Estándares y DBA que se trabajarían en dicha lección. De la misma manera, se ajustaron los momentos de la clase, las actividades y los recursos que se utilizarían para alcanzar los objetivos de la lección. Igualmente se acordó que la clase sería grabada en su totalidad, para que los docentes pudieran observar la práctica de enseñanza de la docente Stella Betancourt.

La planeación de la clase se diseñó teniendo en cuenta el objetivo y el orden de la presentación de las actividades, sin tener en cuenta un formato específico, de la siguiente manera:

Objetivo: Reconocer y valorar las culturas indígenas a través de la lectura, la oralidad y la escritura.

- 1) Saludo y bienvenida.
- 2) Motivación: Explicación del objetivo, proyección de presentación en Power Point y dos videos.
- 3) Presaberes: A través de un juego de palabras. Los estudiantes armarían diversos textos que se encontraban desorganizados y que contenían información acerca de las culturas aborígenes.
- 4) Lectura: Cada grupo leería un mito.
- 5) Oralidad: Cada grupo contaría su mito en 5 minutos.
- 6) Escritura: Cada grupo elaboraría un meme en el que se viera el respeto que se debe tener por las culturas aborígenes.
- 7) Evaluación: se realizaría el proceso de co, auto y hetero evaluación.
- 8) Cierre

Como parte de la tercera fase planteada por Pérez y Soto (2011): enseñar y observar la lección, la docente Stella Betancourt implementó la clase según lo planeado con sus colegas, grabó el momento de ejecución de esta y envió el video (Ver Anexo 7) a los otros dos docentes para que ellos observaran lo ocurrido en dicho encuentro académico.

Después de la implementación de la clase, como parte de la cuarta fase de la metodología Lesson Study: recoger las evidencias y discutir, en una siguiente reunión los docentes,

después de haber observado el video, analizaron lo que realmente ocurrió en la clase, para contrastarlo con lo que se había planeado. Para esto realizaron un DOFA (Ver Anexo 8) que les permitió considerar algunos hallazgos importantes frente a la práctica de enseñanza.

Con este análisis, se llevó a cabo la quinta fase: analizar y revisar la lección. Con base en dicho análisis, los docentes encontraron las siguientes fortalezas:

- Existe un objetivo de enseñanza definido para la clase.
- Los materiales (presentación, videos y textos), están encaminados a ayudar a desarrollar el objetivo de enseñanza.
- La mayoría de los estudiantes muestran receptividad frente al tema.
- Hubo reflexión frente al tema de las culturas aborígenes.
- Los estudiantes se llevaron un aprendizaje acerca de las culturas aborígenes.
- Se realizaron actividades de OLE.
- La clase cumple con diferentes momentos (motivación, presaberes, y aplicación del conocimiento).

Igualmente, al analizar la lección de una manera crítica y objetiva, encontraron las siguientes debilidades:

- El tiempo en el momento de la grabación no fue suficiente para todo lo que se había planeado.
- Las diferentes actividades que se estaban desarrollando en el colegio al mismo tiempo que la grabación, no permitió la concentración total de los estudiantes.
- En el momento de la planeación, se establecieron los Estándares y D.B.A bajo los cuales se trabajaría la lección, pero no quedaron registrados en ninguna parte.

- Se presentaron algunas fallas en los recursos utilizados (algunos textos, en los presaberes no se entendían muy bien.
- El momento para la elaboración de los memes, se tuvo que apresurar, pues ya no alcanzaba el tiempo. De la misma manera, faltó explicar los criterios que se tendrían en cuenta para evaluar el texto y tiempo para que los estudiantes pudieran realizar la creación teniendo en cuenta la planeación, la producción y la revisión de este.
- La grabación no alcanzó a quedar completa, por algunas fallas técnicas, por lo tanto, no se evidencia la última parte de la clase.
- El estudiante que colaboró con la grabación, por ser del mismo curso, no generó la mejor actitud por parte de los compañeros.
- Se planeó el momento de auto y coevaluación, pero no se eligió algún instrumento determinado para lograr hacerlo dentro de la clase. En la implementación de la clase no se observa dicho momento.

Seguido a esto, los tres docentes, a través de sugerencias metodológicas hicieron propuestas para la mejora y llegaron a las siguientes conclusiones:

1.El tiempo debe ser proporcional a la actividad, pues cuando se abarcan muchas actividades a la vez, no es posible profundizar en algunas de ellas, es el caso de la escritura, pues, en este caso se forzó a los educandos para que realizaran un texto, sin tener en cuenta un momento de planeación, producción y revisión.

2.Se deben priorizar actividades que principalmente generen procesos de lectura, escritura y oralidad, de la misma manera, estas actividades deben tener un propósito y un tiempo pertinente, de lo contrario, se puede caer en ejecutar estas actividades sólo por hacerlas, sin ningún criterio de aprendizaje establecido.

3. Se debe revisar que los recursos usados sean adecuados, claros, cortos y concisos.

4. Es pertinente que cada docente realice su propio ciclo de reflexión, para así tener más insumos y poder analizar el ejercicio de cada uno de ellos.

Para continuar con la fase número seis: desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo, los tres docentes revisaron y reformularon la lección, para lo cual, se propuso trabajar el tema de Yuruparí con los estudiantes de grado octavo, de nuevo en la clase de Lengua castellana dirigida por la docente Stella Betancourt, en un próximo encuentro. Para ello, fijaron la fecha en la que se realizaría la próxima clase y dieron inicio al segundo ciclo de reflexión, el cual es descrito a continuación.

Para terminar este primer ciclo de reflexión, se llevó a cabo la fase número siete: discutir, evaluar y reflexionar sobre la nueva evidencia y diseminar, fase que se puede evidenciar en el análisis del segundo ciclo de reflexión en el presente documento.

En la figura 6 se sintetiza lo ocurrido en el ciclo de reflexión número I:

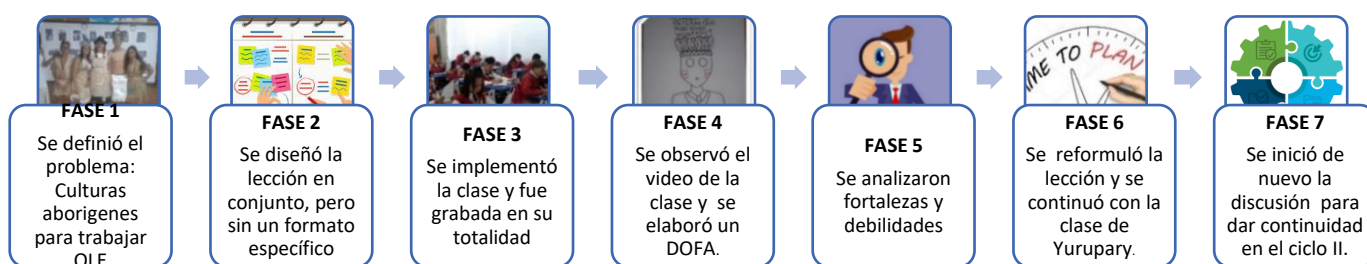


Figura 6: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión I. Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo observado en la clase y teniendo en cuenta las sugerencias de sus colegas, la docente investigadora, en el proceso de reconocer y analizar su propia práctica de enseñanza realizó algunas reflexiones, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo I

En lo concerniente a	En cuanto a los docentes	En cuanto a los estudiantes
La planeación	1. Es necesario tener un formato específico, en el que se puedan observar aspectos tan importantes en la planeación como los Estándares, los D.B.A y las actividades que se van a implementar en la clase, pues esto permite que el docente tenga claridad frente a su intención en el aula y así, pueda guiar de manera correcta el momento de encuentro con los estudiantes.	1. Una planeación rigurosa permite que la intención de enseñanza sea productiva para los educandos y posibilita que estos alcancen los aprendizajes, pues se tiene claro el foco de la lección y los resultados que se quieren alcanzar durante la implementación de esta.
La implementación	1. Se debe tener en cuenta el tiempo real de la clase, pues si se pretende realizar muchas actividades el maestro no tendrá la oportunidad de profundizar en los diversos temas, responder las inquietudes que se puedan presentar y la implementación de la lección no tendrá los resultados que el docente haya planeado.	1. Al no tener en cuenta el tiempo real de la clase, los estudiantes se verán forzados a realizar numerosas actividades que no les permitirán alcanzar su proceso de comprensión, sino que se corre el riesgo de que el aprendizaje se vea fragmentado dentro de la misma clase. Además, es necesario brindar el tiempo necesario para poder realizar de manera correcta actividades tan complejas como la lectura o la producción de un texto.
La evaluación	1. Al poder realizar un momento de evaluación en cada clase con los estudiantes, el docente podrá obtener dos valiosos resultados: uno, que sus estudiantes valoren la situación de aprendizaje y los motive a querer aprender más, no solamente esperando una nota al final del período y dos, el docente podrá evaluar su propia práctica de enseñanza a través de la viva voz de sus educandos con objetividad y sin falsas expectativas.	1. Se debe iniciar el cambio en la mentalidad de los estudiantes acerca de la evaluación, pues si se siguen haciendo actividades en clase con la única visión de sacar una nota, los educandos no podrán comprender que lo más importante es el proceso de aprendizaje, pues con la misma acción, el docente les estará mostrando lo contrario. 2. Los estudiantes deben hacer un proceso de autoevaluación y coevaluación en cada clase, no para sacar una nota, sino para realizar un proceso de auto reflexión que les ayude a conservar sus fortalezas y a superar sus debilidades.

5.2. Ciclo II: Reconociendo el Camino

Para iniciar este segundo ciclo de reflexión, los docentes Daniel Castro, Yira García y Stella Betancourt, se reunieron y a partir de la aplicación de la lección anterior y el análisis de esta a través del DOFA, se definió entre los tres profesores que se volvería a grabar la

clase de español de la docente Stella Betancourt, con el mismo grado, pero con un avance en el tema de las culturas aborígenes, este sería el texto de Yuruparí.

Al realizar este segundo ciclo de reflexión, la docente investigadora junto con sus dos colegas, ya habían tenido un primer acercamiento al trabajo con la metodología Lesson Study, por lo tanto, reconocían algunos aspectos para desarrollar durante este espacio de deliberación, sin embargo, todavía dudaban frente a algunas de las decisiones que debían tomar para ir avanzando en su proceso investigativo. Por tal motivo, este ciclo se ha denominado: reconociendo el camino.

De esta manera, se inició el ciclo de reflexión con la primera fase de la Lesson study: definir el problema. Para llevar a cabo este proceso, los tres docentes definieron que el objetivo de esta lección sería identificar algunas características presentes en la literatura aborígen colombiana por medio del texto Yuruparí aplicando habilidades orales, lectoras y escriturales.

A través de la elaboración del DOFA con la clase anterior, se encontraron algunas debilidades como: muchas actividades para realizar durante una hora de clase, se presentaron algunas fallas en los recursos utilizados (algunos textos en el momento de los presaberes no se entendían muy bien); el momento para la producción de textos se tuvo que apresurar, pues ya no alcanzaba el tiempo, lo que obligó a los estudiantes a cumplir con la actividad de manera apresurada y sin tener en cuenta un momento de planeación para su escritura.

A partir de esta reflexión, los tres docentes investigadores, dieron paso a la segunda fase: diseñar cooperativamente una planeación “experimental”, así, estipularon los momentos de

la siguiente clase, la cual tendría como eje central la lectura de Yuruparí, para lo cual se dispuso lo siguiente:

- Con el objetivo de que no quedaran tantas actividades, se aprovecharían los diversos momentos de la clase para realizar acciones de lectura, oralidad y escritura. De este modo, se pensó que, en el momento de la motivación y los presaberes, se aplicara la oralidad.
- Se revisaron muy bien los recursos antes de la aplicación de la clase para que no se presentaran problemas con los mismos.
- Para el momento de lectura, se diseñó un fragmento del texto Yuruparí, adecuándolo con el vocabulario pertinente para que fuera de fácil entendimiento.
- Para el momento de la escritura, se diseñó un formato para elaborar la planeación de un futuro texto a través de una historieta. El formato contenía la rúbrica de evaluación del texto y 9 viñetas para su aplicación.
- Se retroalimentó a la docente Stella Betancourt, para que aplicará un momento de hetero, co y autoevaluación.

De este modo, se eligió la siguiente planeación:

Objetivo: Identificar algunas características presentes en la literatura aborígen colombiana por medio del texto Yuruparí, aplicando habilidades orales, lectoras y escriturales.

- 1) Saludo y bienvenida.
- 2) Motivación: Explicación del objetivo y lectura de algunas noticias de actualidad, acerca de la situación de los pueblos indígenas colombianos para retomar la

sensibilización de los estudiantes hacia los pueblos aborígenes y de esta manera, lograr que se apreciaran sus producciones literarias (texto Yuruparí).

- 3) Presaberes: Los estudiantes observarían un mapa de Colombia e identificarían las diferentes regiones de su propio país. Seguido a esto, ubicarían en el mapa de Colombia en su cuaderno, las diferentes culturas aborígenes existentes. Se haría énfasis en ubicar las culturas del Vaupés, pues el mito que se leería en clase (Yuruparí), pertenece a dicha cultura.
- 4) Oralidad: En el momento de los presaberes, los estudiantes expresarían a través de la oralidad las características que pudieran recordar de las diversas regiones de Colombia.
- 5) Lectura: Organizados en parejas, los estudiantes leerían el fragmento del texto Yuruparí, a través del cual conocerían el inicio del mito.
- 6) Escritura: Los estudiantes elaborarían una historieta en la que pudieran anticipar lo que pudiera ocurrir en el texto de ahí en adelante. Para tal fin, se presentaría una rúbrica de evaluación para dicho texto.
- 7) Evaluación: se realizaría el proceso de co, auto y hetero evaluación.
- 8) Cierre

En el momento de la tercera fase: *enseñar y observar la lección*, se dispuso que, para el momento de la implementación, se realizaría la grabación de la clase, de esta manera, los otros dos docentes investigadores podrían observar lo que sucedió en el momento de la aplicación de lo planeado. Así, la docente investigadora realizó su clase (Ver Anexo 9) y recogió los trabajos elaborados por los estudiantes para presentarlos ante sus pares académicos.

Con base en la observación del video y con las evidencias entregadas por la docente Stella Betancourt, los docentes investigadores, realizaron la cuarta fase: recoger las evidencias y discutir su significado, para lo cual realizaron un LOFA (Ver Anexo 10) y al reunirse nuevamente, los tres docentes acotaron lo siguiente:

1. El tiempo de una hora para lograr hacer las diversas actividades, no es el adecuado, lo que es una limitante en la implementación si no se priorizan las actividades desde el momento de la planeación.
2. Se presentó una planeación para el tema, pero no en un formato específico, en el que se pueda dar cuenta de objetivos, metas o resultados esperados de aprendizaje. Igualmente, no se evidencian los Estándares y D.B.A para trabajar en esta lección.
3. Se evidencian diferentes momentos en la clase: saludo, motivación, conocimientos previos, desarrollo de oralidad, lectura y escritura, coevaluación, autoevaluación y cierre.
4. Los estudiantes hicieron conexión con el fragmento del texto Yurupari, demostraron comprensión y gusto. Fue acertado que la docente fuera haciendo la lectura acompañada de aclaraciones que facilitaron la comprensión del texto.
5. Los estudiantes participaron en las diversas actividades.
6. Los estudiantes iniciaron la historieta anticipando la continuación del mito, el formato de las nueve viñetas les facilitó este trabajo. Igualmente, la aclaración de no tener que hacer un texto completo en tan poco tiempo, les permitió producir la primera parte a modo de planeación de este.

7.La docente inicia la clase explicando el objetivo de esta sesión: conocer aspectos y características de la literatura aborígen a través del texto Yurupari, lo que hace que los educandos tengan claridad frente al proceso que se llevará a cabo durante la sesión. De la misma manera, explicita las habilidades a trabajar: oralidad, lectura y escritura.

8.La docente se extiende mucho en sus apreciaciones, por esta razón, se le sugiere moderar un poco más su discurso y permitir más participación por parte de los estudiantes.

9.La rúbrica de evaluación permite que los estudiantes conozcan los aspectos que se van a tener en cuenta al momento de revisar la historieta.

10.En el momento de la motivación, se realiza una breve caracterización y reflexión sobre las problemáticas actuales que viven los pueblos indígenas en Colombia y al finalizar la clase los estudiantes generan reflexiones interesantes alrededor de dicho tema.

Para continuar con la quinta fase: analizar y revisar la lección, los docentes encontraron las siguientes fortalezas:

- Hubo una planeación adecuada para el tema.
- Se evidencian diferentes momentos en la clase: saludo, motivación, presaberes, desarrollo de oralidad, lectura y escritura, coevaluación, autoevaluación y cierre.
- Los estudiantes hicieron conexión con el fragmento del texto Yurupari, demostraron comprensión y gusto.
- Los estudiantes participaron en las diversas actividades.
- Los estudiantes iniciaron la historieta anticipando la continuación del mito.

- La docente inicia la clase recordando lo que realizaron la clase anterior y explicando el objetivo de la clase de esta sesión: conocer aspectos y características de la literatura aborigen a través del texto Yurupari.
- Hay claridad en explicar las habilidades que se va a trabajar: oralidad, lectura y escritura.
- La docente invita a los estudiantes a participar de su clase, en este sentido, a partir de preguntas busca que los estudiantes puedan relacionar aspectos del contexto colombiano.
- Se realiza una breve caracterización y reflexión sobre las problemáticas actuales que viven los pueblos indígenas en Colombia.
- La rúbrica de evaluación permite que los estudiantes conozcan los aspectos que se van a tener en cuenta al momento de revisar la historieta.
- Al finalizar la clase los estudiantes generan reflexiones interesantes alrededor de lo que aprendieron frente a la situación de los pueblos indígenas.

De la misma manera, los docentes investigadores encontraron las siguientes limitaciones:

- El tiempo de una hora para lograr hacer las diversas actividades, no es el adecuado.
- La grabación en ocasiones enfoca sólo a la docente, por lo tanto, se pierden aspectos claves de la actitud de los estudiantes frente a las actividades propuestas.
- El tiempo siempre va a ser una limitante en la realización de la planeación si no se priorizan actividades.
- Es necesario manejar los momentos de comunicación, pues hay momentos en los que la docente se extiende en sus apreciaciones y los estudiantes se limitan a escuchar.

Se esperaba continuar con la fase seis: desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo y con la fase siete: discutir, evaluar y reflexionar sobre la nueva evidencia y diseminar, sin embargo, se quedó en la espera de tener un nuevo momento de aplicación de clase para evidenciar los cambios efectuados en la práctica de enseñanza de la docente Stella Betancourt, no obstante con las observaciones y sugerencias generadas en este segundo ciclo, la docente investigadora inició un proceso de reflexión en su práctica de enseñanza.

En la gráfica número 7, se sintetiza lo ocurrido en el ciclo de reflexión número II:

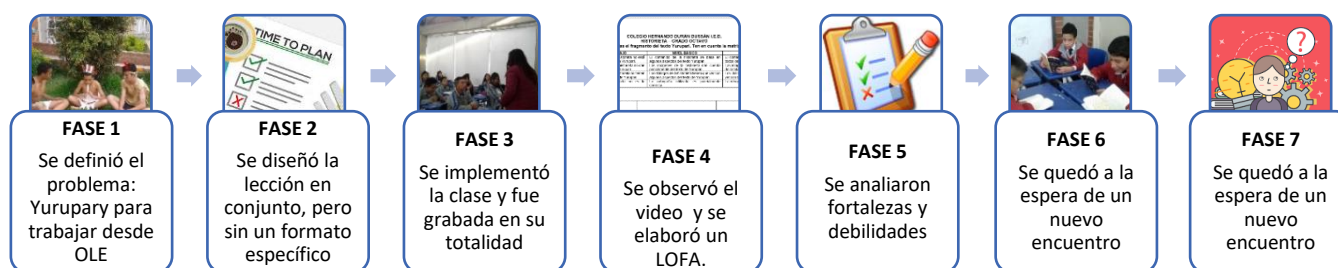


Figura 7: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión II. Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo observado en la clase y teniendo en cuenta las sugerencias de sus colegas, la docente investigadora, en el proceso de reconocer y analizar su propia práctica de enseñanza realizó algunas reflexiones en torno a la práctica de enseñanza, como se evidencia en la tabla 6.

Tabla 6: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo II

En lo concerniente a	En cuanto a los docentes	En cuanto a los estudiantes
La planeación	1. Es importante en el momento de planear, contar con el trabajo colaborativo entre pares, pues esto le permite al docente darse cuenta de aspectos que antes pasaban inadvertidos. 2. Es importante tener claro la secuencia de las actividades, para que estas ayuden de verdad a	1. Cuando el maestro entra al aula con la seguridad y el convencimiento de lo planeado con anterioridad, los estudiantes lo perciben y pueden trabajar también con credibilidad acerca de lo que se está haciendo. 2. Si los estudiantes logran concatenar los diferentes momentos de la clase teniendo claridad frente a cada uno de

	cumplir con los objetivos trazados para la clase. 3.Diseñar con anterioridad los recursos propios para la clase le proporciona al docente seguridad y credibilidad frente a su acción en el aula.	ellos, al finalizar la clase, se habrá podido cumplir con el objetivo. 3.Cuando los estudiantes reciben los recursos adecuados y contextualizados a su realidad se sienten más atraídos hacia ellos y los pueden utilizar de la manera esperada.
La implementación	1.Se debe revisar el proceso comunicativo en el aula, pues es necesario que, en el momento de la clase, haya espacio de participación para todos los miembros; así, es importante que los docentes manejen su tiempo de intervención a través del discurso.	1.Si los estudiantes tienen la posibilidad de participar con sus opiniones y comentarios, sienten que el momento de la clase es más agradable y se sienten valorados y tenidos en cuenta, no como simples receptores de información.
La evaluación	1.Contar con instrumentos como rúbricas permite que el docente tenga claridad de ante mano de cuáles serán esos criterios de evaluación que se van a tener en cuenta al momento de retroalimentar a los estudiantes.	1.Conocer de ante mano los criterios de evaluación que se van a tener en cuenta para dar una valoración a su trabajo permite que los estudiantes trabajen de una manera más consciente y tranquila. Por esta razón es necesario incluir rúbricas de evaluación para las diferentes entregas que deban realizar los estudiantes. 2.El uso de las rúbricas permite ampliar el aprendizaje.

5.3. Ciclo III: Aplicando Lo Aprendido

Para comenzar este ciclo de reflexión con la metodología Lesson Study, se reunieron dos docentes: Daniel castro, docente de Filosofía en un colegio del sector privado y María Stella Betancourt, docente de Lengua castellana en un colegio del sector oficial. Bajo la dirección del docente PhD. Gerson Aurelio Maturana, en el marco del Seminario de Investigación II de La Universidad de La Sabana.

Al realizar este tercer ciclo de reflexión, la docente investigadora junto con su colega del área de filosofía, habían tenido la oportunidad de trabajar dos ciclos de reflexión, así que, ya tenían un aprendizaje con base en el ejercicio de reflexión. Por tal motivo, este ciclo se ha denominado: aplicando lo aprendido.

Lo primero que hicieron los docentes investigadores fue definir el problema, a través del foco pensamiento crítico, pues este era el requerimiento para el seminario de investigación. Por este motivo, los docentes investigadores plantearon este ciclo de reflexión para tratar de dar respuesta a la pregunta ¿De qué manera se puede desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de básica secundaria visibilizándolo a través de actividades de OLE?

