

Desarrollo de competencias comunicativas: una perspectiva en el proceso de enseñanza de las habilidades de lectura analizada desde la práctica de enseñanza*

Development of Communication Skills: A Perspective on the
Process of Teaching Reading Skills Analyzed from Teaching
Practice

Enid Adriana Rodríguez Segura** ,
María Yaned Morales Benítez***

RESUMEN

El presente artículo da cuenta del proceso de transformación de la práctica de enseñanza de una docente en áreas de primaria, desde un proceso de investigación de su propio quehacer en torno a las acciones de planeación, implementación y evaluación, objetivadas en cuatro ciclos de reflexión, que permiten evidenciar la incorporación de nuevas estrategias para fortalecer el proceso de enseñanza hacia el desarrollo de competencias de lectura en sus estudiantes.

Palabras clave:
práctica de
enseñanza,
planeación,
lectura,
comprensión.

El alcance de esta investigación es de carácter descriptivo. Se realiza desde el enfoque cualitativo, bajo el diseño de la investigación-acción, utilizando la *Lesson Study* como una ruta para comprender la práctica, reflexionar acerca de ella y mejorarla, teniendo en cuenta todos los elementos que allí confluyen. Se

* Este artículo reflexivo es producto del proyecto de investigación “Transformación de la práctica de enseñanza de una docente de primaria a partir de la resignificación de las acciones constitutivas en torno al desarrollo de competencias de la lectura”, desarrollado entre febrero de 2019 y julio de 2020, para optar al grado de Magíster en Pedagogía de la Universidad de la Sabana.

** Colombiana. Magíster en Pedagogía Universidad de La Sabana, Colombia-Chía. Docente de Cátedra Universidad de la Sabana. Docente Secretaría de Educación de Bogotá. Correo: mariamobe@unisabana.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8600-7814>

*** Colombiana. Magíster en Pedagogía. Docente Secretaría de Educación de Bogotá. Correo: earodriguezse@educacionbogota.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4916-3647>

toma el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) para redefinir las acciones constitutivas, en un ejercicio intencional de enseñanza que opta por el desarrollo de comprensiones, logrando la redefinición del proceso de enseñanza partiendo del reconocimiento de los propósitos a desarrollar en las áreas, fortaleciendo las habilidades y competencias del lenguaje escrito mediante procesos transversales que permiten la vinculación de diferentes áreas del conocimiento que derivan en procesos significativos de aprendizaje, vinculando de manera activa al estudiante en el proceso de aprendizaje y fortaleciendo el saber pedagógico del docente en un ejercicio de profesionalización de la práctica.

ABSTRACT

This article looks at the transformation process of an elementary teacher's teaching practice based on research of her own planning, implementation, and evaluation activities, divided into four reflection cycles, in order to demonstrate the incorporation of new strategies to strengthen the teaching process for the development of reading skills in her students.

The scope of research is descriptive. The study is carried out from a qualitative approach, under the action research design, using Lesson Study as a path to understanding the practice, reflecting on it, and improving it, considering all of the elements involved. The article uses the Teaching for Comprehension (EpC, according to its abbreviation in Spanish) framework to redefine formative actions, in an intentional teaching exercise focused on the development of comprehension. This achieves a redefinition of the teaching process starting with the recognition of the purposes to be developed in the areas, strengthening written language skills and competences through cross-curricular processes that help link different areas of knowledge to generate significant learning processes, while actively involving the student in the learning process and strengthening the teacher's pedagogical knowledge in a practice-based exercise in professional development.

Key words:
teaching practice,
planning, reading,
comprehension.

Planteamiento del problema

La práctica de enseñanza de un docente en “áreas de primaria” cuenta con una particularidad específica de acuerdo con su nombramiento, porque puede asumir su carga académica ya sea por áreas o grados, lo que implica, en primera instancia, el manejo de varias asignaturas y, en segunda, el saber pedagógico que permite abordar los conocimientos que estas demandan.

Por otro lado, el quehacer docente en el aula se realiza de manera metódica, anclado a la experiencia que proporciona el ejercicio mismo de la docencia, optando en muchos casos por prácticas repetitivas y poco reflexionadas, que no dan cuenta de procesos situados de enseñanza sino de acciones instauradas en el docente como parte de su labor cotidiana, direccionadas al cubrimiento de mallas desde los planes de estudios establecidos institucionalmente, enfocadas en la memorización, sin tener en cuenta aspectos como el contexto y las características propias de las diferentes áreas del conocimiento en torno a las habilidades y comprensiones que estas proponen.

Frente al desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes, es recurrente encontrar, en la enseñanza del lenguaje, transmisión de conceptos y contenidos que no aportan a los fines reales de los procesos comunicativos en los que se debe formar. La enseñanza dentro del aula se da en contexto de aprendizaje sobre desarrollos comunicacionales que poco aportan en el desenvolvimiento del estudiante en su vida social. Asimismo, se atribuye el desarrollo de la competencia comunicativa al área de lenguaje, desconociendo su transversalidad en la vida misma del ser humano.

Dadas estas circunstancias, se hace necesario objetivar la práctica de enseñanza desde cada una de sus acciones: planeación, implementación, evaluación y reflexión, indagando por los elementos que las constituyen desde un ejercicio reflexivo, para encontrar rutas de enseñanza que permitan articular los elementos imprescindibles de las áreas del conocimiento, los aspectos a tener en cuenta en las apuestas didácticas dentro del aula y la mejor manera de desarrollar en los estudiantes los aprendizajes y comprensiones en el nivel de primaria, especialmente las habilidades que permiten adquirir la competencia comunicativa desde la perspectiva que ofrece la lectura.

Objetivos de investigación

Objeto de la investigación	Objetivo general	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las prácticas de enseñanza de un docente en “áreas de primaria” indagando por los elementos que le permiten transformar sus procesos de enseñanza en torno al desarrollo de competencias de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos que transforman los procesos de enseñanza de un docente de primaria para fortalecer el desarrollo de las competencias de lectura en sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de una docente de primaria. • Identificar los elementos que transforman los procesos de enseñanza desde las acciones constitutivas. • Reconocer los aspectos que favorecen el desarrollo de competencias de lectura.

Figura 1. Objetivos de investigación.

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Marco teórico

Práctica de enseñanza

Se entiende la práctica de enseñanza, desde el referente propuesto por Ferreyra y Rúa (2018), como “acciones conscientes, concretas, que se desarrollan en el contexto de las instituciones educativas” y que permiten al profesor una interacción con el estudiante con un propósito definido por el acto de enseñar. En este sentido, estas prácticas se instauran en el contexto de prácticas sociales e históricas, categorizándolas, según Edelstein (2005), como altamente complejas, puesto que se desarrollan en contextos singulares que determinan de manera particular las interacciones y propósitos que se persiguen dentro del ejercicio de la enseñanza.

Según García, Enríquez y Carranza (2008), es una actividad dinámica, reflexiva, que no se limita exclusivamente a lo que ocurre en el salón de clase, sino que incluye “la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (p. 4). En este sentido, las acciones que realiza en el ejercicio de enseñanza se evidencian en lo que Alba y Atehortúa (2018) determinan como “acciones constitutivas de la práctica”, referidas a la planeación, la implementación, la evaluación y reflexión de los aprendizajes, las cuales dan cuenta de las

acciones que configuran al docente y que están estrechamente ligadas con los otros ámbitos de la enseñanza, en relación con aspectos como el macro, el meso y el microcurrículo, lo que demarca la práctica de enseñanza dentro de un contexto más amplio referido a una práctica educativa.

Planeación

Para entender la planeación, se parte de lo que Ander Egg (1993) define como planificación:

Es la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí que, previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una situación elegida como deseable, mediante el uso eficiente de medios y recursos escasos o limitados. (p. 27).