Para continuar con la segunda fase, diseñar cooperativamente una planeación “experimental”, los docentes investigadores concretaron de qué manera se abordaría la habilidad en la sesión y decidieron que el pensamiento crítico se trabajaría a través de la oralidad, la lectura y la escritura.

Después, plantearon tres objetivos específicos los cuales fueron:

- Visibilizar el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la oralidad, la lectura y la escritura.
- Desarrollar la argumentación de los estudiantes a través de las mismas habilidades.
- Aprender a valorar y respetar las diversas opiniones de sus pares académicos en los discursos verbales y no verbales.

De la misma manera, discutieron acerca de los propósitos para la lección y establecieron tres metas:

- Analizar y respetar diversas posturas críticas.
- Aprender a sustentar sus posturas críticas a través de diferentes fuentes de información.
- Generar autonomía intelectual y moral a través del pensamiento crítico.

Igualmente, examinaron cuánta diferencia y distancia separaba sus puntos de vista para la lección y coincidieron en que por ser Filosofía y Lengua castellana dos áreas del conocimiento afines, los llevaba a convergencias conceptuales, metodológicas y didácticas.

Así, los dos docentes llevaron clara la planificación de la lección para poder diseñar la clase a través de la rejilla de planeación entregada por el profesor Gerson Maturana. Este instrumento, permitió diseñar la planeación conjunta de cada una de las actividades que se realizarían durante la clase. (Ver Anexo 11).

De esta manera, la clase se diseñó de la siguiente manera:

Propósito: Reconocer que el pensamiento crítico es una habilidad de pensamiento que sirve para la toma de posturas tanto para la vida académica como para la vida cotidiana.

1) Inicio de la clase:

- Saludo
- Llamado a lista
- Presentación del objetivo de la clase: Reconocer la importancia del pensamiento crítico para la vida personal y académica de los estudiantes.
- Presentación del orden del día: Inicio con actividad por filas, presentación, lectura y escritura.

2) Motivación y presaberes

Los estudiantes estarían organizados en tres filas. Cada una de ellas, nombraría a un monitor, al que se le entregarían 7 sopas de letras. El monitor debía entregar una sopa de letras por parejas (en su fila) y estar atento para encontrar 6 palabras clave. Tan pronto una pareja pudiera encontrar una palabra, el monitor debía acercarse al tablero para escribirla. Al final, se revisaría cuál fue la fila que encontró más palabras.

Al tener las 6 palabras escritas en el tablero, se indagaría acerca de qué conocimientos tenían los estudiantes en torno a cada una de ellas.

3) Desarrollo de clase

Se explicaría qué es pensamiento crítico, cómo tener una postura frente a lo que se presenta y el planteamiento de los argumentos.

Oralidad: A través de una presentación en Power Point, los estudiantes expresarían su postura frente a algunos titulares del periódico, en los que se mostraron noticias del medio ambiente.

Lectura: Por parejas, los estudiantes leerían el fragmento del texto “El canto de las sirenas” de William Ospina y en un esquema escribirían la postura crítica (tesis) y los argumentos del autor.

Escritura: Por parejas, los estudiantes escribirían el inicio de un ensayo, en la que tendrían que plantear su punto de vista y sus argumentos.

4) Cierre:

Se realizarían tres preguntas para la coevaluación y dos para la autoevaluación.

Para la tercera fase: enseñar y observar la lección la docente María Stella Betancourt, implementó la clase de acuerdo con lo planeado con su par académico y decidió grabarla en un video (Ver Anexo 12) para tener la evidencia de lo sucedido. Además, planeó recoger los textos que los estudiantes escribirían para registrar los avances en dicho espacio y, de esta manera, tener el insumo para poder realizar las siguientes fases de la Lesson Study con su colega investigador.

Para continuar con la cuarta fase: recoger las evidencias y discutir la docente investigadora presentó el video de la clase a su colega del área de Filosofía. Con base en lo

observado, entre los dos docentes elaboraron un instrumento LOFA (Ver Anexo 13) de la lección a través del cual se encontraron las siguientes fortalezas:

- Se tuvo en cuenta una planeación para la clase, en la que se incluyeron diversos momentos: presaberes, desarrollo de la clase y cierre.
- La planeación de la clase se diseñó a través de la rejilla de planeación, la cual permitió tener en cuenta los diferentes momentos para la clase. Así mismo, se convirtió en un instrumento para analizar lo que sucedió durante la clase y trazar un plan de mejora.
- Se utilizaron diversos recursos que fueron de gran utilidad en el desarrollo de la clase.
- En el momento de la planeación de la sopa de letras, se tuvo en cuenta la empatía cognitiva, por lo tanto, se incluyeron algunas palabras que ya conocían los estudiantes y otras que se irían aprendiendo a lo largo de la clase.
- Se estableció un propósito claro para la clase.
- Se tuvieron en cuenta los tres objetivos específicos planteados durante la planeación colaborativa
- En la clase, hubo conexión del tema de pensamiento crítico con lo que se estaba trabajando en lectura.
- Los estudiantes conocieron la organización de la clase: fueron explicados los momentos que se iban a desarrollar durante la implementación de la lección.

De la misma manera, a través del LOFA se evidenciaron las siguientes limitaciones:

- Para hacer visible el pensamiento de los estudiantes, no se hizo uso de alguna rutina de pensamiento.
- En la rejilla de planeación, para planificar la investigación, hizo falta documentar lo requerido: explicar la metodología de Lesson study, hablar sobre las estrategias, tener un contexto general sobre los estudiantes, escribir la manera en la que se iban a

recolectar las evidencias y plantear la manera en la que se iban a registrar los datos. De la misma manera, no quedaron registrados los Estándares, D.B.A ni referentes teóricos.

- La participación de los estudiantes estuvo restringida a unos pocos, se había podido realizar el ejercicio de lectura, preguntando la tesis de William Ospina a cada pareja.

Así, continuó la quinta fase de la Lesson Study: *Describir, analizar y revisar la lección*, para esto, la docente María Stella Betancourt tuvo encuentro con su colega de Preescolar Jessica Rodríguez quien trabaja en la misma institución educativa. La profesora Jessica Rodríguez observó el video de la clase junto con sus evidencias y afirmó lo siguiente:

- En cuanto a la planeación, la docente María Stella Betancourt, no tuvo en cuenta un formato específico, lo que hace que se pierda de vista el contexto de los estudiantes, los desempeños esperados y otros aspectos importantes. Aunque en la planeación de la docente se ven los cuatro momentos para realizar la clase, es necesario tener un diseño de planeación específico que evidencie un proceso más profundo y riguroso.
- En cuanto al momento de clase, se evidencia un buen manejo de la clase, se ven los cuatro tiempos planteados y una buena relación entre la docente y los estudiantes. Sin embargo, la docente Jessica Rodríguez cuestiona por qué los estudiantes no se ven más participativos dentro de la clase y le propone a la docente María Stella Betancourt tener cuidado frente a este aspecto para sus futuras clases, pues se observa que, en muchos momentos de la clase, la docente habla y los estudiantes escuchan.
- La docente Jessica Rodríguez examinó las evidencias de los textos de los estudiantes (Ver Anexo 14), y afirmó que se notaba que los educandos habían interiorizado el

pensamiento crítico y habían planteado temas interesantes para escribir sus tesis y argumentos.

Este ciclo de reflexión se concluyó aquí, dejando de realizar la fase seis: *desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo*, sin embargo, la docente investigadora reflexionó en torno a las sugerencias metodológicas realizadas por sus colegas y los tuvo en cuenta para la planeación, implementación y evaluación de sus siguientes lecciones.

Para terminar este ciclo, se quedó a la espera de un nuevo momento de encuentro con sus colegas para poder dar continuidad a la fase siete: *discutir, evaluar y reflexionar sobre la nueva evidencia y diseminar*.

En la figura número 8, se sintetiza lo ocurrido en el ciclo de reflexión número III:

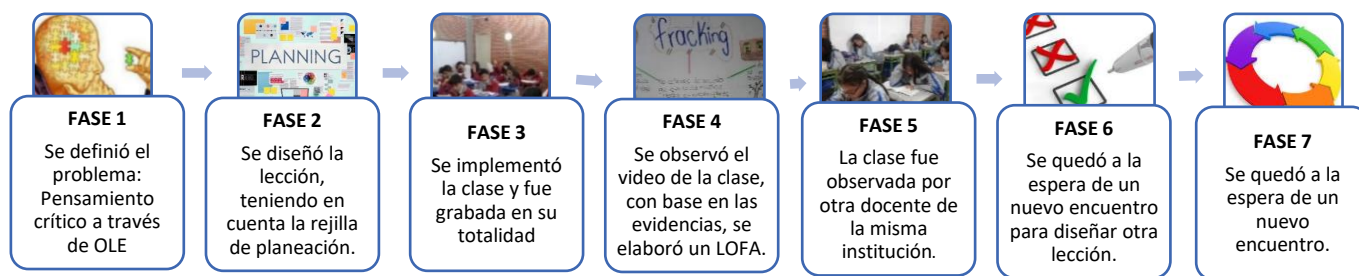


Figura 8: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión III. Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo observado en la clase y teniendo en cuenta las sugerencias de sus colegas, la docente investigadora, en el proceso de reconocer y analizar su propia práctica de enseñanza realizó algunas reflexiones en torno a su práctica de enseñanza, como se evidencia en la tabla 7.

Tabla 7: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo III.

En lo concerniente a	En cuanto a los docentes	En cuanto a los estudiantes
La planeación	1.La rejilla de planeación elaborada en el seminario de investigación permite tener claridad frente al foco	1.El tener un orden para las actividades de acuerdo con la intención, el propósito y los RPA, permite que los estudiantes

	de la lección, sus RPA y la secuencia de actividades que se llevarán a cabo durante la clase, lo que ayuda a diseñar las actividades que se implementarán en la clase. Igualmente permite tener claridad frente a los recursos que se utilizarán. 2.En esta rejilla no se pudieron visualizar los Estándares, DBA, referentes teóricos ni el contexto de los estudiantes.	interioricen mejor su proceso de aprendizaje y que ellos mismos entiendan el objetivo de la clase. 2.El contar con los recursos adecuados para los estudiantes, en su contexto y de acuerdo con sus necesidades, permite que haya mayor interés frente a lo que se pretende hacer en clase.
La implementación	1.Es importante aprovechar la buena disposición que tienen la mayoría de los estudiantes frente a la clase para motivar más su participación, pues en muchas ocasiones, el docente suele pensar que es necesario escuchar, pero ese debe ser un proceso en doble vía: los estudiantes escuchan al profesor, pero el profesor también debe escuchar a los estudiantes.	1.Es necesario que los estudiantes se sientan escuchados y que tengan diversos momentos de participación, para que no se sienta que sólo están en una clase donde el maestro habla y la única actividad que los educandos deben realizar es limitarse a escuchar.
La evaluación	1.Se deben tener en cuenta los momentos de coevaluación y autoevaluación en todas las actividades, no para que esto se sume a la nota final, sino para que los estudiantes puedan ser más conscientes de sus procesos de aprendizaje.	1.Realizar procesos de coevaluación y autoevaluación, permite la participación directa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, lo que les deja motivarse y realizar un proceso de reflexión que los lleve a entender que al colegio no sólo se asiste para pasar, sino que lo más importante es aprender.

5.4. Ciclo IV: Recorriendo el Camino

Para implementar este cuarto ciclo de reflexión, se reunieron los docentes: Daniel Castro y María Stella Betancourt bajo la dirección del docente PhD. Gerson Aurelio Maturana, en el marco del Seminario de Investigación III de La Universidad de La Sabana.

Al realizar este cuarto ciclo de reflexión, los docentes investigadores ya habían tenido la oportunidad de vivenciar tres ciclos con la metodología Lesson Study, lo que les permitió construir sus propios aprendizajes a través de cada una de las experiencias. Dichos aprendizajes les permitieron iniciar un proceso de reflexión frente a su práctica de enseñanza,

para así continuar en el ejercicio constante de conocer, interpretar y poder llegar a transformar su acción en el aula. Por tal motivo, este ciclo se ha denominado: recorriendo el camino.

Para iniciar con la primera fase de la Lesson Study: definir el problema, cada docente diligenció la rejilla de planeación para su propia clase (Ver Anexo 15), teniendo en cuenta el tema a desarrollar en la siguiente semana, por este motivo, la docente investigadora, eligió el tema de la crónica, pues esta sería la temática de la clase de literatura en el período de la Conquista y La Colonia y decidió complementarlo con una actividad para producción de textos. De esta manera, la docente planeó 9 actividades para desarrollar en su siguiente encuentro con los estudiantes.

Seguido a esto, se reunió con su colega Daniel Castro, para continuar con la segunda fase de la Lesson Study: diseñar cooperativamente una planeación “experimental”: en este momento los docentes investigadores revisaron la planeación elaborada por cada uno y realizaron sus comentarios frente a esta, haciendo las sugerencias necesarias para ajustarla.

El docente Daniel Castro realizó las siguientes acotaciones:

- En la tercera actividad diseñada por la docente, pensaba presentar un mapa conceptual cuyo tema central sería la Conquista y La Colonia, frente a lo cual su colega afirmó que no tendría coherencia, pues si el objetivo central era crear una crónica, este debía ser el concepto por desarrollar, por este motivo se realizó este ajuste en la planeación.
- En cuanto a la sexta actividad, cada estudiante escribiría una crónica teniendo en cuenta un tema de su vida personal, ante lo cual el docente observador sugirió cambiar la temática por un tema que pudieran tener en común todos los estudiantes, por eso se decidió trabajar las crónicas con base en sus vivencias en la institución educativa.

- Para la octava actividad, la docente planeaba presentar un texto para completar con información acerca de La Conquista y La Colonia y su colega sugirió dejar esta actividad para otra sesión de clase, pues la aplicación de tantas actividades podría hacer que se realizaran de afán y sin dar la importancia que requiere cada una de ellas.
- Para finalizar, la docente había planeado hacer el cierre de la clase con una coevaluación y autoevaluación de 10 aspectos tratados en la clase, ante lo cual su par académico sugirió elaborar una rúbrica de autoevaluación para el texto y plantear la pregunta ¿Qué aprendimos hoy? como aspecto relevante para la coevaluación.

Con base en estas sugerencias, la lección quedó planeada de la siguiente manera:

1. Inicio: Se explicará el objetivo de la lección: Reconocer la estructura de la crónica a partir de la literatura colombiana de la conquista y la colonia.
2. Motivación y presaberes: A través de un crucigrama, los estudiantes participarán en grupos de 4 personas para responder 15 preguntas acerca de la época de la conquista y la colonia.
3. Desarrollo de la clase: Se realizará la explicación del contexto de la literatura de Conquista y la Colonia en Colombia a través de un mapa conceptual.
4. Desarrollo de clase: Se realizará la lectura de una crónica escrita en la época de la conquista y la Colonia.
5. Desarrollo de la clase: Se realizará la producción de textos a partir de una vivencia personal, siguiendo la estructura de la crónica. Para ello, se entregará una rúbrica de evaluación para que los estudiantes tengan claridad de los criterios de evaluación para este ejercicio.
6. Desarrollo de la clase: Se llevará un buzón para el "Correo de las Indias", los estudiantes depositarán su crónica en dicho buzón y se intercambiarán las crónicas

con los otros grados octavo. Cada estudiante recibirá una crónica de otro curso y realizará la respuesta para ella. De la misma manera, el estudiante que contesta la crónica, incluirá la valoración de la crónica de su compañero tanto en aspectos de fondo como de forma.

7. Desarrollo de la clase: La profesora leerá las crónicas de los estudiantes con la respectiva retroalimentación del estudiante del otro curso. La profesora realizará su propia retroalimentación.
8. Desarrollo de la clase: Se completará un texto teniendo como base la información brindada en el momento de explicación del contexto de la literatura de la Conquista y la Colonia.
9. Cierre de la clase: Los estudiantes realizarán la coevaluación y autoevaluación a través de 10 preguntas.

Seguido a esto, se continuó con la tercera fase de la Lesson Study: enseñar y observar la lección, para lo cual la docente investigadora implementó la lección, decidió recoger las evidencias a través de la grabación de la clase y por medio de la recolección de los textos elaborados por los estudiantes.

Así, se prosiguió con la cuarta fase: recoger las evidencias y discutir, en la cual el par académico observó la clase por medio del video (Ver Anexo 16) y realizó las siguientes acotaciones:

1. Se evidencia claramente los momentos de la clase.
2. La sesión de clase se interconecta con las anteriores.
3. En el momento de los presaberes hizo falta realizar una síntesis para continuar con las actividades de la sesión.

4. Se pueden utilizar mentefactos o flujogramas para establecer los pasos a seguir para crear una crónica.
5. El foco y el resultado esperado de aprendizaje no son completamente coherentes.
6. No se realizó la producción de textos dentro de la sesión, como se había planeado.
7. Se evidencia buen manejo de espacio en el salón.
8. La docente reflexiona constantemente con el grupo acerca de aspectos y hábitos de convivencia.
9. Las actividades tienen un propósito claro y se articulan entre sí.
10. Las instrucciones son precisas para desarrollar cada momento de la clase.
11. Se elaboraron textos con una estructura definida y se utilizaron las rúbricas. (Ver Anexo 17).

Para dar cumplimiento con la quinta fase: Describir, analizar y revisar la lección: los docentes investigadores realizaron un LOFA en el que se encontraron las siguientes limitaciones:

- En la planeación no se evidencian resultados previstos de aprendizaje.
- No se tienen en cuenta los estándares, D.B.A, ni lineamientos para grado octavo.
- Falta tener un marco conceptual frente a la clase planeada.
- El momento de los presaberes, con la actividad del crucigrama, se extendió mucho y no se pudieron realizar las 9 actividades que estaban planeadas para esta clase.
- No se pudo realizar el ejercicio de la producción de la crónica en clase, pues el tiempo no alcanzó, por lo tanto, los estudiantes debieron llevar la explicación y la rúbrica del texto para realizarlo como trabajo en casa. No se cumplió con el propósito de la clase, que era ayudar en lo que fuera necesario en ese momento de creación.

- Al no poder realizar la producción de la crónica en clase, también se vio afectada la actividad para depositar el texto en el “Correo de las Indias”, tocó aplazar la actividad para la siguiente clase.
- No se cumplieron otras dos actividades que estaban planeadas para la clase: la retroalimentación de las crónicas y el diligenciamiento de un texto con espacios en blanco para completar algunos hechos importantes en torno a la clase trabajada.
- Es necesario planear teniendo en cuenta el tiempo real de la clase, pues, aunque a veces la docente asume que en dos horas de trabajo alcanzará a realizar muchas actividades, la realidad muestra otra situación.
- Plantear nueve actividades para una sola sesión de clase es demasiado, máxime cuando hay un ejercicio de producción de textos planteado, pues este ejercicio requiere de un buen tiempo para que los estudiantes puedan hacer una planeación, lluvia de ideas, escritura y reescritura del texto.
- Dejar las actividades para realizar después, es posible, pero tiene en contra que ya se pierde el interés de los estudiantes y no se aprovecha la activación de los presaberes para la clase.

De la misma manera, a través del análisis por medio del LOFA, los docentes investigadores, encontraron las siguientes fortalezas:

- Se llevó una actividad para activar los presaberes de los estudiantes acerca de la época de la Conquista y la Colonia en Colombia, tema sobre el cual se había estado hablando en la clase anterior.
- En la planeación de la clase, la docente investigadora había planteado explicar por medio de un mapa conceptual, la literatura de Conquista, pero por las sugerencias de

sus pares de trabajo, se evidenció que se perdía el foco, pues el objetivo en esta sesión era profundizar en el tema de la crónica. Se corrigió y la profesora llevó a cabo el ejercicio con los estudiantes.

- Se cumplió con el propósito de leer algunos ejemplos de crónicas, para que los estudiantes tuvieran un referente de la escritura de dicho texto en la época de La conquista y La colonia. Además, la lectura guiada de la profesora permitió ver qué aspectos estaban quedando claros y los que no, fueron aclarados de una vez.
- En el momento de la planeación individual de la clase, la docente había escogido el tema para que los estudiantes presentaran la crónica: una vivencia personal, pero en el momento de la planeación conjunta, su par de trabajo académico, le sugirió elaborar la crónica con un tema común para los estudiantes, por ejemplo, el colegio. Así se hizo y se cumplió con éxito esta actividad.
- La docente presentó una rúbrica para la elaboración de la crónica, lo que ayudó a que los estudiantes tuvieran claridad frente a lo que se esperaba ellos escribieran en su texto.
- Se planeó realizar la producción de textos con un sentido, pues los estudiantes debían crear su crónica para ser leídos por otros estudiantes del grado octavo.
- En la coevaluación, con la pregunta ¿qué aprendimos hoy?, los estudiantes analizaron que hay que leer más, pues en los presaberes, se dieron cuenta que no tenían la información de la Conquista y la colonia, de manera clara. Igualmente, una estudiante menciona que el aprendizaje de la clase fue mejorar el trabajo en grupo, lo que se da de manera implícita en la clase.

- La clase se enmarca en un foco en el que la docente tiene en cuenta las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir.

De esta manera, este ciclo de reflexión se concluyó aquí, dejando de realizar la fase seis: desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo y la fase siete: discutir, evaluar y reflexionar sobre la nueva evidencia y diseminar, sin embargo, los docentes investigadores se reunieron y al evidenciar que en los dos últimos ciclos de reflexión no se habían llevado a cabo las fases 6 y 7 de la Lesson Study, retomaron las conclusiones de cada uno de dichos ciclos y realizaron un análisis pertinente para tener en cuenta en sus próximas clases y de esta manera, incluir en la planeación, implementación y evaluación, los aspectos más relevantes para continuar así, con la innovación de los aspectos de sus prácticas de enseñanza que, hasta ese momento se habían analizado y que debían tener alguna transformación.

Igualmente, como venía sucediendo en los ciclos anteriores, la docente inició un proceso de reflexión permanente, frente a su práctica de enseñanza y empezó a transformar, poco a poco, su acción en el aula, teniendo en cuenta las sugerencias metodológicas de su par académico.

En la figura número 9, se sintetiza lo ocurrido en el ciclo de reflexión número IV:

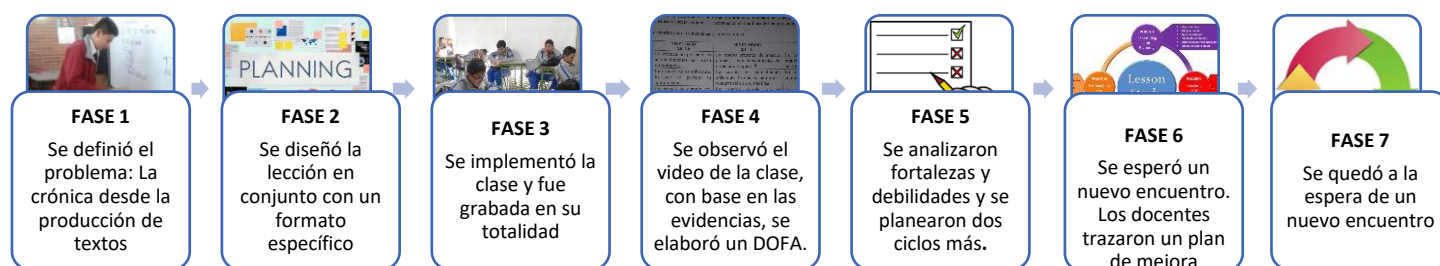


Figura 9: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión IV. Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo observado en la clase y teniendo en cuenta las sugerencias de sus colegas, la docente investigadora, en el proceso de reconocer y analizar su propia práctica de enseñanza realizó algunas reflexiones en torno a su práctica de enseñanza, como se evidencia en la tabla 8.

Tabla 8: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo IV

En lo concerniente a	En cuanto a los docentes	En cuanto a los estudiantes
La planeación	<p>1. Es necesario tener en cuenta las sugerencias de los pares académicos en el momento de planear, pues muchas veces, por la costumbre, se suele pensar que las actividades se están diseñando de la manera adecuada, pero una mirada externa, aporta transformaciones que antes pasaban inadvertidas.</p> <p>2. Las sugerencias de un par académico externo, permite tener la mirada que los estudiantes tendrán sobre la lección.</p>	<p>1. Cuando la planeación se ha diseñado conjuntamente, las dinámicas de la clase pueden variar, pues, en muchas ocasiones, los docentes se vuelven rutinarios y suelen planear las mismas actividades, pero con diferentes temas, lo que hace que los estudiantes se sientan desmotivados y desinteresados por las actividades que se van a realizar.</p> <p>2. Con la mirada de un par académico sobre las actividades y recursos que se llevarán a la clase, ya se puede cubrir un primer acercamiento y el margen de error disminuye, lo que hace que los estudiantes tengan a la mano materiales y dinámicas que, probablemente, no fallarán en el momento de la ejecución.</p>
La implementación	<p>1. Es muy importante aprender a manejar el tiempo, pues en repetidas ocasiones, se ha salido de control este aspecto, lo que no permite que la docente investigadora lleve a término la lección y muchas de las actividades y recursos planeados no se pueden utilizar, lo que puede causar que estos se pierdan, pues para la siguiente clase, se debe iniciar de nuevo con la motivación y la activación de los presaberes.</p>	<p>1. Cuando los estudiantes se ven bombardeados de tantas actividades, pueden perder el foco de la lección y confundirse. Igualmente, las actividades que se dejan para la siguiente clase, porque el tiempo no alcanzó, ya no se enfrenta por los educandos con el mismo interés y entusiasmo que se pudo tener al iniciar la lección.</p>
La evaluación	<p>1. Las rúbricas son instrumentos muy poderosos, especialmente para la producción de textos, pues permiten que los estudiantes conozcan con anterioridad los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta frente a la elaboración del texto.</p>	<p>1. La rúbrica puede convertirse en un momento más de aprendizaje, pues cuando el estudiante lee los diferentes criterios que se tendrán en cuenta para la evaluación, termina de comprender el tema a abordar. Por este motivo, se debe ser cuidadoso y riguroso con la elaboración de este instrumento.</p>

<p>2. El proceso de coevaluación, puede ser tenido en cuenta, pero no sólo para finalizar la clase, sino que puede convertirse en un momento muy poderoso para hacer la evaluación entre pares académicos, como se hizo durante esta clase con las crónicas, pues cada estudiante, leería el texto de otro compañero, para dar su punto de vista y retroalimentación.</p>	<p>2. Es muy importante para los estudiantes tener un papel más participe en su proceso de evaluación, pues esto genera más interés y motivación. Así, cuando el estudiante sabe que será evaluador, pero también será evaluado, puede prestar más atención frente al tema que se esté abordando en la clase. Por esta razón, es necesario abordar el momento de coevaluación entre compañeros.</p>
---	---

5.5. Ciclo V: Retomando y Adaptando lo Aprendido

Para dar curso al quinto ciclo de reflexión, se reunieron los 17 docentes del cuarto semestre de la maestría en Pedagogía, bajo la dirección de los docentes: Julián Carreño (asesor del presente trabajo de investigación), Alejandro Angulo y María Yaned Morales, en el marco del Seminario Estrategia didáctica de La Universidad de La Sabana, para analizar la planeación realizada por la docente investigadora.

De esta manera, la docente investigadora presentó la planeación para la siguiente clase que realizaría con el grado noveno, la cual estaba enfocada para trabajar el desarrollo del pensamiento crítico a través de los medios de comunicación y otros medios simbólicos.

Al realizar este quinto ciclo de reflexión, la docente investigadora había llevado a cabo un proceso de reflexión profundo frente a su práctica de enseñanza y se había trazado unas metas para su trabajo en el año 2020. Así, dio inicio a su ejercicio en el aula, pero debido a la emergencia sanitaria causada por la pandemia del Covid 19, el espacio y tiempo de su quehacer en el aula cambió y del trabajo presencial tuvo que migrar al trabajo virtual con unas características propias de su contexto escolar. Por tal motivo, este ciclo se ha denominado: retomando y adaptando lo aprendido.

Para iniciar con la primera fase de la Lesson Study: *definir el problema*, la docente investigadora realizó la planeación de la clase en la rejilla implementada para tal fin (Ver Anexo 18). En ese primer momento, la docente investigadora había planteado desarrollar siete actividades en la clase. Para ello, había definido como resultado previsto de aprendizaje (RPA) uno de los Estándares: Confronta los discursos provenientes de los medios de comunicación con los que interactúa en el medio para afianzar su punto de vista particular. Dicha planeación se presentó en el seminario de Estrategia didáctica, espacio en el cual se organizó un grupo de discusión con una metodología interesante, pues cada docente investigador debía presentar su planeación rotando en grupos de 4 o 5 personas y en cada una de dichas rotaciones, los participantes daban su punto de vista a través de la escalera de retroalimentación planteada por Wilson (1999) para, a través de esta, hacer aclaraciones, valoraciones, expresar inquietudes y hacer sugerencias. En ese momento, la docente investigadora, recibió las sugerencias de sus colegas, quienes acotaron que les parecía muy importante continuar con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y que hacerlo teniendo como punto de partida los medios de comunicación en Colombia les parecía acertado.

De esta manera, se definió el problema.

Seguido a esto, para continuar con la segunda fase de la Lesson Study: *diseñar cooperativamente una planeación “experimental”*, la docente investigadora tuvo en cuenta las recomendaciones realizadas por sus colegas en el seminario de Estrategia didáctica, quienes acotaron lo siguiente:

Se puede observar a través de la planeación de la docente investigadora:

- Una organización para los diferentes momentos de la clase.
- El desarrollo de una rutina de pensamiento permite visibilizar el pensamiento de los estudiantes.
- Actividades planeadas para motivar y desarrollar el pensamiento crítico
- El foco de la lección está claramente establecido.
- Planea utilizar recursos escritos y audiovisuales

De la misma manera tuvo en cuenta las siguientes inquietudes:

- ¿Cómo guiar el respeto por las opiniones de todos los estudiantes en el momento de la clase?
- ¿Cómo es posible no influenciar el pensamiento crítico de los estudiantes con la postura del maestro?
- ¿De dónde sale la información de los medios de comunicación que se le presentará a los estudiantes? ¿Cómo no generar distorsión con base en dicha información?
- ¿Cuántos estudiantes participarán en el guion radial? ¿Cuánto tiempo dura la emisión del programa?
- ¿En qué tiempo los estudiantes buscarán la información para las entrevistas del guion radial?

Con base en lo anterior, la docente investigadora realizó algunos ajustes en su planeación y la tenía lista para la siguiente implementación. Infortunadamente, para este tiempo, el Gobierno Nacional decretó la emergencia sanitaria por el Covid 19, razón por la cual, la docente investigadora tuvo que realizar algunos otros cambios en la planeación de la lección, pues el trabajo virtual de manera remota exigía tener en cuenta otras prioridades.

Así, se inició el trabajo bajo la estrategia “Aprende en casa” liderada por la S.E.D y el M.E.N. Para tal fin, en la institución en la que labora la docente investigadora, se inició el trabajo en equipos de grado.

De manera particular, para el grado noveno se planteó el trabajo en guías divididas en ocho pasos. Para realizar dicha guía se tuvieron en cuenta diversos aspectos como el número de páginas que se podrían utilizar y el tipo de actividades que se debían implementar, ya que, la mayoría de los estudiantes de la institución no contaban con dispositivos tecnológicos ni con conectividad permanente. Además, se debía tener en cuenta que la valoración de las guías se realizaría por cada uno de los directores de grupo, de esta manera, las actividades propuestas debían ser planteadas de la manera más sencilla posible, pero apuntando a desarrollar el pensamiento.

Así, se inició un trabajo muy interesante, en el que los docentes del colegio se reunían de manera virtual y realizaban la planeación de la guía de manera conjunta, lo que permitió iniciar un trabajo de manera interdisciplinar y con una óptica objetiva para planear, implementar y evaluar.

De esta manera, la docente investigadora en una primera reunión presentó el trabajo que había realizado en la universidad con base en los medios de comunicación y a los colegas del equipo de grado noveno les pareció acertado y pertinente trabajarlo en una de las guías (Ver Anexo 19) que se enviaría para el trabajo en casa. Así, se planeó y diseñó la lección de manera conjunta. Igualmente, la docente investigadora, presentó la planeación ajustada ante su colega y asesor de la Universidad de La Sabana quienes realizaron también sus acotaciones frente al trabajo diseñado.

Finalmente, después de los ajustes requeridos, la planeación para la guía de trabajo bajo la estrategia “Aprende en casa” quedó diseñada así:

1. Actividad de exploración 1: Rutina de pensamiento: veo, pienso, me pregunto: Los estudiantes responderán a las tres preguntas de la rutina de pensamiento, con base en una tabla que se presentará en la guía de la estrategia "Aprende en casa". A través de esta rutina de pensamiento, los estudiantes iniciarán su trabajo frente a los medios de comunicación
2. Actividad de exploración 2: comparar una noticia en dos periódicos con una ideología diferente: Los estudiantes observarán la misma noticia en dos medios de comunicación con diferente ideología. Los estudiantes responderán la pregunta: ¿Qué similitudes encuentras?, ¿Qué diferencias encuentras? ¿Por qué crees que se dan estas diferencias?
3. Investigación guiada: Cada estudiante, a través de la guía, leerá la historia de los diversos medios de comunicación de nuestro país: Caracol, RCN, noticias uno, revista Semana, el Tiempo, El Espectador y después de esto, responderá a las preguntas: ¿Crees que la información transmitida por los diferentes medios de comunicación tiene que ver con sus propias intenciones o ideologías de sus dueños? ¿Notas algunas características, intenciones e ideologías en los diferentes medios de comunicación? ¿Piensas que los medios de comunicación deben manejar la información que brindan al público, de acuerdo con sus propias intenciones e ideologías? Sustenta tu respuesta

Así, se continuó con la tercera fase de la Lesson Study: *enseñar y observar la lección*, para lo cual la docente investigadora implementó la lección a través del trabajo remoto, pues la guía fue enviada a través de medios digitales que se disponían en el momento (WhatsApp)

a los estudiantes para que esta fuera resuelta en su totalidad en las dos semanas siguientes de trabajo. A lo largo de este período de tiempo, los estudiantes manifestaron sus inquietudes y pidieron ayuda de manera continua para poder desarrollar la guía desde su casa.

La docente investigadora decidió recoger las evidencias a través de la recolección de las guías de los 35 estudiantes del curso 906 que quedó a su cargo por ser ella la directora de grupo.

Se prosiguió con la cuarta fase: *recoger las evidencias y discutir*, para lo cual los docentes investigadores realizaron un LOFA (Ver Anexo 20) para analizar lo que había ocurrido en el momento de la implementación.

Entonces, se continuó con la quinta fase: *Describir, analizar y revisar la lección*: en el que se encontraron las siguientes limitaciones:

- Por ser la segunda guía de trabajo con la estrategia “Aprende en casa” la docente no tuvo en cuenta la manera para hacer una retroalimentación dirigida para cada una de las actividades planteadas para el foco de esta lección.
- Se tuvo en cuenta el estándar para grado noveno, pero no se revisó con los DBA para el mismo grado.
- Hace falta revisar algunos referentes teóricos que puedan ayudar a consolidar el tema de los medios de comunicación.
- Faltó hacer una contextualización frente a la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”, para que los estudiantes pudieran aprovechar más ese espacio de reflexión.
- Aunque la manera de presentar la información en la guía acerca de los medios de comunicación le permitió a 27 de los 35 estudiantes realizar la actividad sin necesidad de recurrir a otros medios de consulta, pudo sesgar el punto de vista de estos, pues

todos leyeron una sola versión de cada uno de los medios, sin poder contrastar esa información con otras fuentes.

De la misma manera, se encontraron las siguientes fortalezas:

- Se inició el trabajo con rutinas de pensamiento a través de la estrategia “Aprende en casa”
- Se logró replantear la organización del trabajo que se había diseñado para trabajar de manera presencial, a la virtualidad.
- De los 35 estudiantes, 22 lograron hacer reflexiones profundas frente a los medios de comunicación a través de la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto”.
- De los 35 estudiantes, 27 lograron hacer el ejercicio de comparar dos noticias, argumentando en sus comparaciones las similitudes y diferencias entre las dos noticias presentadas y se utilizó un tema de actualidad, lo que les ayudó a afianzar su propio punto de vista frente a los medios de comunicación.
- La manera de presentar la información en la guía acerca de los medios de comunicación le permitió a 27 de los 35 estudiantes realizar la actividad sin necesidad de recurrir a otros medios de consulta, pues por la contingencia y los problemas de conectividad de muchos de ellos, es muy difícil que lo pudieran lograr.
- La docente trabajó uno de los estándares que menos suele abordar en sus clases.
- Se mantuvo el foco de la lección y los estudiantes lograron hacer un primer acercamiento para afianzar su punto de vista particular frente a un tema que requiere de mucha criticidad, como lo son, los medios de comunicación en Colombia.
- Con esta guía, se dio el inicio para trabajar en el equipo de grado noveno, teniendo un eje articulador.

Así, se dio paso a la fase seis: desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo, con base en el análisis a través del LOFA y teniendo como punto de partida la situación del trabajo en casa, los docentes investigadores, junto con el asesor, acordaron que se debía seguir implementando un foco que le permitiera a los estudiantes desarrollar su pensamiento de manera remota (por las condiciones del contexto) y así se reformuló la lección para ser observada en el siguiente ciclo de reflexión. De esta manera, se acordó que el foco para continuar el trabajo sería los niveles de lectura, pues a través de este tema, sería posible continuar desarrollando el pensamiento de los estudiantes.

Por último, se dio paso a la fase siete: discutir, evaluar y reflexionar sobre la nueva evidencia y diseminar, la cual es ampliada en el siguiente ciclo de reflexión.

En la figura número 10, se sintetiza lo ocurrido en el ciclo de reflexión número V

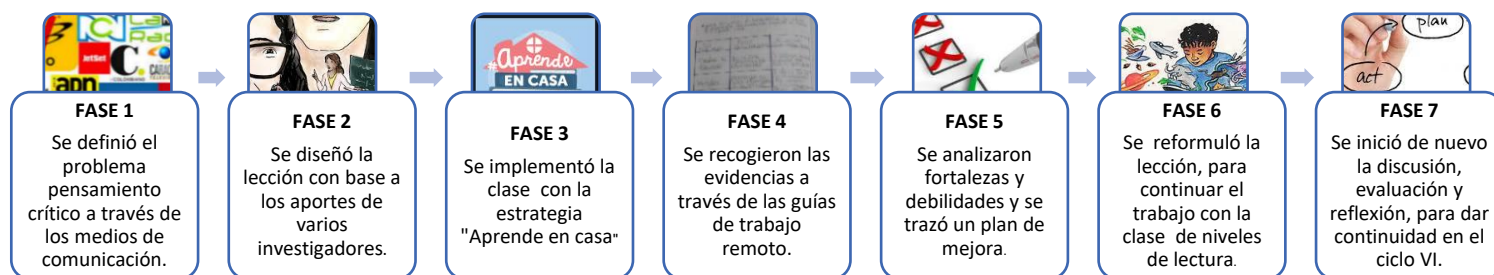


Figura 10: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión V. Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo observado en la clase y teniendo en cuenta las sugerencias de sus colegas, la docente investigadora, en el proceso de reconocer y analizar su propia práctica de enseñanza realizó algunas reflexiones en torno a su propia práctica de enseñanza, como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo V

En lo concerniente a	En cuanto a los docentes	En cuanto a los estudiantes
La planeación	<p>1. Pasar de una planeación presencial a una planeación virtual, trae sus desafíos, sin embargo, lograr hacer este trabajo de manera institucional con un trabajo interdisciplinar en el que se involucran todos los maestros de un grado, es un logro que debe ser aprovechado, no sólo por el momento de contingencia, sino que debe continuar en la presencialidad, pues, con las diversas discusiones y reflexiones, se puede llegar a acuerdos muy importantes para mejorar la calidad de la enseñanza.</p> <p>2. Planear tanto las actividades como los recursos, para que los estudiantes los trabajen de manera remota, debe ser un trabajo cuidadoso y riguroso, pues se debe diseñar de tal manera que el estudiante pueda trabajar con autonomía y con las características propias de su contexto.</p>	<p>1. Abordar un tema específico desde las diferentes áreas del conocimiento, a través de un trabajo guiado y orientado a fortalecer procesos, no sólo contenidos, puede ser muy provechoso para los estudiantes, pues de esta manera, se puede dejar de ver el conocimiento de manera fragmentada, sino que se puede articular a través de un eje común para el aprendizaje.</p> <p>2. Entre más cuidadosos sean los docentes al diseñar las guías de trabajo y las diversas actividades que los estudiantes realizarán de manera remota, se presentarán menos tropiezos y dificultades a la hora de que los educandos estén desarrollando su trabajo de manera autónoma. Esto facilitará el desarrollo del trabajo, pero, también, motivará al estudiante a seguir su proceso de aprendizaje bajo la estrategia “Aprende en casa”, pues un estudiante que ha estado acostumbrado a la presencialidad vivirá nuevos retos en la virtualidad.</p>
La implementación	<p>1. La implementación del trabajo bajo la estrategia “Aprende en casa” también trae consigo nuevos retos que no son tan fáciles de afrontar, pues, el no tener al estudiante presente en el momento de la clase dificulta las explicaciones que se deben hacer por medio de los diversos dispositivos y herramientas tecnológicas.</p> <p>2. El lenguaje que se utiliza en la guía de trabajo, debe ser muy claro y específico, para que se logre el propósito que se ha establecido con la lección, pues implementar la clase de manera asincrónica puede poner en riesgo la intención pedagógica con la que se ha diseñado el material.</p>	<p>1. Muchos estudiantes han manifestado su dificultad para trabajar bajo la estrategia “Aprende en casa”, pues la mayoría de ellos llevan aproximadamente 11 años estudiando de manera presencial, por lo tanto, es importante que el maestro esté presto y disponible para atender las inquietudes y solicitudes que tengan los educandos en el momento de desarrollar la guía de trabajo.</p> <p>2. Es mucho más necesario tener empatía cognitiva con los estudiantes bajo la estrategia “Aprende en casa”, pues a pesar de que el maestro considere que el trabajo a desarrollar está planteado de manera clara, hay muchos estudiantes que presentan dudas e inquietudes y que se frustran por no poder realizar el trabajo como están acostumbrados a hacerlo en la presencialidad.</p>
La evaluación	<p>1. Aunque realizar la retroalimentación por escrito para cada uno de los estudiantes significa un reto muy grande para el maestro, es una oportunidad que vale la pena,</p>	<p>1. Tener por escrito, a través de diversos medios digitales, la retroalimentación enviada por el maestro permite a los estudiantes revisar constantemente las observaciones que se han hecho, para</p>

	<p>pues el tener dichas valoraciones registradas en medios digitales, permite una sistematización y posterior revisión, para que así, realmente se pueda hacer una evaluación constante del proceso de los educandos.</p>	<p>así mejorar en su proceso de aprendizaje.</p>
--	---	--

5.6. Ciclo VI: Iniciando la Transformación

Para efectuar este sexto ciclo de reflexión, se reunieron los docentes: Daniel Castro y María Stella Betancourt bajo la dirección del docente Julián Andrés Carreño, asesor de la presente investigación, con el fin de continuar el trabajo iniciado en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, para conocer y analizar la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

Al iniciar este sexto ciclo de reflexión, la docente investigadora ya había recorrido un camino a través del cual se fueron generando amplias reflexiones frente a su quehacer en el aula. En cada uno de los ciclos anteriores ella fue descubriendo aspectos propios de su práctica de enseñanza, que antes, habían pasado inadvertidos. De la misma manera, la nueva situación causada por la pandemia generó en su acción pedagógica ciertos cambios que le hicieron pensar, aún más, frente a su profesión. Así, la docente investigadora empezaba a tener claridad frente a los aspectos que quería transformar en cuanto a esta. Por tal motivo, este ciclo se ha denominado: iniciando la transformación.

Para iniciar con la primera fase de la Lesson Study: *definir el problema*, la docente investigadora ya tenía claridad frente al trabajo que se iba a desarrollar, pues en el ciclo anterior, en la sexta fase, ya se había acordado con el grupo investigador, que dadas las condiciones generadas por la pandemia y teniendo en cuenta la situación de conectividad de

la mayoría de los estudiantes del colegio Hernando Durán Dussán, se debía seguir implementando un foco que le permitiera a los estudiantes desarrollar su pensamiento de manera remota y se pensó, que la mejor manera era hacerlo a través de la lectura, pues, esta habilidad podría permitir a los estudiantes trabajar de manera autónoma en el mejoramiento de su propio proceso de aprendizaje. Igualmente, se tuvo en cuenta que la docente investigadora siempre había manifestado la intención de ayudar a sus educandos a profundizar en esta habilidad para desde allí poder trabajar la oralidad y la escritura. Por este motivo, se definió planear, implementar y evaluar los niveles de lectura.

Entonces, se dio paso a la segunda fase de la Lesson Study: diseñar cooperativamente una planeación “experimental”, para lograrlo, la docente investigadora presentó frente a su asesor de trabajo de tesis y su compañero de la maestría de la universidad de La Sabana, la rejilla de planeación (Ver Anexo 21) en la que incluyó algunos cambios que empezaron a fortalecer aún más el proceso de esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza. Así, de acuerdo con un aporte realizado por su asesor en el ciclo anterior, la docente insertó en la rejilla una celda más, en la que se podían visualizar los referentes teóricos con base en los que se iba a trabajar la lección. Para el ciclo seis, la docente incluyó como referente el documento Evaluar para transformar del M.E.N, en el cual se encuentran algunas directrices para lograr desarrollar los niveles de lectura de los estudiantes. Igualmente, incluyó una celda más en la que se podrían escribir las sugerencias realizadas por su equipo de trabajo en grado noveno, pues a raíz de la pandemia, como ya se mencionó en el ciclo anterior, se había iniciado un trabajo de planeación conjunta también en la institución.

Así, se definió que el Estándar para trabajar esta lección sería: Comprendo e interpreto textos teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto. Igualmente, el D.B.A: Interpreta textos atendiendo al funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, a partir del uso de estrategias de lectura y se definieron los siguientes resultados previstos de aprendizaje (RPA):

1. Los estudiantes reconocerán que en la lectura la información puede estar explícita, implícita y que se puede tomar una postura sustentada y documentada al respecto.
2. Los estudiantes identificarán el vocabulario desconocido del texto para hacer un ejercicio de parafraseo y tener un primer acercamiento a éste.
3. Los estudiantes encontrarán información implícita en el texto para aprender a hacer inferencias.
4. Los estudiantes compararán tres textos para identificar el propósito del autor en cada uno de ellos. De esta manera, podrá tener una postura sustentada al respecto.