En consecuencia, se puede decir que la planeación, en el contexto de la enseñanza, tiene en cuenta los diferentes elementos que confluyen en el aula determinados por la “relación contractual del docente” Alba y Atehortúa (2018), en relación con el macro, el meso y el microcurrículo, y el contexto como elemento mediador de las interacciones.

A su vez, se puede aducir que la planeación no es una actividad estática o que se planea y se sigue de manera inamovible en el diseño propuesto, es un proceso que requiere reflexión, contrastación con los objetivos y alcances de quienes están siendo objeto del diseño de enseñanza. No termina, como lo propone Ander-Egg (1993) “con la formulación de un plan determinado, sino que determina un reajuste permanente entre medios, actividades y fines, y sobre todo de caminos y procedimientos” (p. 28). Luego, hace de la práctica de enseñanza un ejercicio dinámico de continua reflexión y articula las demás acciones hacia un objetivo concreto determinado por el aprendizaje.

La planeación en esta investigación se enmarcó desde el desarrollo de lecciones en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), como una categoría emergente dentro del proceso, en tanto que este marco permitió encontrar una ruta concreta dentro del proceso de enseñanza, apuntando hacia la transformación de la práctica.

Planeación en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC)

Perrone (1999) plantea que una de las metas educativas propuestas en la educación se relaciona con el hecho de que “lo que aprenden los alumnos tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes, dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio siempre lleno de posibilidades” (p. 34), en tal sentido, se constituye a la comprensión en elemento fundamental en el proceso de enseñanza. Al mismo tiempo, Perkins (1999) afirma que “el conocimiento, la habilidad y la comprensión son el material que se intercambia en la educación” (p. 69); en consecuencia, este proceso, más allá de una transmisión de conocimientos, apunta al desarrollo de habilidades desde la comprensión como eje articulador de la enseñanza.

Avanzando en este razonamiento, la planeación en el marco EpC permite orientar el proceso de enseñanza hacia el desarrollo de comprensiones, alejando el proceso de la enseñanza tradicional regida por la transmisión de conocimientos sin un fin específico. De igual manera, brinda la posibilidad de hacer uso de diferentes estrategias en el aula, diversificando las posibilidades y permitiendo la reflexión constante del docente en cuanto a la forma de desarrollar su práctica de enseñanza.

Los elementos que contiene el marco de la EpC y que se adoptan en la planeación de cada uno de los ciclos de reflexión analizados durante la investigación, se asumen desde los postulados de Stone (1999), los cuales corresponden a “tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua” (p. 96).

Lectura

Al revisar la conceptualización que sostiene la práctica de enseñanza frente a la implicación que encierra el término “docente en áreas de primaria”, se puede encontrar que leer y escribir se constituyen en tareas fundamentales delegadas a dichos maestros dentro de sus prácticas. No obstante, estos procesos van más allá de lo que históricamente se pueda entender, sin negar que en muchas aulas, pese a la reconceptualización que ha tenido, se sigue considerando estos procesos como aprendizajes basados en técnicas de codificación

y decodificación, así como manejo de algunos elementos propios de la lengua sin mayor trascendencia. Frente a esto, abordar la lectura como categoría de análisis implica reconocer un punto de partida desde donde se asume el desarrollo de competencias, en este caso particular de lectura.

De acuerdo con Solé (2012), “formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento” (p. 50). Desde este mismo planteamiento, desarrollar las competencias lectoras implica el abordaje de tres ejes fundamentales: “aprender a leer; leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida, y aprender a disfrutar de la lectura” (p. 50).

Frente al desarrollo de los procesos de enseñanza, en relación con las competencias de lectura en los estudiantes, se encuentran varias convergencias en las dinámicas que recurrentemente derivan en escritura como una manera de evidenciar lo que el estudiante comprende.