De esta manera, la docente investigadora planeó teniendo en cuenta los desempeños de comprensión, los cuales, según lo planteado por Perkins (1999) “son actividades que van más allá de la memorización y la rutina” (pág. 73), para ello, diseñó una actividad de exploración para activar los presaberes de los estudiantes, tres actividades de investigación guiada, una para el nivel literal de la lectura, otra para el inferencial y una para el nivel crítico-intertextual. Finalmente, planeó, como proyecto de síntesis, la lectura del texto “A la diestra de Dios padre”. Cabe aclarar que, en este momento, la docente investigadora ya había socializado la planeación con el equipo de trabajo de grado noveno de la institución y se

había llegado a varios acuerdos también, los que fueron presentados en su momento al grupo de investigación de la universidad de La Sabana.

Al presentar dicha planeación ante su grupo de investigación de la universidad de la Sabana, se acotó lo siguiente:

- 1) Frente a la actividad de exploración, es pertinente utilizar la actividad para encontrar las palabras, pues, de esta manera, los estudiantes se familiarizarán con el vocabulario que encontrarán en los tres textos, de esta manera, tendrán un primer acceso al código utilizado en las lecturas.
- 2) En cuanto a la segunda actividad de investigación guiada, en la que los estudiantes deben leer tres textos de Caperucita Roja, es adecuado ya que se realizará el ejercicio de acuerdo con los criterios de la lectura silenciosa sostenida que se ha venido implementando en las diversas clases de Lengua castellana. De esta manera, tendrán un primer encuentro con los textos que más adelante analizarán.
- 3) Para la tercera actividad de investigación guiada, la docente investigadora proponía una lectura superficial del texto en la que los estudiantes debían encontrar las ideas principales, pero en el grupo de investigación se sugirió, que, para iniciar el nivel literal, se hiciera una actividad de parafraseo de diversos fragmentos del texto, sin alterar su significado original. La docente investigadora estuvo de acuerdo.
- 4) En la cuarta actividad, la docente propuso trabajar el nivel inferencial a través de un ejercicio de macro- estructura para encontrar diversas inferencias, frente a lo cual, también sus pares académicos le sugirieron hacer el ejercicio un poco más sencillo con la finalidad de que los estudiantes lo entendieran mejor, para esto propusieron un ejercicio de lectura de fragmentos del texto en los que los estudiantes pudieran ubicar la información implícita relacionada con la lectura.

- 5) Como quinta actividad, la docente propuso una actividad para encontrar el propósito del autor de cada uno de los textos y así hacer un ejercicio de lectura intertextual, frente a lo cual sus pares académicos opinaron que les parecía que sería oportuno y pertinente.
- 6) Para terminar, la docente propuso una actividad de proyecto de síntesis en la que los estudiantes debían presentar una prueba de lectura en los tres niveles a través de un formulario de Google, esto, con la finalidad de obtener dos resultados: primero, que los estudiantes pudieran reconocer sus fortalezas y debilidades en cada uno de los niveles de lectura y, segundo, que la docente pudiera tener un insumo frente a esas mismas fortalezas y debilidades para saber qué aspectos debían trabajarse más adelante. Frente a esta propuesta, los docentes del equipo de grado noveno sugirieron que se tuviera en cuenta lo dispuesto por el Consejo Académico a través del cual se había establecido que, por los problemas de conectividad de los estudiantes, no podían plantearse trabajos que implicaran el uso de diversas herramientas tecnológicas, por lo tanto, esta actividad debía realizarse de manera opcional. Igualmente, propusieron complementar el trabajo con una obra artística, para ello, los estudiantes deberían crear una escena del texto "A la diestra de Dios padre" y enviarla a través de una fotografía. La docente investigadora estuvo de acuerdo con las sugerencias de sus compañeros de la institución, pero al presentar la planeación ante el grupo investigador de la universidad, los colegas opinaron que la actividad artística podía hacer perder el foco de la lección, sin embargo, teniendo en cuenta el contexto institucional, se decidió que se dejaría la actividad de la manera planteada con anterioridad.

De esta manera, la docente investigadora diseñó las actividades de la guía número cuatro que se le enviaría a los estudiantes (Ver Anexo 22) a la cual, los docentes del equipo de grado noveno, le hicieron tres adiciones más: una en el nivel literal de la lectura en la que el profesor de tecnología solicitaba a los estudiantes realizar un análisis de la energía utilizada en los hornos de la época de Caperucita Roja; otra en la cual se pedía a los estudiantes realizar la rutina de pensamiento “genera, clasifica, conecta y elabora” para que con base en ella, se elaborara un mapa conceptual referente a la lectura del texto “A la diestra de Dios Padre” y, por último, se incluyó un organizador gráfico, para que los estudiantes presentaran en él datos de la lectura realizada.

Finalmente, la guía de trabajo número 4, quedó establecida de la siguiente manera:

1. **Actividad de exploración: Juego de palabras:** Los estudiantes encontrarán diferentes palabras que aparecerán en el texto, escribirán su significado y sinónimo.
2. **Investigación guiada: Lectura.** Los estudiantes realizarán el ejercicio de lectura silenciosa sostenida de los tres textos que se presentan, así, se realizará una primera lectura global, que les permitirá tener el primer encuentro con el texto.
3. **Investigación guiada: Nivel literal:** En este nivel de lectura, los estudiantes leerán la superficie del texto, para encontrar la información explícita. Para ello, los estudiantes realizarán paráfrasis de diversos fragmentos del texto, sin alterar su significado original y escribirán la idea general de cada párrafo.
4. **Investigación guiada: Nivel inferencial:** En este nivel de lectura, los estudiantes identificarán la información que está implícita, para ello, leerán cada párrafo, analizarán la información y subrayarán la opción en la que se encuentra la inferencia. Luego realizarán la rutina de pensamiento ¿QTHIE? respondiendo la pregunta: ¿Qué te hace inferir eso?

5. Investigación guiada: Nivel crítico- intertextual: En este nivel de lectura, los estudiantes identificarán el propósito del autor y así podrán hacer un ejercicio de intertextualidad, al comparar cuál es el propósito de cada texto. Para lograrlo, los estudiantes realizarán la rutina de pensamiento “Tomar posición”. Para ello, deberán pensar en uno de los personajes del texto, ponerse en su situación y contestar las preguntas orientadoras.
6. Proyecto de síntesis: (trabajo para una semana). Los estudiantes leerán el texto completo "A la diestra de Dios Padre", del autor Tomás Carrasquilla, con base en él, contestarán 20 preguntas de comprensión de lectura, en las que se podrá evidenciar en qué niveles de lectura tienen fortalezas y dificultades los educandos. Igualmente, los estudiantes escogerán una escena que les haya llamado la atención del cuento y de manera creativa, recrearán dicha escena, teniendo en cuenta los ítems planteados en la rúbrica de evaluación.

Después, para continuar con la tercera fase de la Lesson Study: *enseñar y observar la lección*, la docente investigadora implementó la lección a través del trabajo remoto, pues la guía y el texto “A la diestra de Dios Padre” fueron enviados a través de medios digitales que se disponían en el momento (WhatsApp) y se realizó el debido acompañamiento por parte de los directores de grupo, quienes estuvieron prestos a resolver las dudas y dificultades que se presentaban a los estudiantes durante la elaboración de este trabajo. La docente investigadora, de la misma manera que en el ciclo anterior, decidió recoger las evidencias a través de la recolección de las guías de los 35 estudiantes del curso 906.

Asimismo, después del trabajo realizado por los estudiantes a través de la guía número cuatro realizadas bajo el marco de la estrategia “Aprende en casa”, se dio curso a la cuarta fase de la metodología Lesson Study: *recoger las evidencias y discutir*, para lo cual, la

docente investigadora tuvo el tiempo de revisar y retroalimentar las 35 guías y con base en los resultados, elaboró un LOFA (Ver Anexo 23) el cual le permitió observar algunos datos importantes frente a la lección.

Entonces, con base en la información recogida, se realizó la quinta fase: analizar y revisar la lección, durante la cual se encontraron las siguientes fortalezas:

- Se planteó el eje articulador con los niveles de lectura y todos los maestros del grado noveno, estuvieron de acuerdo en trabajar desde esta habilidad de pensamiento, pues es indispensable para los estudiantes desarrollarla y potenciarla.
- La actividad de exploración de la guía N°4 “Aprende en casa” significó un reto para los estudiantes.
- Los estudiantes realizaron la lectura de tres textos para, a través de ellos, desarrollar los niveles de lectura: Literal, inferencial y crítico – intertextual.
- En esta guía se incluyeron los desempeños de comprensión (Exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis)
- Para el nivel literal de la lectura, se planteó una actividad de parafraseo, la cual es un factor determinante para que el estudiante tenga el primer acceso al texto.
- Se planteó la rutina de pensamiento QTHIE, variación de la rutina de pensamiento QTHDE para que los estudiantes pudieran encontrar las inferencias de algunos textos.
- Se incluyó la rutina de pensamiento “Tomar posición” la cual ayudó a que los estudiantes pudieran responder unas preguntas orientadoras de acuerdo con la postura que tendría cada uno de los personajes dentro del texto y así, en la siguiente actividad planteada, encontrar el propósito del autor en cada uno de los tres textos presentados en esta guía.

- Se envió el libro “A la diestra de Dios padre” de Tomás Carrasquilla en formato digital para cada uno de los estudiantes y así se logró incentivar la lectura en ellos.
- Los profesores del equipo de grado noveno se interesaron en el tema de las rutinas de pensamiento y por ello, incluyeron el trabajo de la rutina de pensamiento “Genera, clasifica, conecta y elabora” para que los estudiantes pudieran organizar las ideas del texto en un organizador gráfico.
- Se creó una rúbrica para que los estudiantes pudieran representar una escena del texto “A la diestra de Dios padre” a través de una fotografía.
- Se diseñó una prueba a través de Google para que los estudiantes, a través de 20 preguntas, pudieran evaluar las fortalezas y debilidades frente a cada uno de los niveles de lectura: Literal, inferencial y crítico – intertextual”
- Se envió la retroalimentación a los 34 estudiantes que presentaron la prueba a través del formulario de Google.
- La docente investigadora, evaluó el proceso de lectura a través de dos instrumentos en los que pudo observar: primero, cuáles fueron las preguntas en las que los estudiantes tuvieron más aciertos, teniendo en cuenta el nivel de lectura al que pertenecen y cuáles fueron las respuestas que más dieron los estudiantes en cuanto a cada pregunta, esto para analizar qué hace confundir a los estudiantes a la hora de contestar.
- La docente investigadora planeó la lección teniendo en cuenta los Estándares, los D.B.A y el documento Evaluar para transformar orientado desde el M.E.N.
- La docente investigadora, tuvo un momento de planeación ajustada, de acuerdo con las sugerencias planteadas tanto por sus pares de trabajo académicos de la

Universidad de La Sabana, como por sus pares académicos de la institución donde labora actualmente.

- Los resultados previstos de aprendizaje planteados por la docente investigadora en su planeación fueron aprobados por los docentes de grado noveno y se ven reflejados en la guía que se envió a los estudiantes.
- Al finalizar el ciclo de reflexión, la docente investigadora propone unas acciones de mejora, para la próxima lección.

Igualmente, se encontraron las siguientes limitaciones:

- Se ha podido aprovechar la oportunidad de manejar un eje articulador, para que los docentes de las otras áreas incluyeran algo de trabajo acerca de los niveles de lectura.
- En el ejercicio de exploración planteado en la guía, solamente 12 estudiantes de 35 lograron hacer el ejercicio completamente. Hizo falta contextualizar mejor la actividad para que fuera entendida por ellos.
- En el ejercicio del nivel literal de la lectura, se planteó hacer una actividad de parafraseo y solamente 12 estudiantes de 35 lograron hacerlo. No se ha incentivado el uso del diccionario para aclarar el vocabulario desconocido en el momento de realizar un ejercicio de lectura.
- En el ejercicio del nivel inferencial de la lectura, solamente 14 estudiantes lograron hacer las inferencias de manera correcta. No se han implementado actividades que ayuden a los estudiantes a encontrar las ideas implícitas en el texto.
- En el ejercicio del nivel crítico-intertextual de la lectura, solamente 12 estudiantes lograron hacer la actividad para encontrar el propósito del autor del texto. Se debe seguir trabajando este nivel de lectura.

- No hubo receptividad por parte de la mayoría de los estudiantes para realizar la fotografía de la escena “A la diestra de Dios padre”.
- Solamente 34 estudiantes de 218 diligenciaron la prueba de lectura a través del formulario de Google.

Asimismo, la docente investigadora realizó el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes en la prueba de lectura, con el objetivo de revisar cuáles eran las fortalezas y las dificultades de los estudiantes frente a los niveles de lectura. Para ello, elaboró un análisis a través de la tabla número 10.

Tabla 10: Análisis de respuestas en la prueba de lectura

Nivel de lectura	Pregunta planteada en el cuestionario y respuesta esperada	Número de respuestas correctas
Nivel inferencial	1)Teniendo en cuenta lo planteado en los tres textos se puede deducir que son textos A) Complementarios, porque se refieren al cuento de Caperucita Roja. B) Diferentes, porque hablan de Caperucita Roja desde diferentes puntos de vista. C) Similares, porque cada uno tiene características propias del cuento original de Caperucita Roja. D) Simultáneos, porque relatan el cuento de Caperucita Roja.	8 /34
Nivel inferencial	2)Al analizar los textos anteriores, se ve que cada uno expone un concepto distinto de la historia de Caperucita Roja porque A) La forma como se analizan los tres contextos son discrepantes. B) Por lo menos dos textos tienen relación entre sí, mientras que el otro es una adaptación. C)Los tres textos son cuentos adaptados dentro de un contexto y, por lo tanto, al alcance de unos pocos. D)Los tres textos hablan de Caperucita desde diferentes puntos de vista.	22 /34
Nivel inferencial	3)Teniendo en cuenta el título: “Versión lupina del cuento de Caperucita Roja” se puede afirmar que A) Es una sátira al cuento original de Charles Perrault. B) Lupina viene del latín “Lupus” que significa lobo. C)El autor cambió la historia porque el lobo no es como lo pinta, depende de la interpretación. D)El autor utiliza una forma satírica para describir parte de la realidad que vive Colombia.	4/34
Nivel crítico - intertextual	4)Según la interpretación que se hace en el segundo texto, se puede afirmar que el autor está A) Haciendo una crítica al texto original B) Haciendo una interpretación al texto original C)Haciendo una crítica moralista a las jóvenes que entablan relaciones con desconocidos.	12/34

	D)Presentando otras obras de Charles Perrault.	
Nivel crítico - intertextual	5)Teniendo en cuenta la versión lupina y la versión original de Caperucita Roja, en cuanto a su modo de ver la realidad, podríamos afirmar que el primero es A) Una crítica al poder destructivo del hombre, mientras que el segundo es una lección moralista. B) Una mordaz crítica a la sociedad actual donde hay tantos desaparecidos y el segundo es un cuento con final feliz. C)Una crítica al pensamiento despiadado de los seres humanos y el segundo es un ejemplo para seguir. D)Una sátira de una parte de la realidad que vive Colombia y el segundo es un cuento con una lección moralista.	10/34
Nivel inferencial	6)Gracias a la condición didáctica que comparten los textos, desde la concepción de valores se podría afirmar que en la actualidad A) Algunos de los hijos se están apartando de los valores de tolerancia y respeto hacia sus padres. B) Algunos aspectos de los valores de respeto y tolerancia han desaparecido en la actualidad. C)Los valores de respeto y tolerancia aún permanecen, aunque están en vía de extinción. D)Los valores de respeto y tolerancia, en los grupos al margen de la ley, han desaparecido.	10/34
Nivel crítico - intertextual	7)Al comparar las dos versiones del cuento, tanto la de Perrault como la de Daniel Samper Pizano, se podría afirmar que A) No vale la pena leer, porque algunos libros mienten. B) El leer varias versiones genera un pensamiento más crítico frente a los textos. C)Da lo mismo haber leído una o las dos versiones porque son solamente cuentos. D)El leer varias versiones genera pensamientos.	27/34
Nivel inferencial	8)Cuando Samper Pizano escribe: “esa noche mamá loba y papá lobo esperaron inútilmente el regreso del lobito; y siguen aguardándolo con una llamita de ilusión porque no captan la honda crueldad del corazón humano”, se está refiriendo a que A) Los seres humanos somos muy crueles. B) Los seres humanos somos capaces de destruirlo todo. C)En la actualidad hay muchos papás y mamás esperando a sus hijos, porque no conciben que otros seres humanos hayan producido su desaparición. D)En la actualidad muchos padres han alimentado la esperanza de volver a ver a sus hijos.	7/34
Nivel literal	9) En el primer texto, en el siguiente párrafo: Mientras tanto, el cazador se había quedado preocupado y creyendo adivinar las malas intenciones del lobo, decidió echar un vistazo a ver si todo iba bien en la casa de la abuelita. Pidió ayuda a un <u>segador</u> y los dos llegaron al lugar, la palabra subrayada puede ser reemplazada por: A) Haragán B) Senador C) Labriego D) Vagabundo	14/34
Nivel inferencial	10) En el tercer texto, en la expresión: “Es que el lobito tenía un corazón tan grande como la boca” se puede evidenciar A) Contraste B) Similitud C) Comparación D) Antagonismo	24/34

Nivel literal	11)En el texto, la expresión “caramba q’ el pobre siempre jiede” es dicha por RESPUESTA: PERALTA	21/34
Nivel literal	12)En el texto, Peralta se burla de la muerte porque RESPUESTA: LA ENGAÑO PARA QUE SE SUBIERA A LA HORQUETA Y DE ALLÌ NO SE PODÌA BAJAR HASTA QUE PERALTA SE LO PERMITIERA.	9/34
Nivel literal	13)En el momento de la muerte de Peralta, mandó en su testamento que su <u>mortaja</u> fuera de limosna, la palabra puede ser reemplazada por RESPUESTA: SUDARIO LIENZO HÀBITO VESTIDURA PETATE	10/34
Nivel crítico - intertextual	14)Con base en el texto “A la diestra de Dios padre” se puede decir que su principal mensaje es RESPUESTA: la caridad de Peralta con los desvalidos lo llevó a estar en la Diestra de Dios.	20/34
Nivel inferencial	15)Por la manera en que se presenta la información, podemos concluir que el texto anterior es de tipo RESPUESTA: NARRATIVO	19/34
Nivel inferencial	16)En el texto “A la diestra de Dios padre”, Jesús le dice a Peralta “otro como vos no nace, y si nace no se cría” con esta frase le quiere decir RESPUESTA: QUE PERALTA ES ÚNICO	27/34
Nivel crítico - intertextual	17)El texto de Tomàs Carrasquilla, puede entenderse como un llamado a los seres humanos para que se practique RESPUESTA: LA CARIDAD LA SOLIDARIDAD	20/34
Nivel inferencial	18)En los diálogos del texto, se puede ver algunas expresiones coloquiales como “Dentraron”, esto indica que el autor quiere RESPUESTA: MOSTRAR LA MANERA EN QUE SE EXPRESAN LOS CAMPESINOS	10/34
Nivel inferencial	19)Por la manera como se presenta la información en “A la diestra de Dios padre” se puede afirmar que la clase de texto es RESPUESTA: UN CUENTO	4/34

Con base en este análisis se encontró que los estudiantes presentaban más dificultades en el nivel inferencial de la lectura, de este modo, trazó su plan de mejora para seguir trabajando en dicho nivel en la siguiente lección.

Igualmente, al presentar estos datos ante el equipo investigador de la Universidad de La Sabana, su asesor le sugirió, realizar también un análisis comparativo (Ver Anexo 24) entre las preguntas que más habían dado los estudiantes, para así determinar qué los hacía confundir en una prueba como esta y, del mismo modo, analizar de qué manera fueron

planteadas las preguntas por la docente investigadora para poder desarrollar los niveles de lectura.

Para continuar con la fase número seis: desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo, la docente investigadora junto con su asesor de tesis y su par académico, revisaron y reformularon la lección, para lo cual, se propuso continuar el trabajo con el tema de los niveles de lectura y planearon otro encuentro para dar inicio al séptimo ciclo de reflexión.

Así, para terminar este sexto ciclo de reflexión, se llevó a cabo la fase número siete: discutir, evaluar y reflexionar sobre la nueva evidencia y diseminar, fase que se puede evidenciar en el análisis del séptimo ciclo de reflexión en el presente documento.

En la figura número 11, se sintetiza lo ocurrido en el ciclo de reflexión seis:

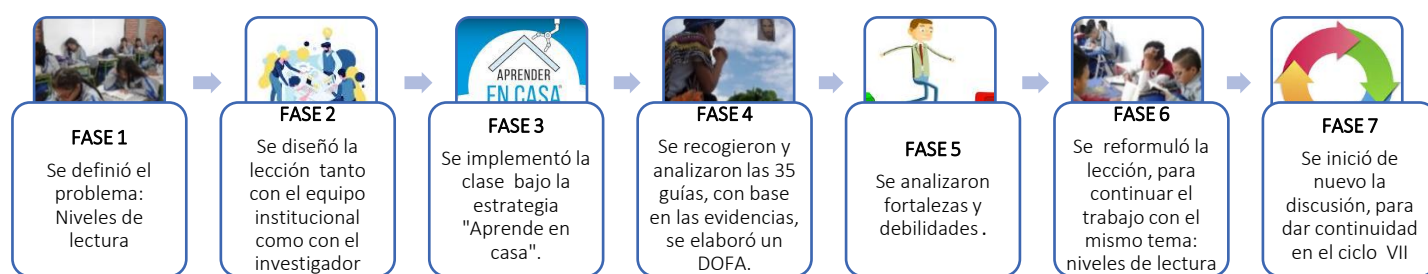


Figura 11: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión VI. Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo observado en la clase y teniendo en cuenta las sugerencias de sus colegas, la docente investigadora, en el proceso de reconocer y analizar su propia práctica de enseñanza realizó diversas reflexiones, como se muestra en la tabla número 11.

Tabla 11: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo VI

En lo concerniente a	En cuanto a los docentes	En cuanto a los estudiantes
La planeación	1.Realizar una planeación rigurosa, en la que se tengan en cuenta, los	1.Cuando un maestro propone a sus estudiantes un trabajo en el que se ha

	<p>Estándares, DBA, referentes teóricos, RPA y desempeños de comprensión, hace que se visibilice la intención del maestro y permite que ninguna actividad caiga en el vacío o esté descontextualizada.</p> <p>2. La planeación conjunta permite enriquecer cada uno de los procesos del aula, pues se tiene la posibilidad de escuchar varias sugerencias que redundan en una mejora en la práctica de enseñanza.</p> <p>3. Lograr unificar criterios para planear y diseñar una lección es un proceso muy enriquecedor, pues le brinda seguridad y credibilidad al maestro frente a su quehacer en el aula.</p>	<p>planeado con rigor cada uno de sus componentes para lograr una intención previamente visualizada, los educandos lo entienden de mejor manera, lo que significa mucho, máxime en las condiciones de trabajo autónomo y remoto.</p> <p>2. Cuando una práctica de enseñanza mejora, también lo hace la práctica de aprendizaje, por tal motivo, es necesario estar reflexionando en la cotidianidad frente al actuar del maestro, pues esto significa mucho en la vida de cada uno de sus educandos.</p> <p>3. Cuando un equipo de maestros trabaja unido, bajo los mismos criterios y con los parámetros establecidos de manera unificada, los estudiantes lo perciben y su trabajo también mejora de manera significativa.</p>
La implementación	<p>1. Implementar un trabajo diseñado para que los estudiantes lo realicen de manera remota, trae consigo algunas complicaciones, sin embargo, el trabajo colaborativo entre maestros ayuda a que sea posible realizarlo. De la misma manera, la buena comunicación entre los docentes permite ayudar de la mejor manera a los estudiantes.</p>	<p>1. Durante la implementación de un trabajo de forma remota, que requiere la autonomía del estudiante, se necesita un equipo dinamizador de maestros, que brinde la ayuda necesaria y oportuna para que los educandos puedan llevar a buen término su proceso de aprendizaje.</p>
La evaluación	<p>1. El proceso de valorar y retroalimentar en la distancia, es desgastante y requiere de mucha más disposición por parte del docente, pero es un esfuerzo que vale la pena, pues muchas veces, en la presencialidad, se entregan los trabajos con observaciones que son recibidas por los estudiantes, pero no se tienen en cuenta de nuevo, pues quedan registradas únicamente en los cuadernos, trabajos u hojas de los educandos. En cambio, al tener un registro de manera digital, las valoraciones se convierten en un insumo para que el maestro pueda evidenciar y retomar para evaluar tanto el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, como el proceso de su práctica de enseñanza.</p>	<p>1. Cuando el maestro puede sistematizar procesos tan importantes como las valoraciones y retroalimentaciones de sus estudiantes, estas se convierten en insumo para los educandos, pues en ellas se ven reflejadas las observaciones que hacen que su proceso de aprendizaje mejore y tenga un significado real, pues muchas veces, la retroalimentación en los cuadernos, hojas o trabajos, no vuelven a ser revisadas porque se pierden o porque no están al alcance de la mano.</p>

5.7 Ciclo VII: Transformando el Camino

Para realizar este séptimo ciclo de reflexión, se reunieron los docentes: Daniel Castro y María Stella Betancourt bajo la dirección del docente Julián Andrés Carreño, asesor de la presente investigación, con el fin de continuar el trabajo iniciado en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, para conocer y analizar la práctica de enseñanza de la docente investigadora.

Para el momento de iniciar este ciclo de reflexión, la docente investigadora ya contaba con un proceso de reflexión permanente, pues, ciclo a ciclo, se fue construyendo un conocimiento profundo de su práctica de enseñanza, lo que le permitió iniciar una interpretación objetiva de lo que estaba sucediendo en su quehacer como maestra. De este modo, la docente investigadora se hizo consciente de sus fortalezas como profesora, pero también de sus dificultades, las cuales se fueron convirtiendo en oportunidades de mejora. Al hacer esta interpretación de su propia práctica de enseñanza, ya estaba lista para poder transformarla. Por este motivo, este ciclo se ha denominado: transformando el camino.

Para empezar este último ciclo de reflexión, se dio paso a la primera fase de la Lesson Study: *definir el problema*, la cual ya se había definido en la fase seis del ciclo anterior, pues la docente investigadora junto a su par académico y al asesor de su trabajo de grado, habían analizado la pertinencia de continuar trabajando los niveles de lectura con los estudiantes, pues el desarrollo de la habilidad lectora necesita profundización y constancia, para poder alcanzar los resultados esperados.

Del mismo modo, la docente investigadora había tenido una reunión con el equipo de grado noveno de la institución y se había acordado que el tema para la siguiente guía sería la investigación, pues tanto la docente de ciencias naturales como el profesor de artes

presentaron su requerimiento frente a ello. Por esta razón, se definió continuar el trabajo con los niveles de lectura a través del texto científico.

Así, se continuó con la fase dos: diseñar cooperativamente una “lección experimental”, para ello, la docente investigadora presentó su propuesta para la lección a través de la rejilla de planeación (Ver Anexo 25) ante su par académico y el asesor de trabajo de grado. La docente investigadora planteó la posibilidad de seguir trabajando con el Estándar y el D.B.A que se habían formulado en la lección anterior, pues se seguiría trabajando bajo el mismo foco, sus colegas estuvieron de acuerdo. De este modo, el Estándar y el D.B.A para trabajar fueron los siguientes:

- Comprendo e interpreto textos teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto
- Interpreta textos atendiendo al funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, a partir del uso de estrategias de lectura.

Seguido a esto, la docente investigadora presentó la intención de trabajar los niveles de lectura a través del texto científico, pues, como se explicó anteriormente, este tema había sido definido por el equipo de grado noveno para trabajar la guía número cinco bajo la estrategia “Aprende en casa”.

Entonces, se plantearon los RPA de la siguiente manera:

1. Los estudiantes reconocerán que en la lectura la información puede estar explícita, implícita y que se puede tomar una postura sustentada y documentada al respecto.
2. Los estudiantes reconocerán el vocabulario del texto científico para tener un primer encuentro con este y el significado local de cada párrafo.

3. Los estudiantes encontrarán información implícita en el texto científico para aprender a hacer inferencias.
4. Los estudiantes tomarán una postura sustentada con base en el texto científico.

La docente investigadora había diseñado 6 actividades a través de los desempeños de comprensión de la siguiente manera:

1. Actividad de exploración. A través de la rutina de pensamiento PIE (pensar, inquietar, explorar), se plantearon tres preguntas acerca de la investigación con dos objetivos: primero, que los estudiantes pudieran contextualizar el tema de la guía número cinco y, segundo, visibilizar el pensamiento de los educandos frente al tema.
2. Investigación guiada: Lectura de un texto científico. Para ello, la docente del área de Ciencias Naturales propuso el texto que se esperaba los estudiantes leyeran en esta guía. Con base en dicho texto, la docente investigadora diseñó las siguientes actividades.
3. Investigación guiada. Para desarrollar el nivel literal de la lectura, la docente planteó una actividad de reconocimiento de vocabulario, pues en el texto que se presentaría a los estudiantes, había muchas palabras que podían ser desconocidas para los educandos.
4. Investigación guiada. Para desarrollar el nivel inferencial de la lectura, la docente planteó una actividad en la que los estudiantes tendrían que encontrar en los diferentes párrafos del texto, las ideas explícitas e implícitas.
5. Investigación guiada. Para desarrollar el nivel crítico – intertextual de la lectura, la docente diseñó cinco preguntas, a través de las cuales los estudiantes tendrían que

emitir juicios acerca del contenido y la forma del texto, establecer relaciones entre textos y tomar una postura sustentada con base en el texto.

6. Proyecto de síntesis. Informe de laboratorio, al finalizar la guía, los estudiantes describirían el proceso de investigación que se llevaría a cabo con el experimento de las plantas.

Al presentar las seis actividades, tanto el para académico como el asesor de la docente investigadora, estuvieron de acuerdo con el trabajo planteado, pero sugirieron lo siguiente:

1. Incluir una rúbrica para los niveles de lectura.
2. En lugar de hacer un informe de laboratorio, se podría aprovechar para que los estudiantes produjeran un texto descriptivo

Teniendo en cuenta las sugerencias brindadas por el equipo de trabajo de la Universidad de La Sabana, la docente investigadora incluyó tres actividades más en la guía, pues para hacer la rúbrica de los niveles de lectura, se diseñó una autoevaluación con tres preguntas en cada nivel de lectura. De la misma manera, incluyó un RPA más, para que pudiera dar cuenta del proceso que se llevaría a cabo con los estudiantes. Igualmente, diseñó la actividad para que los estudiantes pudieran producir el texto descriptivo.

Con base en lo anterior, la docente investigadora presentó la planeación de la guía ante sus compañeros de trabajo de la institución, los cuales estuvieron de acuerdo con todo lo diseñado, excepto con la producción del texto descriptivo, pues argumentaron que sería mucho trabajo para los estudiantes. De este modo, se terminó el trabajo interdisciplinar de la guía número cinco (Ver Anexo 26) para desarrollar bajo la estrategia “Aprende en casa”, implementada por la S.E.D.

Para continuar, se dio paso a la tercera fase planteada por Pérez y Soto (2011): *enseñar y observar la lección*, a través de la cual se envió la guía número cinco a los estudiantes de

grado noveno para que la desarrollaran a través de la autonomía y el trabajo remoto, y, como se había acordado en la institución, los estudiantes desarrollaron el paso a paso con la ayuda constante de su director de grupo para resolver dudas e inquietudes.

Después de esto, como parte de la cuarta fase de la metodología Lesson Study: *recoger las evidencias y discutir*, la docente investigadora revisó el trabajo realizado por sus 35 estudiantes y con base en las evidencias recogidas, elaboró un LOFA (Ver Anexo 27) para analizar lo que había sucedido en el momento de la implementación.

Con este instrumento, se llevó a cabo la quinta fase: *analizar y revisar la lección*, a través de la cual, los docentes encontraron las siguientes fortalezas:

- La docente investigadora diseñó esta Lesson study teniendo en cuenta los Estándares, D.B.A, el documento Evaluar para transformar del M.E.N y algunos referentes teóricos.
- En el diseño de la Lesson, se tuvieron en cuenta cinco resultados previstos de aprendizaje.
- Se contextualizó la rutina de pensamiento PIE, lo cual ayudó para que los estudiantes pudieran desarrollarla adecuadamente.
- Se plantearon ejercicios dentro de la guía para fortalecer los niveles de lectura.
- Los estudiantes autoevaluaron sus niveles de lectura, lo que les ayuda a hacerse más conscientes acerca de sus debilidades y fortalezas al respecto.
- El trabajo para la guía “Aprende en casa” ha sido diseñado de manera colaborativa tanto con el equipo de trabajo de grado noveno como con el equipo de trabajo de la Universidad de La Sabana.

- Se han tenido en cuenta las necesidades y el contexto actual de los estudiantes para diseñar las guías de trabajo.
- El equipo de grado noveno ha sido muy receptivo para trabajar de manera interdisciplinaria y colaborativa.
- Se han tenido en cuenta las fortalezas y debilidades de las guías anteriores para ir mejorando en cada una de las guías.
- La docente analizó la información de las tres autoevaluaciones presentadas por cada estudiante del curso 906 y con base en los resultados, sacó datos importantes que ayudarán a guiar su trabajo en este aspecto de aquí en adelante.
- Se realizó una retroalimentación para cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta cada una de las actividades planteadas para desarrollar los niveles de lectura.
- La docente investigadora, tiene en cuenta los análisis, sugerencias y experiencias que han surgido en los ciclos anteriores de reflexión para la transformación de su práctica de enseñanza en las tres acciones constitutivas de esta: planeación, implementación, evaluación.

Igualmente, al analizar la lección de una manera crítica y objetiva, encontraron las siguientes limitaciones:

- El trabajo remoto, no permite evidenciar ciertos momentos planteados para la guía de trabajo, por ejemplo, el espacio dedicado para la lectura del texto.
- Es necesario seguir fortaleciendo la comunicación con los estudiantes, pues la modalidad de educación de manera remota exige que se aclare de manera muy

específica la forma de trabajar, para que todos los estudiantes puedan tener claridad frente a las actividades que deben desarrollar.

- Un número muy bajo de estudiantes logró hacer el ejercicio de vocabulario del nivel literal de la lectura.
- Un número alto de estudiantes sigue teniendo problemas para encontrar las ideas explícitas e implícitas en el texto.
- En la guía que se elaboró para trabajo en casa, no se dejó el espacio para que los estudiantes respondieran las preguntas orientadoras del nivel crítico- intertextual, lo que generó que la mayoría de ellos no dieran respuesta y se perdiera la riqueza de este ejercicio.

De la misma manera, la docente investigadora, realizó un análisis de las respuestas dadas por los estudiantes a través de la autoevaluación de cada uno de los niveles de lectura, como se puede evidenciar en la tabla número 12.

Tabla 12: Respuestas de los estudiantes frente a los niveles de lectura

ESTUDIANTE	1 Palabras y frases	2 Paráfrasis	3 Información general y explícita	1 Información implícita	2 información general e implícita	3 Idea principal	1 Juicios sustentados	2 Relación de textos	3 postura sustentada
1	SI	AV	SI	AV	SI	AV	AV	SI	SI
2	SI	AV	SI	SI	SI	SI	SI	AV	NO
3	SI	AV	SI	SI	AV	NO	SI	AV	NO
4									
5									
6	AV	NO	AV	SI	SI	SI	AV	SI	AV
7	AV	NO	AV	AV	SI	SI	NR	NR	NR
8	SI	NO	AV	AV	AV	AV	SI	NO	NO
9									
10									
11	AV	AV	SI	SI	AV	SI	NO	SI	SI
12	AV	SI	SI	AV	NO	NO	AV	NO	NO

13	AV	SI	SI	SI	SI	SI	AV	SI	SI
14									
15	AV	SI	SI	AV	SI	SI	AV	SI	SI
16									
17	SI	AV	AV	SI	AV	SI	AV	SI	NO
18									
19	AV	AV	AV	SI	AV	SI	AV	SI	SI
20									
21	AV	NO	AV	SI	AV	NO	SI	AV	AV
22	SI	NO	AV	AV	AV	SI	AV	AV	SI
23	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
24	AV	AV	AV	AV	SI	SI	SI	NO	AV
25	SI	AV	SI	SI	AV	SI	SI	AV	NO
26	AV	NO	SI	SI	AV	SI	AV	SI	SI
27									
28	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV	AV
29	AV	NO	SI	AV	SI	SI	SI	AV	SI
30	AV	NO	SI	SI	AV	SI	SI	NO	AV
31	AV	NO	SI	SI	SI	SI	AV	SI	AV
32	AV	AV	AV	SI	AV	SI	AV	AV	SI
33	AV	AV	AV	AV	SI	SI	SI	AV	SI
34	SI	AV	AV	SI	NO	SI	SI	NO	AV
35									
TOTAL SI	9	3	13	15	11	19	11	10	11
TOTAL NO	0	10	0	0	2	3	1	5	6
TOTAL ALGUNAS VECES	16	12	12	10	12	3	12	9	7
TOTAL N/R	9	9	9	9	9	9	9	9	9

Para continuar con la fase número seis: *desarrollar la lección revisada en otra clase y observar de nuevo*, se inició el trabajo de reflexión autónomo por parte de la docente investigadora, pues después de su experiencia con los siete ciclos realizados, ya se había alcanzado un nivel en el que la maestra debía seguir observando con objetividad y sentido crítico su propia práctica de enseñanza, para que en la cotidianidad a través de las tres acciones constitutivas: planear, implementar y evaluar, pudiera robustecer sus fortalezas y superar las debilidades.

Para terminar este séptimo ciclo de reflexión, en cuanto a la fase número siete: *discutir, evaluar y reflexionar sobre la nueva evidencia y diseminar,* también se había trazado un camino significativo, pues desde el inicio del trabajo en el equipo de grado noveno debido a la pandemia generada por el Covid 19, la docente investigadora había tenido la oportunidad de compartir con sus pares académicos de la institución sus experiencias con base en lo aprendido y practicado en la universidad a través de sus estudios de maestría en Pedagogía y gracias a la receptividad, trabajo en equipo y la excelente disposición con la que siempre se cuenta en el colegio Hernando Durán Dussán, se llegó a una buena diseminación del presente trabajo de grado, el cual se espera pueda ser presentado en su totalidad como una experiencia significativa, que pueda aportar para el desarrollo de futuros trabajos en la institución, así como a la profesionalización y reivindicación de la labor docente.

En la figura 12 se sintetiza lo ocurrido en el ciclo VII.

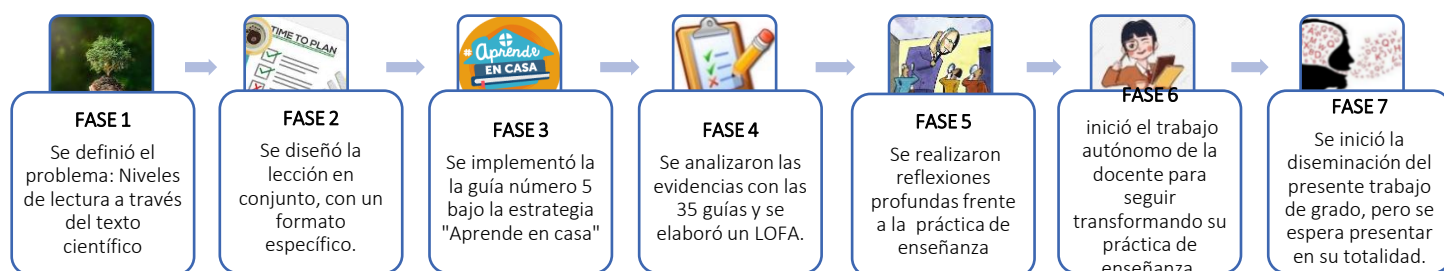


Figura 12: Descripción de lo sucedido en el ciclo de reflexión VII. Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo observado en la clase y teniendo en cuenta las sugerencias de sus colegas, la docente investigadora, en el proceso de reconocer y analizar su propia práctica de enseñanza realizó diversas reflexiones, como se evidencia en la tabla número 13.

Tabla 13: Reflexiones en torno a la práctica de enseñanza en el ciclo VII.

En cuanto a	lo	En cuanto a los docentes	En cuanto a los estudiantes
-------------	----	--------------------------	-----------------------------

<p>La planeación</p>	<p>1. Es muy importante tener clara la intención que se tiene con cada una de las clases que se implementan con los estudiantes, para lograrlo, se debe planear teniendo en cuenta los Estándares, DBA y algunos referentes teóricos que ayuden a sustentar el trabajo que se va a realizar.</p> <p>2. Se debe planear teniendo en cuenta los RPA, pues de esta manera, se fijan claramente las metas que se alcanzarán en cada uno de los encuentros de clase.</p> <p>3. Incluir desempeños de comprensión en el diseño de las actividades, ayuda a tener claridad frente a la secuencia que realizarán los estudiantes en cada una de las clases para alcanzar los RPA.</p> <p>4. Diseñar las clases a través del trabajo colaborativo, brinda posibilidades muy amplias de mejorar día a día, pues la mirada de otros pares de trabajo ofrece oportunidades que pasarían inadvertidas en el trabajo individual.</p> <p>5. La planeación de cada una de las clases debe realizarse de manera rigurosa para que la acción implementada en el aula sea exitosa.</p>	<p>1. Diseñar cada encuentro con los estudiantes teniendo clara la intención por parte del docente y basándose en diversos referentes teóricos, permite que los estudiantes lleguen a verdaderos aprendizajes y que no se divague en actividades carentes de sentido para ellos.</p> <p>2. El tener en cuenta los RPA que se desarrollarán en cada clase y darlos a conocer a los estudiantes, permite que estos sean más conscientes de su proceso de aprendizaje, lo que fortalecerá su interés, motivación y compromiso en cada uno de los encuentros.</p> <p>3. Tener claridad frente a los desempeños de comprensión que se abarcarán en las clases, presenta un desafío para los estudiantes, pues cada uno de ellos requerirá un esfuerzo diferente por parte de los educandos.</p> <p>4. Llegar al aula con un trabajo que ha sido diseñado y evaluado con anterioridad por varios profesores garantiza que la aplicación de este será más provechoso e interesante para los educandos.</p> <p>5. Cuando se llega al aula con un diseño de clase planeado con anterioridad, permite que todo se desarrolle de manera exitosa, lo que fortalecerá el interés y compromiso de los estudiantes frente a su propio proceso de aprendizaje.</p>
<p>La implementación</p>	<p>1. La implementación de una lección a través del trabajo autónomo y de forma remota, exige más dedicación por parte del docente, pues al resolver las dudas e inquietudes que presentan los estudiantes de manera individual a través de los dispositivos tecnológicos, estas deben ser resueltas de manera dinámica, ágil y con el debido acompañamiento para poder ayudar oportunamente.</p> <p>2. Frente al trabajo remoto, se deben buscar otras estrategias como audios y videos explicativos para lograr que los estudiantes que están realizando las actividades de manera autónoma puedan tener una ayuda por parte del docente.</p>	<p>1. Generalmente, el estudiante que está trabajando de manera autónoma y de forma remota, presenta muchas dudas frente al trabajo que debe realizar, por lo tanto, contar con la ayuda y cercanía del maestro, a través de los recursos tecnológicos con los que se dispone para ello, le ayuda a los estudiantes para resolver sus dudas y, de esta manera, poder realizar sus actividades con éxito.</p> <p>2. Si el estudiante cuenta con un video o un audio explicativo, acerca del trabajo que debe realizar, esto le ayudará a resolver muchas de las inquietudes que puedan surgir durante la elaboración de este.</p>

<p>La evaluación</p>	<p>1. La retroalimentación del trabajo remoto, debe hacerse de manera muy detallada, para que el estudiante logre tener claridad frente a sus fortalezas y debilidades y, de esta manera, poder mejorar su trabajo en la siguiente entrega.</p> <p>2. En la condición actual, generada por la pandemia, se debe generar un espacio de comunicación constante con los estudiantes para lograr retroalimentar y valorar las guías y trabajos que se están realizando bajo la estrategia “Aprende en casa”.</p> <p>3. Los trabajos realizados por los estudiantes pueden convertirse en un instrumento útil para analizar la propia práctica de enseñanza, es el caso de las respuestas de la autoevaluación de los niveles de lectura, pues con base en el análisis que realizó la docente investigadora, se tiene un punto de partida para planear las siguientes actividades.</p>	<p>1. El trabajo remoto ha traído ciertos desafíos, uno de ellos es lograr que el estudiante reciba una retroalimentación adecuada acerca del trabajo realizado, por lo tanto, no se debe enviar solamente una nota, pues esto no le dice nada al estudiante, sino que se debe enviar una retroalimentación cualitativa y descriptiva, para que los estudiantes puedan evaluar claramente sus fortalezas y debilidades y mejorar en la siguiente entrega.</p> <p>2. Para los estudiantes es importante sentirse acompañados durante el proceso que están llevando a cabo bajo la estrategia “Aprende en casa”, máxime en el momento de la evaluación, pues la preocupación en la mayoría de ellos radica en conocer de qué manera fueron evaluados sus trabajos.</p> <p>3. El poder analizar los trabajos enviados por los estudiantes, permite crear insumos que se pueden convertir en referentes para saber de qué manera se debe abarcar el trabajo de ahí en adelante, lo que les da una participación importante a los educandos, pues con base en sus respuestas, se podrán planear las siguientes actividades.</p>
-----------------------------	---	--

De esta manera, se llevaron a cabo los siete ciclos de reflexión por medio de la metodología Lesson Study, que en palabras de Pérez y Soto (2011), es un modelo a largo plazo de perfeccionamiento continuo, así, se espera que, a través del análisis y la reflexión constante por parte de la docente investigadora, las transformaciones en la práctica de enseñanza que han tenido lugar se sigan robusteciendo.

6. Hallazgos, Análisis e Interpretación de Datos.

En este capítulo se presentarán los principales hallazgos frente a la práctica de enseñanza desarrollada por la docente investigadora en cada uno de los siete ciclos de reflexión que ya fueron presentados en el capítulo anterior, dichos hallazgos serán analizados e interpretados tomando como punto de partida tres categorías apriorísticas: prácticas reflexivas y colaborativas, procesos comunicativos en el aula y estrategia didáctica. De la misma manera, se analizarán e interpretarán los datos obtenidos por medio del estudio de las subcategorías apriorísticas y emergentes a través, de lo que Tójar (2006), designa como un procedimiento mixto, ya que los datos aquí presentados fueron analizados tanto de manera manual, como con ayuda del programa Atlas ti.

Para lograr este objetivo, se presentarán de aquí en adelante los hallazgos en cada uno de los ciclos de reflexión junto con el análisis e interpretación de los datos más relevantes para la docente investigadora, pues como lo afirma Tójar (2006), “lo importante no es el tipo de dato que se obtiene, o que se tiene, sino la intención con que la persona que investiga lo aborda” (pág. 285).