Frente a este particular, partiremos del postulado presentado por Ferreiro (1997), quien plantea:

Si se piensa que la lengua escrita tiene por objetivo el aprendizaje de un código de transcripción, es posible disociar la enseñanza de la lectura y la escritura en tanto aprendizaje de dos técnicas diferentes, aunque complementarias. Pero esta distinción carece totalmente de sentido cuando sabemos que, para el niño, de lo que se trata es de comprender el sistema de escritura y que, para tratar de comprender nuestro sistema, efectúa tanto actividades de interpretación como de producción. (p. 24).

Desde esta mirada, el acercarse a la lectura de diferentes textos permite hacer transversal el desarrollo de esta competencia, más allá de la práctica de la lectura en el área del lenguaje y lo instaura en el sentido de una práctica de aula en todas las áreas del conocimiento. En primera instancia porque facilita al estudiante estructurar su propia escritura, gracias al conocimiento acerca de la organización de diferentes tipos de texto (Browne 2001, citado Flórez Romero, Restrepo y Schwanenflugel, 2007), y en segundo lugar porque le ayuda en la comprensión de estos y en la construcción de conocimiento evidente

en la elaboración escrita, de acuerdo con cada contexto comunicacional propuesto.

Metodología

La investigación se desarrolla desde el enfoque cualitativo que, según los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014) permite “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). En este sentido, este enfoque permite realizar investigación en el ámbito educativo, asumiéndose el docente como investigador de su propia práctica de enseñanza y el aula como contexto de esta.

El diseño metodológico, entendido desde Hernández et al. (2014) “como un plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento” (p. 128), se suscribe a la investigación-acción que, en términos de Elliott (1990) “es experimentar practicando, probar estrategias en la práctica, comprobar los puntos conflictivos que existen en la clase. Así, la investigación-acción es un tipo de acción reflexiva, es reflexión en la acción” (p. 24). Desde esta perspectiva, el sujeto que investiga es el mismo sujeto investigado y, si bien cada una de sus acciones influyen en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, lo que se analiza son las prácticas del docente (enseñanza) que inciden en los procesos de formación.

Este ejercicio reflexivo de la práctica se realiza desde la propuesta de trabajo colaborativo enmarcada en la metodología de Lesson Study (LS), propuesta como un camino para el desarrollo profesional de los docentes investigadores, desde la implementación de lecciones congruentes con los marcos institucionales. Según Soto y Pérez (2015), es un proceso de desarrollo profesional docente, que “se centra en el estudio colaborativo de sus prácticas de enseñanza centrados en el diseño de lo que ellos denominan el estudio de una lección” (p. 19). Asimismo, este proceso de reflexión permite entender “cómo se construye nuestro conocimiento práctico para poder cambiarlo” (*Ibid.*).

Conviene subrayar que, para este estudio, se adopta la metodología de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, soportada desde la Lesson Study, así como desde la investigación-acción,

teniendo como referente que el foco primordial refiere a los procesos de enseñanza del docente en tanto que es el objeto de investigación, orientando el proceso investigativo a la transformación de la práctica de enseñanza. Se desarrolla mediante ciclos de reflexión planeados por la docente investigadora y socializados con los pares académicos en dos momentos: en primera instancia, antes de implementar la lección, con el propósito de analizar la congruencia entre los resultados previstos de aprendizaje y el diseño de las acciones propuestas para alcanzarlo, permitiéndose, de ser necesario, a partir de esta socialización, una redefinición, en aras de fortalecer dicha planeación.

Un segundo momento, después de haber realizado la implementación, permite identificar los hallazgos y proponer las acciones de mejora que serán tenidas en cuenta en el siguiente ciclo. Ellas se resumen en el siguiente gráfico.