Del mismo modo, es necesario aclarar que el proceso llevado a cabo para el presente análisis de datos se inició en cada uno de los siete ciclos de reflexión a través de la metodología Lesson study, pues la docente investigadora junto con sus pares académicos recogió la información por medio de dos instrumentos principalmente: rejillas de planeación y LOFAs. Estos instrumentos fueron codificados a través del programa Atlas Ti.

De la misma manera, se llevó a cabo el proceso de triangulación de la información en el tiempo, en la cual, según Denzin (1970), citado por Bravin y Pievi (2009), se da el análisis

acerca de los cambios y procesos por medio de diseños longitudinales, cabe recordar que el presente estudio se enmarca en dicho diseño, pues la práctica de enseñanza de la docente investigadora fue estudiada a través de diferentes momentos.

6.1 Proceso de análisis de datos

Para dar inicio al proceso de encontrar, analizar e interpretar los diversos hallazgos en cada uno de los ciclos de reflexión. Lo primero que hizo la docente investigadora, fue incluir en el programa Atlas Ti cinco rejillas de planeación y siete instrumentos LOFA para que, con ayuda de dicho programa se codificarán los datos a través de las tres categorías apriorísticas: estrategia didáctica, prácticas reflexivas y colaborativas y procesos comunicativos en el aula.

De esta manera, la docente investigadora pudo analizar a través de la tabla de coocurrencia de códigos la frecuencia en que cada una de las categorías aparecía en cada uno de los ciclos, como se puede observar en la figura 13, en la que los datos resaltados en color verde oscuro muestran menos coocurrencia y los resaltados en color verde claro permiten prestar atención a los datos de mayor coocurrencia. Igualmente, se puede ver la sigla n/a, la cual indica que no se presenta ninguna coocurrencia. Para este primer análisis, se identificó que la categoría con más repetición fue estrategia didáctica y se evidenció que ninguna de las tres categorías registraba datos en el segundo ciclo de reflexión.

	CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4	CICLO 5	CICLO 6	CICLO 7
ESTRATEGIA DIDÁCTICA	17 - 0,18	n/a	17 - 0,18	24 - 0,27	18 - 0,19	13 - 0,13	10 - 0,10
PRÁCTICAS REFLEXIVAS Y	2 - 0,06	n/a	4 - 0,13	4 - 0,13	3 - 0,09	8 - 0,30	6 - 0,21
PROCESOS COMUNICATIV	2 - 0,14	n/a	1 - 0,06	1 - 0,06	3 - 0,21	n/a	2 - 0,13

Figura 13: Tabla de coocurrencia de códigos a través de tres categorías apriorísticas. Fuente: elaboración propia por medio del programa Atlas ti.

Seguido a esto, la docente investigadora con ayuda de su asesor continuó el proceso de análisis codificando los datos de la categoría prácticas reflexivas y colaborativas a través de las dos subcategorías apriorísticas: elementos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y metodologías de observación y análisis.

Para la categoría procesos comunicativos en el aula, se codificaron las subcategorías comunicación vertical, comunicación horizontal y canales de comunicación.

Por último, para la categoría estrategia didáctica se codificaron los componentes de esta así: contexto, nombre, duración, propósito, sustentación teórica, desempeños de comprensión, recursos y estrategias de evaluación. De este modo, la docente investigadora obtuvo los datos que se pueden observar en la figura 14, en la que los datos resaltados en color verde oscuro muestran menos coocurrencia y los resaltados en color verde claro permiten prestar atención a los datos de mayor coocurrencia. Igualmente, se puede ver la sigla n/a, la cual indica que no se presenta ninguna coocurrencia.

	CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4	CICLO 5	CICLO 6	CICLO 7
CANALES DE COMUNICACIÓN	n/a	4 - 0,15	3 - 0,11	7 - 0,29	3 - 0,11	4 - 0,15	8 - 0,35
COMUNICACIÓN HORIZONTAL	2 - 0,18	2 - 0,18	2 - 0,17	1 - 0,08	n/a	n/a	n/a
COMUNICACIÓN VERTICAL	n/a	1 - 0,50	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
CONTEXTO	2 - 0,08	n/a	2 - 0,07	1 - 0,04	8 - 0,38	9 - 0,45	5 - 0,21
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	5 - 0,09	4 - 0,07	8 - 0,15	17 - 0,40	3 - 0,05	10 - 0,20	9 - 0,18
DURACIÓN	7 - 0,28	4 - 0,14	n/a	16 - 0,94	n/a	n/a	n/a
ELEMENTOS DE LAS ACCIONES	8 - 0,13	2 - 0,03	14 - 0,24	7 - 0,11	4 - 0,06	17 - 0,30	13 - 0,22
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	2 - 0,02	2 - 0,02	3 - 0,03	17 - 0,22	7 - 0,08	23 - 0,32	38 - 0,67
METODOLOGÍAS DE OBSERVACIÓN	8 - 0,36	2 - 0,07	7 - 0,29	6 - 0,24	1 - 0,03	3 - 0,11	2 - 0,07
NOMBRE	1 - 0,13	1 - 0,13	n/a	1 - 0,11	1 - 0,11	1 - 0,11	1 - 0,11
PROPÓSITO	15 - 0,08	8 - 0,04	19 - 0,10	38 - 0,23	32 - 0,18	43 - 0,27	41 - 0,25
RECURSOS	9 - 0,27	3 - 0,08	4 - 0,10	11 - 0,34	6 - 0,16	2 - 0,05	5 - 0,13
SUSTENTACIÓN TEÓRICA	n/a	n/a	n/a	2 - 0,18	1 - 0,08	2 - 0,18	6 - 0,86

Figura 14: Tabla de coocurrencia de códigos a través de las subcategorías apriorísticas. Fuente: elaboración propia por medio del programa Atlas ti.

Durante el proceso de codificación de la información, la docente investigadora identificó

categorías que no habían sido contempladas con antelación: trabajo remoto y OLE, estas son las categorías emergentes que se pueden observar en la figura 15, las cuales deben ser tenidas en cuenta, pues, como se evidencia en la misma figura lo referente al OLE se trabajó durante los cuatro primeros ciclos de reflexión y en cuanto al trabajo remoto, cobró importancia en los últimos tres ciclos de reflexión.

	CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4	CICLO 5	CICLO 6	CICLO 7
OLE	6 - 0,55	1 - 0,06	2 - 0,13	5 - 0,38	n/a	n/a	n/a
Virtualidad: trabajo remot	n/a	n/a	n/a	n/a	2 - 0,22	1 - 0,10	6 - 1,20

Figura 15: Tabla de coocurrencia de códigos a través de las categorías emergentes. Fuente: elaboración propia por medio del programa Atlas ti.

Para finalizar esta parte de codificación de la información, la docente investigadora encontró que las subcategorías emergentes fueron: para la categoría estrategia didáctica, las subcategorías estrategia aprende en casa y guías integradas de trabajo y la categoría OLE con las subcategorías oralidad, lectura y escritura. Los datos de las subcategorías emergentes arrojados por el programa Atlas Ti, se pueden observar en la figura 16.

	CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4	CICLO 5	CICLO 6	CICLO 7
ESCRITURA	6 - 0,26	3 - 0,12	6 - 0,25	13 - 0,76	n/a	n/a	n/a
ESTRATEGIA "APRENDE EN	n/a	n/a	n/a	n/a	8 - 0,73	2 - 0,12	7 - 0,58
GUÍAS INTEGRADAS	n/a	n/a	n/a	n/a	10 - 0,42	3 - 0,10	19 - 1,27
LECTURA	4 - 0,04	2 - 0,02	6 - 0,07	4 - 0,04	n/a	34 - 0,57	40 - 0,74
ORALIDAD	4 - 0,40	2 - 0,17	5 - 0,50	2 - 0,15	n/a	n/a	n/a

Figura 16: Tabla de coocurrencia de códigos a través de las subcategorías emergentes. Fuente: elaboración propia por medio del programa Atlas ti.

Así, se finalizó el proceso de codificación de la información y se procedió a analizar e interpretar los datos obtenidos en cada uno de los ciclos de reflexión. Para ello, se estudió

cada una de las categorías apriorísticas y emergentes con sus respectivas subcategorías y en cada una de ellas, se encontraron los hallazgos correspondientes en cada uno de los ciclos.

6.1.1 Análisis de la categoría prácticas reflexivas y colaborativas.

De esta manera, se dio inicio al análisis de la categoría apriorística prácticas reflexivas y colaborativas con sus dos subcategorías: elementos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y metodologías de observación y análisis. Con base en el estudio realizado, la docente investigadora encontró nueve hallazgos como se puede observar en la tabla 14. Igualmente, se puede evidenciar que en algunos ciclos de reflexión no se registran hallazgos, lo que puede suceder porque en los datos analizados no se encuentra información pertinente o relevante para la presente investigación o porque al realizarse dicho hallazgo en uno de los ciclos anteriores, ya se tuvo en cuenta para el trabajo de ahí en adelante, lo que hace que no se requiera nombrar nuevamente ese descubrimiento.

Tabla 14: Hallazgos en la categoría Prácticas reflexivas y colaborativas a través de cada uno de los ciclos de reflexión.

Categoría Prácticas reflexivas y colaborativas		
Subcategorías	Elementos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	Metodologías de observación y análisis
Ciclo I	Al realizar la planeación, implementación y evaluación de manera conjunta, se posibilita la mejora en cada una de dichas acciones, pues las sugerencias de los pares académicos ayudan a guiar el proceso de análisis y reflexión frente a la práctica de enseñanza.	En procesos investigativos como el presente, es necesario tener en cuenta la recolección de las evidencias, por eso se debe planear con antelación la manera en la que se realizarán las grabaciones de clases, pues si se presentan problemas con el material se causan dificultades para observar y analizar las prácticas de enseñanza.
Ciclo II	No se registra ningún hallazgo.	Es necesario llevar un registro fotográfico con archivos de respaldo de las evidencias recolectadas, pues en el proceso de sistematización de la práctica de enseñanza, estas se pueden perder o refundir.
Ciclo III	Encontrar las diferencias, distancias y similitudes en cuanto a la planeación,	No se registra ningún hallazgo

	implementación y evaluación, fortalece el proceso de reflexión del docente investigador frente a la práctica de enseñanza.	
Ciclo IV	En ocasiones el ego, altivez y postura a la defensiva de los docentes investigadores, impide reflexionar frente a las sugerencias metodológicas que hacen los pares académicos.	No se registra ningún hallazgo
Ciclo V	Es importante que el ejercicio de planear, implementar y evaluar de manera conjunta trascienda a las instituciones educativas, pues, de esta manera, se puede trabajar de manera interdisciplinar a través de un eje articulador para que los estudiantes no perciban el conocimiento de manera fragmentada.	Las diversas plataformas y dispositivos tecnológicos permiten tener un respaldo acerca de las evidencias recolectadas en cada uno de los ciclos de reflexión, por lo tanto, se deben tener en cuenta estos medios al momento de sistematizar las prácticas de enseñanza.
Ciclo VI	No se registra ningún hallazgo.	No se registra ningún hallazgo
Ciclo VII	La reflexión por parte de los docentes investigadores, frente a la planeación, implementación y evaluación se va dando de manera gradual en cada uno de los ciclos o encuentros para observar, analizar e interpretar la práctica de enseñanza.	Las evidencias recolectadas se convierten en insumos importantes para observar y analizar la práctica de enseñanza.

Por lo anterior, al hacer el análisis de la categoría prácticas reflexivas y colaborativas, la docente investigadora pudo realizar un ejercicio de reflexión frente a su propia práctica de enseñanza, pues para ella antes de iniciar este proceso de investigación, su aula de clase era un espacio cerrado en el que sólo ella tomaba decisiones en cuanto a la planeación, implementación y evaluación. Sin embargo, después de desarrollar los siete ciclos de reflexión que ya se han mostrado en el presente informe, la maestra aprendió la importancia de compartir su experiencia docente con sus colegas, tanto de la universidad como de la institución educativa en la que labora actualmente, para enriquecer su propia acción pedagógica y así, lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes, pues como lo afirman Figueroa y Gómez (2015), “las comunidades docentes serán capaces de desarrollar sus propios recursos pedagógicos en la medida que generen procesos de problematización de su propia práctica, haciendo cotidiano este hacer

reflexivo”(Pág.37). De esta manera, la docente investigadora comprendió la importancia de trabajar de forma conjunta para observar su práctica de enseñanza y poder tener una mirada objetiva, clara y transformadora frente a su quehacer como maestra.

6.1.2 Análisis de la categoría procesos comunicativos en el aula.

Para continuar con el proceso de análisis, se procedió a estudiar la categoría apriorística procesos comunicativos en el aula con sus tres subcategorías: comunicación vertical, comunicación horizontal y canales de comunicación, encontrando nueve hallazgos, como se puede observar en la tabla 15. De la misma manera, se puede evidenciar que en algunos ciclos de reflexión no se registran hallazgos, lo que puede suceder porque en los datos analizados no se encuentra información pertinente o relevante para la presente investigación o porque al realizarse dicho hallazgo en uno de los ciclos anteriores, ya se tuvo en cuenta para el trabajo de ahí en adelante, lo que hace que no se requiera nombrar nuevamente ese descubrimiento.

Tabla 15: Hallazgos en la categoría Procesos comunicativos en el aula a través de cada uno de los ciclos de reflexión.

Categoría		Procesos comunicativos en el aula		
Subcategorías	Comunicación vertical	Comunicación horizontal	Canales de comunicación	
Ciclo I	Es necesario limitar los momentos de intervención de los docentes en clase, pues muchas veces, los educadores suelen extenderse en sus exposiciones sin permitir que los estudiantes puedan ser más participativos.	Cuando se brindan espacios de comunicación horizontal, se aumenta la receptividad de los estudiantes.	No se registra ningún hallazgo	
Ciclo II	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	Es necesario ofrecer diversos canales de comunicación en la implementación de las clases para así tener en cuenta a toda la población de estudiantes.	
Ciclo III	No se registra ningún hallazgo	Es necesario buscar estrategias para que haya más	Entre más canales de comunicación se brinden en una	

		participación por parte de los estudiantes.	por los estudiantes puede aumentarse.
Ciclo IV	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	Incluir en la clase canales de comunicación con otros cursos, inclusive con otros colegios, genera motivación en los estudiantes.
Ciclo V	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	Los recursos que se presentan a través de los canales de comunicación deben ser diversos para incluir diferentes puntos de vista, opiniones y maneras de ver el mundo.
Ciclo VI	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	Los diferentes canales de comunicación deben ser empleados de manera correcta y de acuerdo con las necesidades y el contexto de los estudiantes.
Ciclo VII	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	El trabajo remoto trae consigo desafíos al momento de escoger los canales de comunicación que se utilizarán en las clases, por lo tanto, los docentes deben estar al tanto y guiar sus esfuerzos para conseguir que haya efectividad en la comunicación no presencial.

Después de realizar el análisis de la categoría procesos comunicativos en el aula, la docente investigadora reflexionó frente a cómo, a pesar de ella ser profesora de comunicación, en su aula de clase se estaban presentando algunas fallas en torno a dicho aspecto, pues en muchas ocasiones, la maestra dirigía sus esfuerzos en hacer clases magistrales en donde ella se dedicaba a hablar y sus estudiantes a escuchar, como se ve reflejado en los primeros ciclos en la tabla 15, sin permitir la participación de los educandos como principales protagonistas del acto educativo. De la misma manera, la maestra se hizo consciente de la importancia de utilizar diversos canales de comunicación en el aula, pues no a todos los estudiantes se les facilita o les llama la atención expresarse a través de un solo medio de comunicación, pues para algunos de ellos la expresión oral es más fácil y adecuada, pero para otros, es más conveniente expresarse a través del texto escrito, el dibujo, la música,

el teatro, la danza entre otras posibilidades. Así, lo argumenta Kaplún (1998), quien sustenta que “El educador está ahí para estimular, para facilitar el proceso de búsqueda, para problematizar, para hacer preguntas, para escuchar, para ayudar al grupo a que se exprese y aportarle la información que necesita para que avance en el proceso” (pág. 52). Por lo anterior, la docente investigadora observó, analizó y reflexionó frente a su acción en el aula y se trazó como plan de mejora buscar que sus estudiantes pudieran tener más opciones de comunicarse en el aula a través de sus pensamientos, inquietudes, comentarios, sentimientos por medio de diversos canales que en verdad llegaran a ser diversos e incluyentes con todos los educandos.

6.1.3 Análisis de la categoría estrategia didáctica

Continuando con el proceso de análisis, se prosiguió a estudiar la categoría estrategia didáctica con sus ocho subcategorías apriorísticas: contexto, nombre, duración, sustentación teórica, desempeños de comprensión, recursos y estrategias de evaluación. Igualmente, se analizaron las dos subcategorías emergentes: estrategia “aprende en casa” y guías integradas, encontrando 38 hallazgos como se puede evidenciar en las tablas 16 y 17. La tabla 16 presenta los hallazgos de las cinco primeras subcategorías y en la tabla 17, los hallazgos en las otras cinco subcategorías, incluyendo las dos emergentes: estrategia “Aprende en casa” y guías integradas. Asimismo, se puede evidenciar que en algunos ciclos de reflexión no se registran hallazgos, lo que puede suceder porque en los datos analizados no se encuentra información pertinente o relevante para la presente investigación o porque al realizarse dicho hallazgo en uno de los ciclos anteriores, ya se tuvo en cuenta para el trabajo de ahí en adelante, lo que hace que no se requiera nombrar nuevamente ese descubrimiento.

Tabla 16: Hallazgos en la categoría Estrategia didáctica a través de cada uno de los ciclos de reflexión.

Categoría		Estrategia didáctica			
Subcategorías	Contexto	Nombre	Duración	Propósito	Sustentación teórica
Ciclo I	No se registra ningún hallazgo	Es importante dar un nombre a la estrategia didáctica, pues esto permite tener claridad frente al tema a tratar tanto para los estudiantes como para los profesores.	Es necesario planear las actividades de acuerdo con el tiempo real de clase, pues se corre el riesgo de realizar las actividades por cumplirlas, pero sin la debida profundización o participación por parte de los estudiantes.	Se deben registrar los Estándares y D.B.A que se van a trabajar en la clase en el formato de planeación para que así el docente tenga claro el propósito de la clase.	No se registra ningún hallazgo
Ciclo II	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	Se debe aprender a manejar el tiempo real de las clases, pues se planean muchas actividades que en el momento de la implementación no pueden ser aplicadas.	Es necesario tener en cuenta los Estándares y D.B.A para trazar el propósito de la clase de manera clara, objetiva y sustentada.	No se registra ningún hallazgo
Ciclo III	Conocer el contexto de los estudiantes permite tener empatía cognitiva con los mismos.	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	Si tanto el docente como los estudiantes tienen claro el propósito de la clase, se logran buenos resultados.	No se registra ningún hallazgo
Ciclo IV	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	Por no saber manejar el tiempo real de las clases, se pueden perder espacios, actividades y ejercicios que podrían resultar muy interesantes. Los docentes deben aprender que no es necesario hacer	Se debe tener claridad frente a la importancia de cada uno de los momentos de la clase para poder cumplir con el propósito establecido. Sí se deja de realizar alguno de dichos momentos, ya no se podrá cumplir	Tener un marco conceptual definido, les permite a los docentes tener clara la intención de la clase.

			todo en una misma sesión de clase.	con el propósito que se tenía inicialmente.	
Ciclo V	Los docentes deben estar preparados para afrontar los cambios que se dan en el contexto educativo, en este caso, el paso de lo presencial a lo virtual.	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	Las rutinas de pensamiento permiten visibilizar el pensamiento de los estudiantes, por lo tanto, son de gran utilidad en el momento de la activación de los presaberes de los educandos.	No se registra ningún hallazgo
Ciclo VI	En el trabajo remoto, es necesario contextualizar a los estudiantes con las actividades que deben realizar, pues es muy diferente explicar de manera presencial, que hacerlo de manera virtual.	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	Leer diferentes referentes teóricos permite que el docente tenga mucha más claridad frente al propósito de la clase.	No se registra ningún hallazgo
Ciclo VII	Es posible buscar nuevas estrategias de acuerdo con el contexto de los estudiantes.	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	Tener claro el propósito de la clase, permite diseñar cada una de las actividades que se implementarán en ella de manera organizada y con una intención claramente establecida.	El docente, por más experiencia que posea, debe tener en cuenta diversos referentes teóricos, pues estos le permiten actualizarse y transformar algunas actividades que haya podido hacer de manera repetitiva durante su vida profesional.

La tabla 17 presenta los hallazgos de las últimas cinco subcategorías.

Tabla 17: Hallazgos en la categoría Estrategia didáctica a través de cada uno de los ciclos de reflexión.

Categoría		Estrategia didáctica			
Subcategorías	Desempeños de comprensión	Recursos	Estrategias de evaluación	Estrategia “Aprende en casa”	Guías de trabajo integradas
Ciclo I	No se registra ningún hallazgo	Es necesario revisar los recursos en el momento de la planeación, pues si éstos fallan o no funcionan como se esperaba en el momento de la implementación de la clase, se pierde su valor.	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo
Ciclo II	Las actividades de la clase deben ser presentadas con un orden lógico y secuencial que vaya presentando diversos desafíos para los estudiantes.	Las rúbricas de evaluación se convierten en un recurso útil para guiar a los estudiantes acerca de la manera en la que se espera desarrollen diversas actividades.	El uso de rúbricas permite tener claros los criterios de evaluación tanto para el maestro como para los estudiantes.	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo
Ciclo III	Se debe tener en cuenta los diferentes momentos de la clase y no dejar perder la actividad de conocimientos previos, pues justamente allí es donde los estudiantes pueden hacer conexiones con el tema que se va a presentar.	Es muy valioso utilizar los recursos diseñados por el propio maestro, pues esto permite adecuar dichos recursos al contexto de sus estudiantes.	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo

Ciclo IV	Es muy importante iniciar la clase activando los conocimientos previos de los estudiantes para revisar las ideas erradas y anclar el nuevo aprendizaje.	El utilizar variedad de recursos, permite que cada actividad en la clase se enriquezca mucho más y se haga más productiva y motivante para los estudiantes.	Realizar la coevaluación de una producción de textos por medio de los mismos compañeros es un ejercicio excelente, pues los estudiantes que leen el texto que otro de ellos escribió pueden brindar comentarios acerca del texto que serán recibidos con un poco más de empatía y cercanía.	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo
Ciclo V	Los desempeños de comprensión ayudan a guiar tanto al maestro como a los estudiantes acerca del orden de la clase, así, el desempeño de exploración regulará el momento de los presaberes, el desempeño de investigación guiada, las diversas actividades que se desarrollen durante el encuentro y el proyecto de síntesis, delimitará el producto final que el estudiante conseguirá al final de su	Es importante escoger los recursos que se utilizarán en el trabajo remoto, pues estos pueden causar confusión a los estudiantes que están desarrollando su trabajo autónomo desde casa.	El poder recibir los trabajos de los estudiantes a través de medios electrónicos, permite tener un mejor ejercicio de retroalimentación por parte del docente, pues dichos trabajos quedan guardados para realizar la sistematización y poder revisarlos las veces que sea necesario.	La estrategia “Aprende en casa”, no puede consistir solamente en entregar el trabajo al estudiante para que él lo realice de manera autónoma, sino que exige que el maestro busque diversas herramientas para poder estar acompañando a los educandos para la resolución de muchas dudas y problemáticas que se puedan presentar.	El trabajo remoto a través de guías integradas exige que el maestro sea muy cuidadoso en diversos aspectos como el lenguaje que utiliza, las instrucciones que emite, el diseño de las actividades y la claridad en las explicaciones.

	recorrido por la lección.				
Ciclo VI	Los desempeños de comprensión ayudan a organizar la guía integrada para el trabajo remoto de una manera coherente, así, el estudiante puede percibir en su trabajo autónomo que al desarrollar cada una de las actividades, está cumpliendo un paso más para alcanzar el objetivo de la clase.	No se registra ningún hallazgo	El trabajo de manera remota trae consigo retos para la retroalimentación de las actividades que realizan los estudiantes, pero también permite tener un consolidado de las fortalezas y debilidades de estos y así poder tener en cuenta lo necesario para aplicar en los siguientes trabajos.	La estrategia “Aprende en casa” exige el trabajo en equipo de profesores, pues se hace necesario trabajar con un eje articulador que ayude a los estudiantes a aprender de una manera significativa, coherente y organizada.	A través de las guías integradas, es posible plantear actividades que signifiquen retos para los estudiantes, que los ayuden a resolver situaciones con sus propios conocimientos.
Ciclo VII	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	Los procesos de auto evaluación crean en el estudiante la posibilidad de evaluar su propio trabajo para mejorar en los aspectos que así lo requieran y no sólo para valer un porcentaje de la nota al final del período académico. Esto posibilita que el estudiante se acerque cada vez más a la idea de estudiar para aprender y no para aprobar.	La estrategia “Aprende en casa” trae consigo muchos retos para los maestros y los estudiantes, pero los primeros deben tener mucho cuidado al planear las actividades que se presentarán a los educandos, pues estas deben ser motivantes y desafiantes para ellos.	Al diseñar las guías de trabajo integradas, los maestros deben tener en cuenta la mirada del estudiante para que las actividades planteadas puedan ser desarrolladas con éxito y cumplan con el objetivo para el que fueron trazadas.

A través del análisis de la categoría estrategia didáctica, la docente investigadora reflexionó frente a varios aspectos que en su práctica de enseñanza no estaban funcionando

de la manera adecuada, por ejemplo, el tiempo siempre representaba una limitante, pues la maestra planeaba muchas actividades que podrían resultar interesantes, pero no las podía ejecutar porque el lapso de la clase no era el suficiente; igualmente, sucedía con los recursos, pues muchos de ellos no funcionaban como se esperaba en el momento de la implementación de la lección; no tenía en cuenta unas estrategias de evaluación definidas desde el momento de la planeación y, tampoco, sentía que hubiese concordancia con el propósito que trazaba para su encuentro con los estudiantes y las actividades que proponía. Por lo anterior, la docente investigadora inició un trabajo para lograr superar estas dificultades y empezó a proponer actividades teniendo en cuenta el foco y el propósito de la lección, también aprendió que los desempeños de comprensión ayudarían a guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, igualmente, integró la lectura de varios textos que tienen que ver con su profesión como docente de lenguaje y por medio de ellos reflexionó en torno a la importancia de estar actualizando sus conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos, metodológicos y didácticos para lograr alcanzar las metas propuestas para su acción en el aula.

Así, la docente investigadora empezó a definir a conciencia la manera en la que debía llevar a cabo sus clases, tomando como punto de partida a Feo (2010), quien afirma que las estrategias didácticas son los procedimientos que el maestro diseña para alcanzar las metas adaptándose al contexto de los educandos. De este modo, la estrategia didáctica de la maestra empezó a modificarse teniendo como punto de partida las necesidades de sus estudiantes, máxime en el nuevo contexto de trabajo remoto, pues por la situación de emergencia que se vivió a raíz de la pandemia generada por el Covid 19, la maestra tuvo que replantear la manera de abordar sus clases teniendo en cuenta el trabajo a través de la estrategia “aprende en casa” y las guías integradas.

6.1.4 Análisis de categoría OLE

Para finalizar el proceso de análisis, se procedió a estudiar la categoría emergente OLE con las tres subcategorías: oralidad, lectura y escritura, encontrando once hallazgos como se puede evidenciar en la tabla 18. Igualmente, se puede evidenciar que en algunos ciclos de reflexión no se registran hallazgos, lo que puede suceder porque en los datos analizados no se encuentra información pertinente o relevante para la presente investigación o porque al realizarse dicho hallazgo en uno de los ciclos anteriores, ya se tuvo en cuenta para el trabajo de ahí en adelante, lo que hace que no se requiera nombrar nuevamente ese descubrimiento.

Tabla 18: Hallazgos en la categoría OLE a través de cada uno de los ciclos de reflexión.

Categoría	OLE		
	Oralidad	Lectura	Escritura
Ciclo I	No se registra ningún hallazgo	No se registra ningún hallazgo	En los ejercicios de producción de textos, se deben tener en cuenta los momentos de planeación, creación y revisión, para que realmente se llegue a una creación consciente y no sólo para cumplir con la entrega.
Ciclo II	No se registra ningún hallazgo	Se puede fortalecer el gusto por la lectura a través de ejercicios de lectura guiada, pues este permite hacer pausas y aclaraciones necesarias dentro del texto para que este sea entendido de principio a fin.	Las rúbricas de evaluación aportan mucho al fortalecimiento del ejercicio escritural, pues a través de ellas, los estudiantes pueden tener una guía clara acerca de la estructura y organización del texto.
Ciclo III	Es posible fortalecer la oralidad de los estudiantes a través del pensamiento crítico, pues por medio de sus opiniones en clase se puede robustecer dicha habilidad.	Es importante que el docente ofrezca espacios de lectura guiada a los estudiantes, en donde ellos puedan seguir el texto y este se vaya reproduciendo en voz alta con las acotaciones necesarias para lograr un buen entendimiento por parte de los educandos.	El texto argumentativo puede ser trabajado con los estudiantes para que ellos desarrollen su pensamiento crítico a través de un proceso escritural coherente y organizado por medio de la planificación, redacción y posterior revisión de su propia producción.
Ciclo IV	Se debe aprovechar el encuentro de clase para fortalecer en los estudiantes, a través	No se registra ningún hallazgo	Guiar a los estudiantes a escribir sus textos para ser leídos por otros compañeros, genera procesos de

	de cualquier tema, la habilidad para escuchar y hablar.		motivación y expectativa que pueden ser muy bien aprovechados por el docente para lograr avances en el proceso escritural de los educandos.
Ciclo V	No se registra ningún hallazgo	En las instituciones educativas, es posible involucrar a los docentes de los diferentes campos del conocimiento para que, a través de su propia disciplina, ayuden a fortalecer los procesos en los niveles de lectura.	No se registra ningún hallazgo
Ciclo VI	No se registra ningún hallazgo	El recibir los trabajos a través de diversos medios electrónicos, permite tener un consolidado de las fortalezas y debilidades que los estudiantes tienen frente a la habilidad de lectura, lo que ayuda al docente para evaluar el camino a seguir y así lograr robustecer las fortalezas y superar las debilidades.	No se registra ningún hallazgo
Ciclo VII	No se registra ningún hallazgo	Lograr que los estudiantes sean conscientes acerca de su propio nivel de lectura permite que ellos mismos hagan un ejercicio de metacognición y se tracen con autonomía y auto reflexión sus propias metas para mantener sus fortalezas y superar las debilidades.	No se registra ningún hallazgo

Asimismo, por medio del análisis de la categoría emergente OLE, la docente investigadora evidenció que, aunque siempre trataba de trabajar las habilidades comunicativas en su encuentro con los estudiantes, algunos aspectos se estaban quedando cortos, pues por ejemplo, en lo concerniente a la habilidad de la escritura, no estaba teniendo en cuenta el procedimiento correcto para que los educandos pudieran hacer una producción de textos de manera correcta, ya que siempre se esperaba, como lo afirma Bustamante (2005) el resultado sin tener en cuenta los momentos de planificación, producción y revisión, sino que se recibía el texto para entregar una nota y hasta allí llegaba el proceso; igualmente, sucedía con la habilidad de la oralidad, pues en muchas ocasiones no se permitía la participación de los

estudiantes, sino que se limitaba a que ellos estuvieran escuchando de manera atenta, sin tener en cuenta lo importante que es para los educandos, como lo afirma Beuchat (1989) tener la posibilidad de expresar sus ideas, pensamientos e inquietudes en un espacio de respeto en el que se les escuche y donde ellos también puedan escuchar, y por último, en lo concerniente a la habilidad lectora, la docente siempre se había interesado por lograr que sus estudiantes leyeran por gusto y tuvieran un hábito lector, pero no se había preocupado por realizar ejercicios que llevaran, como lo sustenta Alderson (2000), citado por Cassany (2003), a “comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo” (pág. 114).

De esta manera, se llevó a cabo el proceso de analizar e interpretar los datos a través de los hallazgos encontrados por la docente investigadora en su propia práctica de enseñanza para continuar con una reflexión más profunda acerca de su quehacer en el aula y así lograr llevar a cabo su acción profesional de una manera más consciente, objetiva y clara, para, a través de todo este proceso, dar curso a la transformación de los aspectos que así lo requieran.

7. Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico

En este capítulo se describirán las principales comprensiones y aportes a los que llegó la docente investigadora después de realizar el proceso investigativo que se ha mostrado en el presente informe. Se espera que dichos aportes sean contextualizados, como lo menciona Tezanos (2007) en la viva voz de la maestra acerca de su oficio y su saber para que, en un futuro, puedan ser utilizados por otros docentes investigadores que también decidan observar, analizar y transformar su propia práctica de enseñanza.

Por lo anterior, se iniciará por mencionar las comprensiones alcanzadas por la docente investigadora y después se presentarán los aportes al conocimiento pedagógico en cuanto a seis aspectos principalmente, los tres primeros respecto a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: planeación, implementación y evaluación; los tres últimos en cuanto al campo de conocimiento de la maestra: el lenguaje, por medio de la oralidad, la lectura y la escritura.

De esta manera, la docente investigadora plantea que una de su principales comprensiones en este proceso de investigación es la necesidad de enfrentar los retos, compromisos y motivaciones que atañen directamente a la profesión docente, pues en el encuentro cotidiano de seis horas presenciales en la institución educativa, la labor de los educadores va más allá de transmitir conocimientos, impartir cátedras o de repetir un discurso que con el tiempo puede volverse automático, acostumbrado y monótono, como lo sustenta Latorre (2004) quien afirma que para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien y para que esto pueda suceder, son los maestros los llamados a reflexionar y transformar su propia práctica de enseñanza. Así, como docentes comprometidos con el cambio y la innovación pedagógica para lograr cada día nuevas oportunidades en la comunidad

educativa, se debe realizar este trabajo de manera reflexiva, no repetitiva. Por esta razón, es necesario que los educadores se preocupen por su propio desarrollo y formación profesional, para que, a través de los nuevos aprendizajes adquiridos en los procesos de profesionalización, se posibilite conseguir avances en el aprendizaje de los estudiantes, según Pozner (2000), los maestros en formación, podrán ampliar los saberes y competencias más allá de los salones y trabajar de manera reflexiva en su propia institución para lograr así otra profesionalización de las acciones educativas, de este modo, se hará posible direccionar la práctica de enseñanza, reevaluar y rediseñar lo que sea necesario y, por consiguiente, lograr los objetivos que se han trazado en la institución en la que se desempeña dicha labor.

Una manera de alcanzar estos objetivos es a través de la apertura del aula, pues para los docentes es muy común la actitud de ser celosos con su saber profesional y trabajar a puerta cerrada, es decir, sin que nadie más que sus estudiantes puedan conocer su trabajo, tal vez un poco por el temor que se ha infundido de revisar con objetivos punitivos o también por el miedo a ser observados para ser juzgados. Así, buscando un método para que esta apertura sea posible, se puede empezar por la implementación de ciclos de reflexión por medio de la metodología Lesson Study, pues como lo arguyen Pérez y Soto (2011), dicha metodología de investigación pretende optimizar la práctica educativa y consiste en un modelo, a largo plazo, de mejoramiento continuo. Así, los docentes investigadores, podrán trazarse unas metas, a través de la planeación, implementación y evaluación conjunta de sus propias prácticas de enseñanza, para lograr que estas sean cada día más profesionales y brinden lo esperado para sus educandos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo anterior, es necesario que los docentes se interesen en hacer procesos de investigación a través de su propia práctica de enseñanza, en palabras de Latorre (2004) admitiendo que esta es compleja y por eso son los mismos educadores quienes tienen la responsabilidad de estudiarla, no esperando que agentes externos sean los responsables de esta tarea, pues quién mejor que el docente de aula que conoce su contexto, su población, sus fortalezas y debilidades para liderar dicha labor.

7.1. Aportes desde las Acciones Constitutivas de la Práctica de Enseñanza.

Es posible que los maestros puedan iniciar la comprensión de sus propios procesos en la práctica de enseñanza a través de la observación consciente y objetiva de las tres acciones constitutivas de esta: planeación, implementación y evaluación. Por este motivo, y esperando sea de utilidad, la docente investigadora presentará a continuación sus aportes en cada una de estas acciones.

7.1.1. Aportes en Cuanto a la Planeación

En primer lugar, se inscribe la acción constitutiva de la planeación, momento que debe tener una fase de diseño en la que se prevean diversos aspectos como el contexto de los estudiantes, los resultados previstos de aprendizaje, la estrategia didáctica, los recursos, las estrategias de evaluación, los momentos de la clase y algunos referentes teóricos que guiarán al docente frente al tema que se vaya a tratar. Como lo sustenta Ascencio (2016) “el plan de clase es el instrumento más específico de la planeación de un curso, que integra las actividades que deben realizarse antes de la sesión, al inicio, durante el desarrollo y en el cierre de esta”. (pág.112).

Igualmente, es necesario tener en cuenta en el momento de planear, contar con el trabajo colaborativo entre pares, pues esto le permite al docente darse cuenta de aspectos que antes pasaban inadvertidos e incluso, la observación externa, permite que se tenga una visión más clara acerca de cómo será la mirada del estudiante, así, como lo plantean Pérez y Soto (2011), a través de la metodología Lesson study “el equipo de docentes diseña un plan para revisar cómo los estudiantes aprenden y el tipo de evidencias que deben recoger. El principal foco de la investigación no es lo que lo que los estudiantes aprenden sino cómo aprenden” (pág. 2). Del mismo modo, el lograr planear de manera articulada en las instituciones educativas, permite que se potencie el trabajo interdisciplinar y se logre la unificación de criterios que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, en el momento de la planeación, es necesario tener claridad frente a aspectos tan importantes como los Estándares, los D.B.A y las actividades que se van a efectuar en la clase, pues esto permite que el docente defina su intención en el aula y así, pueda guiar de manera correcta y exitosa el momento de encuentro con los estudiantes, como lo afirma Ascencio (2016), “la planeación no se debe llevar a cabo sólo como una actividad técnica limitada a llenar formatos, sino que debe traducirse en intenciones educativas” (pág. 111), de esta manera, esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza, no debe restringirse solamente al registro de actividades o listas de chequeo de temas, sino que debe brindar claridad para que el docente sea consciente de sus objetivos en el momento de implementar la clase.

Por otra parte, en el diseño de la planeación, los maestros deben elegir los recursos que se utilizarán en el momento de encuentro con los estudiantes, pues, proyectar con anterioridad

los materiales para la clase le proporciona al docente seguridad y credibilidad frente a su acción en el aula, en palabras de Feo (2010):

El profesor está llamado a seleccionar el medio y los recursos que permitan facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las características de la audiencia y sus estilos de aprendizaje, el contexto donde se desarrolla la secuencia didáctica y las metas de aprendizaje. (Pág.232)

Por lo anterior, es muy valioso utilizar los recursos creados por el propio maestro, pues esto permite adecuar dichos materiales al contexto de los estudiantes y garantizar el buen uso y apropiación de estos por parte de los educandos.

Otro aspecto para tener en cuenta en el momento de planear la clase es el tiempo real de encuentro con los estudiantes, pues, sí se planean demasiadas actividades, se corre el riesgo de realizarlas solamente por cumplirlas, pero sin la debida profundización o participación por parte de los estudiantes, así, para Feo (2010):

Es importante resaltar que el tiempo empleado no debe transformarse en una limitante de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en efecto, es necesario emplear el tiempo necesario para que el estudiante consolide la información y la transfiera a la memoria significativa. (Pág.225).

De la misma manera, en la planeación de las clases, se debe tener en cuenta que los desempeños de comprensión ayudan a guiar tanto al maestro como a los estudiantes acerca del orden y el propósito de las actividades diseñadas para la clase, como lo afirma Stone (1999), la etapa de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis son categorías progresivas que plantean diversos desafíos para los estudiantes. Así, el desempeño de exploración regulará el momento de los presaberes, el desempeño de investigación guiada, las diversas actividades que se desarrollen durante el encuentro y el proyecto de síntesis,

delimitará el producto final que el estudiante conseguirá al terminar de su recorrido por la lección.

También, se debe tener en cuenta en el momento de planear y diseñar las actividades para la clase ofrecer diversos canales de comunicación, pues, como lo plantea Kaplún (1998), “necesitamos desarrollar y ampliar nuestra «estrategia de medios». Abrir las puertas a la multiplicidad de los lenguajes” (pág.106) para así tener en cuenta a toda la población de estudiantes, pues lo que funciona para unos de la mejor manera, no funcionará igual para los otros. Por tal motivo, los docentes deben tener en cuenta diversos medios de comunicación: el texto escrito, la oralidad, la danza, el teatro, la música, entre otros, para que en sus clases haya espacio de participación para todos los miembros por igual.

Por último, los docentes también deben tener en cuenta para la planeación y diseño de sus clases, referentes teóricos, pues estos le permiten actualizarse y transformar algunas actividades que haya podido hacer de manera repetitiva durante su vida profesional. Igualmente, le permite tener claridad frente al tema y propósito de la clase, en palabras de Feo (2010) “es importante que el profesor valore la sustentación teórica al diseñar estrategias didácticas esto le permite comprender las acciones de los estudiantes, fortalecer los procedimientos de clase y de una manera lógica y significativa promover el aprendizaje” (pág.228).

7.1.2. Aportes en Cuanto a la Implementación

En segundo lugar, para abarcar la acción constitutiva de la implementación, se debe empezar por tener en cuenta que esta es una fase en la que el docente debe disponer, a través de diversas estrategias didácticas y recursos, un momento dedicado para lograr aprendizajes

en sus estudiantes, de una manera estructurada y procesual, para que las actividades no sean presentadas de manera aislada y sin un propósito claro. Igualmente, a través de la implementación, el docente debe lograr que los estudiantes alcancen comprensiones que, en palabras de Perkins (1999), es lograr pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe.

Igualmente, en la implementación de la clase, se debe tener claridad frente a la importancia de cada uno de los momentos que se realizarán para poder llevar a cabo el propósito establecido, pues, si se deja de realizar alguno de estos, ya no se podrá cumplir con la intención que se tenía inicialmente, así, por ejemplo, si en un momento de clase, se realiza la actividad para activar los presaberes de los estudiantes y por razones de tiempo, se debe continuar con el tema en una siguiente sesión, se tendrá que volver a realizar dicha actividad. Feo (2010), denomina estos momentos, los eventos instruccionales y las variables que se presentan en los encuentros pedagógicos como secuencia didáctica.

Por lo expuesto anteriormente, en el momento de la implementación, se debe tener en cuenta el tiempo real de la clase, pues si se pretende realizar muchas actividades el maestro no tendrá la oportunidad de profundizar en los diversos temas, responder las inquietudes que se puedan presentar y la aplicación de la lección no tendrá los resultados que el docente haya planeado.

Del mismo modo, es importante acotar que para la implementación de la clase se debe revisar el proceso comunicativo que se esté dando en el aula, pues es necesario que, se brinde un espacio de participación para todos los miembros; así, es importante que los docentes manejen su tiempo de intervención a través del discurso, pues, como lo afirman Gimeno y Pérez (1996):

Los alumnos/as deben participar en el aula aportando tanto sus conocimientos y concepciones como sus intereses, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo, donde el juego de interacciones, conquistas y concesiones provoque, como en cualquier otro ámbito de la vida, el enriquecimiento mutuo (pág.16).

Por este motivo, es necesario limitar los momentos de intervención de los docentes en clase, pues muchas veces, los educadores suelen extenderse en sus exposiciones sin permitir que los estudiantes realmente tengan la oportunidad de participar a través de la expresión de sus pensamientos, sentimientos e inquietudes.

También, es importante que el docente plantee, para el momento de la implementación de sus clases, la inclusión de rutinas de pensamiento las cuales para Ritchhart, Church y Morrison (2014), son “procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (pág. 86). Así, al incluir estas para el desarrollo de las clases, se posibilita la ejecución de diversas actividades que no quedan en el vacío y, además, permiten visibilizar el pensamiento de los estudiantes, por lo tanto, pueden ser usadas en los diferentes momentos de clase para lograr, a través de ellas, lo que los autores Ritchhart, Church y Morrison (2014) llaman andamiaje y apoyo al pensamiento de los educandos.

Por último, frente a esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza, se debe tener en cuenta que a los maestros les compete desarrollar la habilidad de adaptar la implementación de la clase de acuerdo con el contexto de los estudiantes, así, por ejemplo, frente a la migración del trabajo presencial al virtual, como sucedió por la pandemia causada por el Covid 19, los docentes deben buscar diversas estrategias para lograr que los estudiantes que están realizando las actividades de manera autónoma desde sus hogares, lo puedan hacer de

manera eficiente y lo más importante, logrando los objetivos que se plantearon para esa lección. Se debe reconocer que la implementación del trabajo bajo una estrategia didáctica que no se da de manera presencial, trae consigo nuevos retos que no son tan fáciles de afrontar, pues, el no tener al estudiante presente en el momento de la clase dificulta un poco las acciones y explicaciones, además, es necesario que el docente haga uso de diversos dispositivos y herramientas tecnológicas, para así, crear un entorno virtual de aprendizaje, que en palabras de Bello (2005), citado por Delgado y Solano (2009):

Es un espacio no presencial sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino multicrónico, y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por diversos países (pág. 2).

7.1.3. Aportes en Cuanto a la Evaluación

En tercer lugar, es importante y necesario, revisar el momento de evaluación desde dos puntos de vista: primero, para retroalimentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de este modo, según Rodríguez (2018), posibilitar la visualización de las fortalezas y debilidades específicas de cada estudiante, lo que admite trazar un plan de mejora que lleve realmente a un avance significativo en su propio proceso; segundo, para poder analizar y reflexionar frente a la misma práctica de enseñanza, pues el docente debe ser consciente de la necesidad de observar su acción en el aula de manera objetiva, para poder transformar aquello que no esté dando el resultado esperado. Como lo afirman Morales y Restrepo (2015), la valoración continúa debe ser un proceso en doble vía, para los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje y para los docentes, frente a su práctica de enseñanza.

De este modo, al poder realizar un momento de evaluación en cada clase con los estudiantes, el docente podrá obtener dos valiosos resultados: uno, que sus estudiantes valoren la situación de aprendizaje y los motive a querer aprender más, no solamente esperando una nota al final del período y dos, el docente podrá evaluar su propia práctica de enseñanza a través de la viva voz de sus educandos con objetividad y sin falsas expectativas.