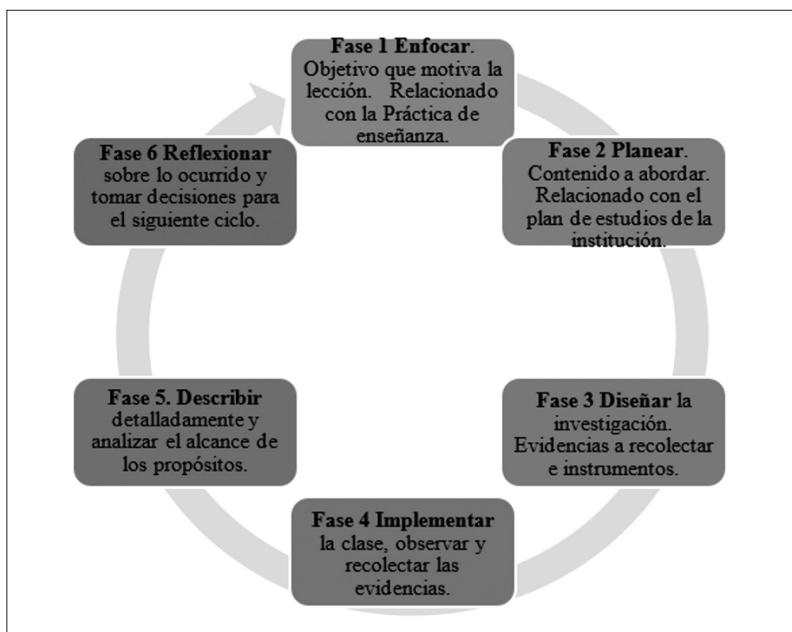


Figura 2. Metodología Lesson Study Adoptada desde la Maestría en Pedagogía Universidad de La Sabana.

Fuente: elaboración propia, 2021.

Dentro de esta metodología, se utiliza el protocolo colaborativo basado en la escalera de la retroalimentación propuesta por Wilson

(2002), con el cual se realiza un ejercicio valorativo que aporta en el proceso de indagación del docente valorado de acuerdo con el siguiente esquema:

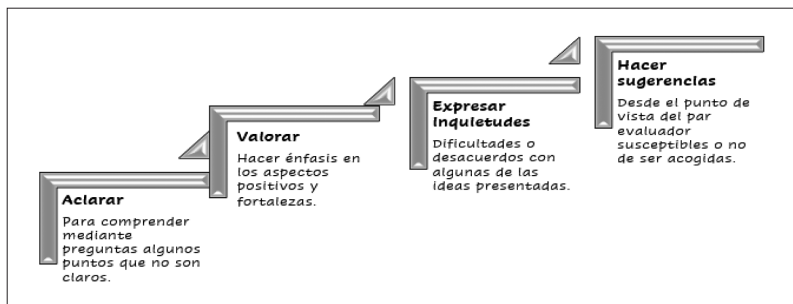


Figura 3. Escalera de retroalimentación.

Fuente: adaptada de Wilson (2002).

Se presenta, entonces, en este proceso, una gran oportunidad para desarrollar trabajo colaborativo con pares académicos, con el propósito de “poner en común, contrastar, evaluar y reflexionar sobre las observaciones registradas, y utilizarlas para comprender la potencialidad pedagógica de la propuesta inicial y proponer su mejora” (Soto & Pérez, 2015, p. 22), y con la posibilidad de usar sus hallazgos en nuevas implementaciones para ser sometidas a un nuevo ciclo de reflexión.

Desde esta perspectiva, se desarrollaron cuatro ciclos de reflexión, planeados, implementados y evaluados con estudiantes de ciclo uno en el área de lenguaje.

“Tomás y el Borrador Mágico y sus enseñanzas para la transformación de la práctica”, como se llamó al primer ciclo, permitió un reencontro con las acciones que constituyen la práctica del maestro y, sobre todo, evidenciar la intervención de las prácticas repetitivas en el aula, donde normalmente se gestionan muchas actividades, pero no todas apuntan a desarrollar lo que se propone. Se considera un hito en la investigación, puesto que se inicia con la planeación rigurosa desde el marco de la enseñanza de la comprensión, fundamentada en Stone Wiske (1999), empezando a dar un giro a las prácticas recurrentes de conceptualizar, copiar y ejemplificar, para transformarse ahora en in-

investigar, construir y comprender desde la experiencia recreada en el aprendizaje.