Igualmente, para el momento de la evaluación, se debe cambiar la errónea concepción que tienen muchos maestros al pensar que sólo se trata de calificar y entregar una nota al final del período académico, pues como los sustentan Castillo y Cabrerizo (2010):

La evaluación educativa es algo más que formular unas preguntas de examen, o preparar unos ejercicios de control días o momentos antes de su aplicación. Evaluar es algo más que poner exámenes, calificar ejercicios o entregar el boletín de notas (pág.134)

De la misma manera, para el momento de la evaluación contar con instrumentos como rúbricas, permite que tanto el docente como el estudiante, tenga claridad de ante mano de cuáles serán esos criterios de evaluación que se van a tener en cuenta al momento de retroalimentar y valorar el trabajo realizado. Además, el uso de estos recursos es útil ya que, como lo afirman Cabero y Rodríguez-Gallego (2013); Mertler (2001); Roblyer y Wiencke (2003), citados por Rodríguez (2014), “provee al alumno, por una parte, de un referente que proporciona un feedback relativo a cómo mejorar su trabajo y, por otra, proporciona al profesor la posibilidad de manifestar sus expectativas sobre los objetivos de aprendizaje fijados” (pág. 119).

Por otro lado, en el momento de evaluar, se precisa tener en cuenta los momentos de autoevaluación y coevaluación, pero no sólo para finalizar la clase o para obtener una calificación al finalizar el período académico, sino que puede convertirse en un momento

muy poderoso para hacer que la evaluación surta un efecto de verdadera retroalimentación en el estudiante, pues al auto reflexionar y escuchar a los pares académicos el educando puede hacerse consciente de su propio proceso de aprendizaje de mejor manera que si sólo se retroalimenta con la única visión del profesor (heteroevaluación), como lo afirman Castillo y Cabrerizo (2010) “tanto la autoevaluación como la coevaluación, cumplen una función formativa, y su propósito consiste en que los alumnos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje”(pág.194).

Así, estos dos momentos de la evaluación (auto y coevaluación) posibilitan que el estudiante se acerque cada vez más a la idea de estudiar para aprender y no para aprobar.

Para finalizar, es necesario recalcar que los docentes deben abordar su trabajo bajo la mirada de las tres acciones constitutivas de la práctica, para planear de manera profesional y estructurada; implementar teniendo en cuenta procesos de desarrollo del pensamiento y comprensión y evaluar de manera continua para retroalimentar a sus estudiantes y así, alcanzar procesos de autonomía y metacognición, y de este modo, como lo plantean Ritchhart, Church y Morrison (2014), los estudiantes puedan dejar de ser agentes pasivos que se conforman con aprender lo que les dice el profesor y lleguen a ser agentes activos para construir sus propias comprensiones.

7.2. Aportes desde el Área de Lenguaje

Como profesores de lenguaje, es necesario reflexionar en torno al desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes, pues este es uno de los principales fines que se establecen para dicha área. Por lo tanto, la docente investigadora, ha incluido en este capítulo

sus propios aportes frente a la práctica de enseñanza estudiada en esta investigación a través de la oralidad, la lectura y la escritura.

7.2.1. Aportes en Cuanto a la Oralidad

Uno de los aspectos importantes para trabajar como profesores de lenguaje es la oralidad, pues a través de ella, se desarrollan las habilidades para escuchar y hablar de la manera adecuada.

Ruiz y Fuentes (2018), afirman:

Hablar parece una tarea sencilla; sin embargo, no lo es el hablar con elocuencia. Aunque pueda parecer un término olvidado y desfasado, es la única palabra que sintetiza la larga lista de cualidades de las que debería gozar el discurso de un buen orador: elegancia, fluidez, claridad, persuasión, emoción (pág.8).

Partiendo desde este punto de vista, es necesario que los docentes del área de lenguaje dediquen parte de sus clases a fortalecer el uso de la lengua oral, pues, en muchas ocasiones, se dedica tiempo para desarrollar procesos de lectura y escritura, dejando de lado la oralidad, pues se piensa, que la habilidad para hablar ha sido enseñada desde casa y que, por esta razón, no es necesario retomar su aprendizaje en el aula. Así, una manera de lograr mejorar los procesos de oralidad en el aula, es permitiendo que los estudiantes puedan participar más en clase, pues si se busca que ellos desarrollen su habilidad para escuchar y para hablar, se debe propender por espacios en los que ellos mismos puedan dirigir dichas actividades, lo que Beuchat (1989) define como un espacio donde los educandos se puedan comunicar con

respeto y puedan expresar sus opiniones, sentimientos, pensamientos, ideales, argumentos, entre otros.

Igualmente, se debe aprovechar el encuentro de clase para fortalecer en los estudiantes, la oralidad a través de cualquier tema de la clase, pues, es posible que los estudiantes practiquen la habilidad de escuchar y hablar bajo cualquier pretexto, como lo sostiene Moreno (2004):

Aprender una lengua no significa apropiarse de un modelo único o de una entidad abstracta tal y como la definen los gramáticos o dichos profesionales, sino de una sucesión de diversos registros textuales, sean narrativos, descriptivos, dialogales, argumentativos, expositivos, líricos o poéticos (pág.2).

En consecuencia, es posible fortalecer la oralidad de los estudiantes a través de diversas actividades, por ejemplo, por medio del pensamiento crítico, lecturas, debates, discusiones acerca de un tema específico, películas, canciones, entre otros recursos, pues por medio de la participación de los educandos en clase se puede robustecer dicha habilidad.

7.2.2. Aportes en Cuanto a la Lectura

La lectura en la escuela suele verse por parte de los educandos como una acción obligada, aburrida, que no genera gusto ni interés. Esto puede deberse, a que por muchos años se insistió en la lectura de textos aludiendo a la exigencia del plan de estudios, sin permitir que los estudiantes pudieran convertirse en lectores autónomos, que tuvieran la posibilidad de encontrar textos que realmente llamaran su atención. Garrido (2004), afirma:

Decir lectura por su parte, no puede limitarse a los libros de texto, a los libros que se ven sólo por obligación de estudio o de trabajo; decir lectura, implica, además de los

libros que se estudian y con los que se trabaja, los libros de la imaginación, los que se leen por gusto (pág. 7).

De esta manera, es posible, cambiar esta convicción, pues en las aulas de clase, se puede procurar un espacio en donde los estudiantes aprendan a leer por gusto y de manera autónoma, como lo propone Lerner (2004), “los alumnos sólo se formarán como lectores autónomos si pueden ejercer como tales en el aula” (pág.3). Por tal motivo, es indispensable, que los docentes del área de lenguaje busquen la manera de ayudar a sus estudiantes para que se pueda consolidar un hábito lector por gusto y con la buena disposición que se debe tener para leer, teniendo en cuenta, que en muchos de los hogares no se encuentra el eco y el apoyo necesario, pues muchos de los padres de familia, tampoco logran aplicar esta habilidad de manera constante.

Una manera de fortalecer los procesos lectores en los estudiantes es a través de ejercicios de lectura guiada, pues por medio de esta, los educandos que pueden ir siguiendo el texto desde su plano visual e ir escuchando a la persona que lee con la entonación adecuada y usando los signos de puntuación de manera correcta para que el texto cobre sentido. Igualmente, este tipo de ejercicios permite que el lector en voz alta realice pausas para hacer las aclaraciones necesarias dentro del texto para que este sea entendido de principio a fin, como lo afirma Chartier (2004), los textos literarios son interesantes y sorprendentes, pero también complejos y ambiguos, por lo tanto, la colaboración de los docentes en el momento de la lectura es necesaria. Igualmente, Flórez, Arias y Guzmán (2006), afirman que “En la lectura compartida el adulto lee en voz alta, y formula preguntas antes, durante y después de la realización de la lectura. En esta actividad se integran todos los procesos relacionados con la comprensión” (s.p). Así, este ejercicio se puede aprovechar para desarrollar en los

estudiantes los niveles de lectura, pues a través de las explicaciones o preguntas planteadas, se puede propender para profundizar en preguntas literales, inferenciales y crítico-intertextuales.

Otra manera de fortalecer el hábito lector en las instituciones educativas es el poder involucrar a los docentes de los diferentes campos del conocimiento para que, a través de su propia disciplina, ayuden a desarrollar los procesos en dicha habilidad, sin embargo, infortunadamente, la mayoría de los profesionales de la educación, suelen pensar que el ejercicio lector debe ser trabajo exclusivo de los docentes del área de lenguaje.

De esta manera, se necesita un cambio de concepción urgente en las escuelas, pues desde todos los campos del conocimiento es posible trabajar el ejercicio lector, no sólo para generar gusto en los estudiantes, sino también para lograr que los estudiantes sean conscientes acerca de sus propios niveles de lectura permitiendo que ellos mismos hagan un ejercicio de metacognición y se tracen con autonomía y auto reflexión sus propias metas para mantener sus fortalezas y superar las debilidades frente a esta habilidad y en palabras de Cassany (2003) que se les brinde la ayuda para que aprendan a leer las líneas (nivel literal), leer entre líneas (nivel inferencial) y leer detrás de las líneas (nivel crítico- intertextual) a través de diversos textos y de manera transversal en todas las asignaturas que se imparten en las instituciones educativas.

7.2.3. Aportes en Cuanto a la Escritura

En la clase de lenguaje, se debe brindar el espacio para que los estudiantes produzcan textos escritos, orales, gráficos, audibles y visuales, pero, infortunadamente, muchas veces estas producciones se quedan en el vacío, pues suelen hacerse de afán y con el principio de

la inmediatez, sin tener en cuenta el proceso necesario para su creación, como lo afirman Cuervo y Flórez (2005), es necesario que el escritor divida su acción en subprocesos o si no se terminaría en estado de angustia, frustración o con un texto de dudosa calidad. Estos autores identifican tres subprocesos necesarios para el acto de escribir: planear, transcribir y revisar.

Del mismo modo, los docentes deben guiar a los estudiantes a escribir sus textos para ser leídos por otros compañeros, pues esto genera procesos de motivación y expectativa que pueden ser muy bien aprovechados por el maestro para lograr avances en el proceso escritural de los educandos.

Para finalizar, la docente investigadora espera que las comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico presentados en este capítulo se conviertan en un punto de partida para futuras reflexiones en las diversas instituciones educativas y, de este modo, compartir ese saber pedagógico, como lo sustenta Tezanos (2007), “los docentes dicen la palabra de la profesión desde el saber pedagógico, que construyen en la reflexión sistemática sobre su práctica cotidiana del enseñar, en consecuencia, es este saber el que marca el camino de la profesionalización docente” (pág. 14).

Igualmente, se espera que sus reflexiones, comprensiones y aportes puedan convertirse en un insumo para futuros docentes investigadores que se interesen en abrir las posibilidades de estudiar su propio ejercicio en el mejor laboratorio con el que se cuenta: el aula de clase.

8. Conclusiones y Recomendaciones

Después de realizar el presente trabajo investigativo en el aula, a través de siete ciclos de reflexión por medio de la metodología Lesson Study y, también, después de analizar las categorías y subcategorías del presente estudio, la docente investigadora puede llegar a las siguientes conclusiones:

Primero, es necesario que los docentes conozcan, analicen e interpreten su propia práctica de enseñanza, pues, a través de este proceso, se posibilitará la reflexión frente a ella, lo que permite que ellos mismos encuentren las fortalezas y las debilidades en su quehacer en el aula y de una manera objetiva, clara y rigurosa, conserven aquellos aspectos que estén dando buenos resultados y transformen los que lo ameritan.

Segundo, es conveniente que sean los mismos maestros quienes logren objetivar su propia práctica de enseñanza, sin esperar que agentes externos lo hagan, pues, quién mejor que el mismo docente que conoce su quehacer en el aula para reconocer de manera objetiva sus aciertos y desaciertos frente a su actuar en los salones de clase.

Tercero, se requiere que los maestros inicien el proceso de reflexión frente a su propia práctica de enseñanza y una manera de lograrlo es hacerlo por medio de las tres acciones constitutivas de esta, pues al observar su proceso de planeación, implementación y evaluación, el maestro podrá evidenciar los cambios que se requieren en cada uno de dichos aspectos y así, de manera gradual, podrá ir realizando las transformaciones que sean necesarias en su propia acción en el aula.

Cuarto, la metodología Lesson Study permite trabajar de manera conjunta para que los docentes inicien de manera gradual la apertura de su aula, no con el ánimo de juzgar su trabajo en las clases, sino con el propósito de tener una mirada clara, objetiva y crítica frente a su propio actuar en el aula y de esta manera poder reflexionar frente a ello para, poco a poco, ir transformando los aspectos que lo requieran.

Quinto, la estrategia didáctica debe ser un aspecto unificado y observado por todos los docentes, pues a través de sus componentes: contexto, nombre, duración, propósito, sustentación teórica, desempeños de comprensión, recursos y medios y, por último, estrategias de evaluación, los maestros pueden analizar diversos aspectos de su práctica de enseñanza y reconfigurar los que sean necesarios.

Sexto, los maestros deben revisar constantemente el proceso comunicativo que se lleva a cabo en cada uno de los encuentros con los educandos, pues en muchas ocasiones, el docente es el portador del discurso oral sin permitir que se brinde la oportunidad de participación de los estudiantes de manera horizontal, para que estos últimos, puedan expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones y así, enriquecer cada uno de los momentos que se dispone para el aprendizaje.

Séptimo, es muy importante que los maestros de lenguaje dediquen el tiempo de su encuentro con los estudiantes para fortalecer la oralidad, la lectura y la escritura con el propósito de lograr que en las propias aulas se formen los oradores, lectores y escritores que se requieren en esta sociedad.

Por último, la docente investigadora recomienda a todos sus colegas dejar los temores y las excusas que se van fomentando a lo largo de la vida profesional, para dar inicio al

fructífero trabajo de convertirse en investigadores de su propia práctica de enseñanza y así redundar en beneficio de los actores más importantes que convocan el encuentro diario de la comunidad educativa: los estudiantes.

9. Referencias

- Ascencio, C. (2016). *Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671514/REICE_14_3_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Beuchat, C. (1989). *Escuchar: el punto de partida*. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Beuchat.pdf
- Bravin, C., & Pievi, N. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Bustamante, S. & Dubs, R. (2005). *De la oralidad a la escritura*. Sapiens, Revista universitaria de investigación. Vol. 6, número 2. Caracas Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41021705007.pdf>
- Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Recuperado de: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21224/Cassany_TARBIYA_32.pdf?sequence=1
- Castillo, S & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson educación S.A. Madrid.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de cultura económica.
- Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria, vol. 14, núm. 1. Chillán-Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Colegio Hernando Durán Dussán. 2020. *Manual de convivencia*. Bogotá.
- Colegio Hernando Durán Dussán. 2020. *Proyecto Educativo Institucional. SIE*. Bogotá.
- Cuervo, C y Flórez, R. (2005). *Capítulo I: La escritura como proceso. En: El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - UNIBIBLIOS.
- Delgado, M & Solano, A. (2009). *Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje*. Recuperado de: <metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1538/estrategias.pdf?sequence=1>

- Del Valle, A. (2003). *Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad*. Recuperado de:
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5479>
- Edelstein, G. (2001). *Problematizar las prácticas de la enseñanza*. Recuperado de:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10468>
- Elliott, J. (1990). *La investigación Acción en educación*. Ediciones Morata. Madrid.
- Feo, R. (2010). *Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas*. Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/5273/33795_2010_16_13.pdf
- Figuerola, I & Gómez, M. (2015). *Cuestionar y problematizar la propia práctica: Investigación – Acción Transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente*. Recuperado de:
https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Cuestionar+y+problematizar+la+propia+práctica%3A+Investigación+Acción+Transformadora+en+los+procesos+de+desarrollo+profesional+docente&btnG=
- Flórez, R, Arias, N y Guzmán, R. (2006). *El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura*. Recuperado de:
www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100008
- Flórez, R. (2015). *Estudio sobre los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital*. IDEP. 2015.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del sur.
- Gimeno, J & Pérez, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Guzmán, R, Arce, J y Varela, S. (2010). *Herramienta para la vida*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED, 2010
- Härkönen, U. (2007). *The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development*. University of Joensuu. Finland. Recuperado de:
www.oppi.uef.fi/wanda/users/uharkone/tuotoksia/Bronfenbrenner_in_%20English_07_sent.pdf
- Handfasting, B; Rauch, F y Zehetmeier, S. (2019). *Lesson study, Learning study and Action research: are there more differences than a discussion terms and schools? Educational Action Research*. Recuperado de:
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650792.2019.1652450?needAccess=true>

- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre
- Latorre, A. (2004). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Recuperado de:
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Recuperado de:
https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9-lerner-delia_2003leer_y_escr.pdf
- Morales, M y Restrepo, I. (2015). *Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje*. Recuperado de:
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/9075>
- Moreno, V. (2004). *La oralidad en el aula*. Recuperado de:
www.asnabi.com/revista/16/25moreno.pdf
- Pennac, D. (2004). *Como una novela*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Pérez, A. (1990). *La investigación Acción en educación. Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott*. Ediciones Morata. Madrid.
- Pérez, A & Soto, E. (2011). *Las Lesson Study ¿Qué son?* Recuperado de:
<file:///C:/Users/Maria%20Stella/Desktop/LECTURAS%20PARA%20DISCUSIÓN/metodologa%20lesson%20study.pdf>
- Perkins, D. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Capítulo 2 ¿Qué es la comprensión? Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Perrenoud, P. (2004). *De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva*. Recuperado de:
https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/7.de_la_reflexion_accion.pdf
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Revista de tecnología educativa. Santiago- Chile. Recuperado de:
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=perrenoud+la+formación+de+los+docentes+en+el+siglo+XXI&btnG=
- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

- Ritchhart, R, Church, M y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós, 2014.
- Rodríguez, M. (2014). *Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación*. Recuperado de: <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/57>
- Ruiz, M y Fuentes, A. (2018). *Introducción de la oralidad formal en el aula de secundaria: propuestas didácticas*. Recuperado de: https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Introduccion+de+la+oralidad+formal+en+el+aula+de+secundaria%3A+propuestas+didácticas.+&btnG=
- Stone, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Capítulo 3 ¿Qué es la enseñanza para la comprensión?* Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea S.A.
- Tezanos, A. (2007). *Oficio de enseñar- saber pedagógico. La relación fundante*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705028>
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Editorial La Muralla, S.A. Madrid.
- Wilson, D. (1999). *La retroalimentación a través de la pirámide*. Recuperado de: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnc0YWxsZXJkZW1hdGVtYXRpY2FzaWp1bGlzMjM2MWM3ZDE4Yzkx>

ANEXOS

TABLA DE ANEXOS

ANEXOS	ENLACE
Anexo 1 Antecedentes	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EeMxjj0GLG5JtCuePO_CnW8BBkjm9vaTjd6AChkDO0P4bA?e=PTCB91
Anexo 2 Formato de planeación	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EeN5pKQySTFBlasXI1Eq-0Bv75m50vRIm9knGqbCAd6FQ?e=dhEJCW
Anexo 3 Registro de planeación	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/Ea-mnv896U5FtvHYvWoPszEBGemLNWVOJK-XFZlhz66Tvg?e=I5fY1t
Anexo 4 Rejilla de planeación	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EUIwhJyh1rIMuR_rgwvGdTUBgVKxcDDJvfv9wo6I32RNPO?e=JCLo1A
Anexo 5 Grabación de clase 1	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EcT1jG2ekdpOj-SautjnIQsB58BD_XvZv98JYijQvxDe5w?e=BCzzCs
Anexo 6 Gráfica para analizar el texto "El gato negro".	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/Ecr1TtrVq-9CtF2cEsNnSBsBK2p4vRWS0LbHTXLT8E6BcQ?e=PI5sMI
Anexo 7 Video clase culturas aborígenes	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EW_wdaKm1EhPjL_Fes9C2cUBaV117FJdVA9TOfQunhGBVw?e=UCMdrG
Anexo 8 DOFA clase culturas aborígenes	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/Ec9hPKvmFr5AsASZY8CvLPcB2JT6QEHZmr25LKcNV_kN4g?e=KAAjvr
Anexo 9 Video clase Yurupari	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/Eent12S_R6tKv7S1giPgk_UBZ_HXGXWoeqTVTJgSZWEDew?e=ENUQ8f
Anexo 10 LOFA clase Yurupari	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EWPt7SLdhdOsoJLX9-EOBYBMK6tskIAEGi6Bf4diiav-w?e=EZ7ItV
Anexo 11 Rejilla de planeación clase pensamiento crítico	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EZHS82n6FVhFqw4n_0jELHwBHQ7OiuVUuIVC1-fIIQLD1HA?e=a79tXe
Anexo 12 Video clase pensamiento crítico	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EYIJpANhf1BJuXM8K_KPSadkBJUhAxkJt0NQI7O2N0Sqtz?e=4Ab11x
Anexo 13	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/ERijTEXIcnVOn1SNHZ1KTBoBu86sq8HqdgipFH9U7jzm_g?e=aJg6AQ

LOFA clase pensamiento crítico	
Anexo 14 Textos pensamiento crítico	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/ES4tDVO3nK9AghbPvIcBFrwB8q1hbfKbkyNV1qZsbKxWig?e=xy20uz
Anexo 15 Rejilla de planeación clase crónica	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EaeGuipn jotFqmCf5UQqGUUBv0Vv-Ln0KEISZd4ksvdNUQ?e=9YYbMW
Anexo 16 Video clase crónica	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EayeEVIIs1i1GmCb4f5YWobcB9cCNDx1VOpp7nGPus9wWaa?e=Wibtty
Anexo 17 Rúbrica para elaborar crónica	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EQcLRrJ8zzZJt3_XAk7rYNAB1dOHwYTskEp-HZNzrr5HGg?e=GaQ6bq
Anexo 18 Rejilla de planeación clase medios de comunicación.	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/ERJ-ULAJtNu_BpslMxjNABOjhTzTaDUMxucT_FxXHReg?e=bNZxgn
Anexo 19 Guía "Aprende en Casa" medios de comunicación	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/ERZhabRild9OrRm5km0z9zsBDy75HsvUngz5de08WA6fvA?e=WjWC3P
Anexo 20 LOFA clase medios de comunicación.	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EYWR1taiL_JNsvjtuNnKk74BBVcOdbgWaGWXGLvPuJsY3w?e=MdWY1G
Anexo 21 Rejilla de planeación clase niveles de lectura	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EcZhhnc3iSVNmOh-be3kLIBSKMqnHBkPUI88AzS7gKBVw?e=Ct7Ok1
Anexo 22 Guía "Aprende en Casa" niveles de lectura	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/Eb8j6qHY6hZCsHiq0JOoHkABL_95tbzbs9-m6mYr7rRkxQ?e=x8enod
Anexo 23 LOFA clase niveles de lectura	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EQboYnNltU9CqRZHfk nO6rUBQyPiF2Trlkq1UTisWlVlAA?e=ul2kdV
Anexo 24 Análisis comparativo entre preguntas de prueba de lectura	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EXT9K-eWnwJHoCHF9IuC9GIB87hysMfe9JY_qdAK8p9twA?e=o2pv8a
Anexo 25 Rejilla de planeación clase niveles de	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/mariabetga_unisabana_edu_co/EVplCjgBNRIOj8DeE2ZGQmEBLfy9Bo1wUz13D14TG3YtNg?e=MFIEWp

lectura a partir del texto científico	
Anexo 26 Gufa "Aprende en Casa" niveles de lectura a partir del texto científico	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:b:/g/person/mariabetga_unisabana_edu_co/Eba0L1vH-oBNtpBKPnUP2MwBQMbRjLbx1t2QQSehgLRDHg?e=0bYdes
Anexo 27 LOFA clase niveles de lectura a partir del texto científico	https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:p:/g/person/mariabetga_unisabana_edu_co/EWvgo27yfJxIh9ETdycrbawBgwSv8lMEeUyYcjtUWTs7SQ?e=91qE4W