Posteriormente, en el ciclo 2, se apuesta a la escritura como una posibilidad de comunicar ideas y a la lectura como el reconocimiento de lo que el otro quiere comunicar; una dinámica de interacción entre pares que permite realizar un ejercicio individual y colectivo de valoración de los procesos de escritura, y crecer en el proceso desde la necesidad de dar cuenta de las ideas de manera clara para ser entendido por el otro.

Desde esta perspectiva, se propone el tópico generativo denominado “Mis primeras producciones, escribiendo para ser leído”, que focaliza el proceso de lectura y escritura hacia la función social del lenguaje. En concordancia, Pérez y Roa (2010) en *Referentes para la Enseñanza del lenguaje en ciclo uno*, plantean que “no basta con lograr que aprendan la escritura y la lectura convencionales, se necesita propiciar situaciones para que participen efectivamente en esas prácticas y reconozcan las funciones y usos que los textos cumplen en los grupos sociales” (p. 16). En consonancia, escribir para que el que lea entienda lo que se quiere manifestar, lleva al estudiante a realizar un proceso de escritura, no en función de una actividad, sino en clave de poder comunicarse de manera efectiva.

Se incorpora en la práctica la utilización recurrente de rutinas de pensamiento en el aula, desde la perspectiva de Ritchhart, Church y Morrison (2014) “como procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas” (p. 85), fortaleciendo los procesos de aprendizaje en los estudiantes, llevándolos a generar culturas de pensamiento como mecanismo para hacer visible sus ideas, incentivando los procesos de observación, participación y verbalización de sus pensamientos, además de focalizar la atención.

El ciclo 3, “Leyendo y escribiendo: un nuevo reto en el contexto de la estrategia ‘Aprende en casa’”, da cuenta de una primera aproximación al cambio que las prácticas han experimentado, teniendo en cuenta que la estrategia “Aprende en casa”, aplicada a raíz de la pandemia por covid-19, empieza a reconocer rutas que permitan fortalecer los aprendizajes que pertenecen al grado articulado del lenguaje

escrito, es decir, escritura y lectura como una posibilidad de facilitar consecuentemente el desarrollo de las competencias comunicativas, buscando hacer evidentes las comprensiones de los estudiantes con evidencias escritas.

Finalmente, el ciclo 4, “Mi ciudad un espacio para reconocermelo como sujeto”, se proyectó como una posibilidad de integrar asignaturas en el contexto de la estrategia vigente, pero, sobre todo, de articular los procesos de formación de manera transversal, tomando el desarrollo de las competencias de lectura para potenciar los aprendizajes en el ciclo de formación.

Este ciclo ofrece comprensiones relevantes en el proceso de transformación de la práctica de enseñanza en el contexto de la formación no presencial, potenciando la riqueza que ofrece la articulación de las áreas en los desarrollos conceptuales, puesto que brinda la oportunidad al estudiante de desarrollar contenidos contextualizados, dando cuenta de la pertinencia que tiene el uso de los conceptos en su vida cotidiana y la importancia del uso adecuado de la escritura en un contexto real y cercano para el niño, como lo es la ciudad.

En este ciclo se puede evidenciar la secuencialidad de cada uno de los desempeños, llevando al estudiante en un camino que le permite descubrir y construir andamiajes en el aprendizaje, avanzando paulatinamente hacia la construcción del conocimiento. Cada desempeño diseñado da cuenta de un peldaño más hacia el propósito que se busca en el camino de la comprensión, y pese a que el docente no se encuentre de manera presencial, se hace evidente en la ruta que diseña para que el niño alcance de manera adecuada las metas propuestas, todo esto observado en las comprensiones que logran adquirir el estudiante y descritas en cada fase de la implementación.

Una vez más la escritura permite evidenciar las comprensiones de los estudiantes en relación con la posibilidad de transversalizar las áreas, y se reconoce a la lectura como facilitadora del proceso de aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento, entendiendo la comprensión como parte fundamental en los procesos para dar cuenta de cada uno de los aspectos que se solicitan en cada guía propuesta, en la cual la lectura y su comprensión es eje preponderante para interpretar y realizar lo que se solicita.

Instrumentos

En concordancia con la planeación de la investigación propuesta en la fase 3 de la Lesson Study, se mencionan las “evidencias a recolectar”, que posteriormente son analizadas en detalle para interpretar el alcance y el cumplimiento de cada uno de los propósitos perseguidos con la respectiva lección. En consonancia, Soto y Pérez (2015) plantean que estas evidencias recolectadas ayudan al docente a realizar “un análisis más profundo y amplio del proceso vivido desde los ojos de los estudiantes, donde se trata de hacer visible la evolución del pensamiento de los estudiantes y la relación que se establece con las actividades, materiales y estrategias propuestas” (p. 21).

En efecto, para el desarrollo de la investigación se usaron los siguientes instrumentos:

TIPO	INSTRUMENTOS	
DE RECOLECCIÓN	Rejilla Lesson Study fase planeación e implementación.	Uno de los instrumentos de mayor relevancia durante este proceso de investigación corresponde a la rejilla de Lesson Study, la cual permitió registrar cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, explicitando cada paso implementado en el ciclo de reflexión.
	Guías de trabajo	Referidas a los instrumentos diseñados por el docente investigador con el propósito de evidenciar las comprensiones de los estudiantes en torno a las actividades propuestas.
	Guías instruccionales	Dan cuenta, paso a paso, del desarrollo de una lección en la modalidad no presencial, frente a la contingencia generada por el COVID 19.
	Videos.	El registro filmico mediante video de algunas clases permite la revisión posterior del desarrollo de algunas de las clases de acuerdo con la planeación propuesta de investigación.
	Fotografías	Estas dan referencia de trabajos terminados de los estudiantes donde es posible captar si se logra o no el propósito establecido para el respectivo desempeño.
	Audios.	Registan respuestas particulares de los estudiantes, con respecto a sus comprensiones frente a los desempeños propuestos.
	Mensajes por WhatsApp.	Contienen el reporte de las evidencias de trabajo enviadas por el docente, en relación con las instrucciones y explicaciones consideradas pertinentes para el desarrollo del trabajo. Así mismo, las respuestas de los estudiantes en cuanto a las evidencias del trabajo desarrollado.

Figura 4: Instrumentos de recolección.

Fuente: elaboración propia, 2021.

Tipo	Instrumentos	
DE ANÁLISIS	Rejilla Lesson Study fase evaluación y reflexión	El primer análisis de datos se realiza mediante la utilización de la rejilla Lesson Study (la cual permite realizar una confrontación entre lo que se planeó y la ejecución en la implementación, proceso que se realizada en dos momentos: el primero en la fase de evaluación, que da cuenta del cumplimiento de cada propósito establecido en las actividades diseñadas a la luz de las evidencias.
	Protocolo colaborativo	Mediante este protocolo, basado en la escalera de la retroalimentación de Wilson (2002) y propuesta en una de las fases de la Lesson Study, se somete a discusión las experiencias vividas en las diferentes fases del ciclo de reflexión.
	Análisis documental	Se realiza la revisión detallada de cada una de las evidencias recolectadas y el análisis riguroso de las rejillas de recolección de información.
	Matriz de análisis	La utilización de las matrices de análisis brindó la posibilidad de realizar una relación de concordancia entre los diferentes ciclos de reflexión de los criterios que hacen parte del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión, en aras de contrastar la pertinencia de la planeación e implementación y poder plantear las reflexiones al respecto.

Figura 5 Instrumentos de análisis.

Fuente: elaboración propia, 2021.

Hallazgos

Planeación

El primer hallazgo gira en torno a la importancia de la planeación rigurosa del proceso de enseñanza que, tal como se asegura en Dirección General de Cultura y Educación (2004), “es el producto de una reflexión del docente sobre los distintos componentes de la enseñanza y aprendizaje” (p. 7), teniendo en cuenta las diferentes variables que enmarcan su aplicación, tales como: contexto de aula, contenidos de la enseñanza, conceptos previos de los estudiantes, tiempos y estrategias para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo uso de la didáctica general y específica de cada una de las áreas, para anticipar un camino secuencial que tiene en cuenta los anteriores aspectos a la hora de ejercer la práctica de enseñanza.

Desde esta perspectiva, la planeación en el marco de la EpC ofrece una alternativa integradora, que tiene en cuenta los elementos antes mencionados y orienta la práctica, más allá del abordaje temático, hacia el desarrollo de comprensiones en relación con el desarrollo de competencias de lectura, aspecto del cual también se ocupa este trabajo que, de

acuerdo con Blythe (2002), corresponde a tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua, tal como se presentan en el siguiente gráfico.

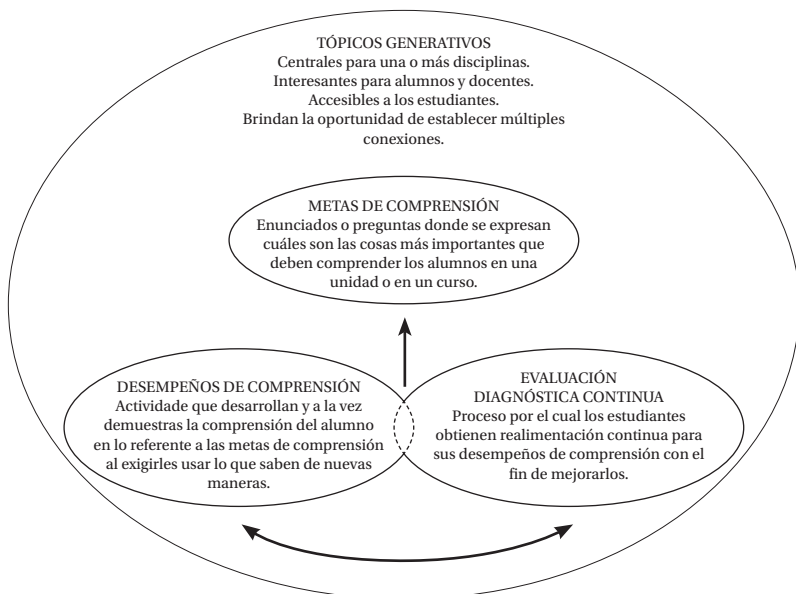


Figura 6 Marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión.

Fuente: tomado de Blythe, 2002.

El primer elemento observado corresponde a los tópicos generativos. Leal Castro (2014) afirma que “el maestro empieza a enseñar cuando comprende tanto el conocimiento del contenido de una materia específica (lo que se ha de enseñar) como las formas de enseñar ese conocimiento en el contexto escolar (cómo se debe enseñar)” (p. 99). En esa medida, planear el proceso de enseñanza parte de abordar los principios que fundamentan el área, los objetivos y las habilidades propias de la misma, con el propósito de enseñar de manera congruente la disciplina, alejándose de la trasmisión de contenidos hacia el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes, mediante la búsqueda de comprensiones que les permitan el uso de los conocimientos en circunstancias prácticas de su cotidianidad y no en cúmulo de contenidos.

Se reconoce la necesidad de entender el proceso de enseñanza más allá de los temas que se enseñan, y más bien como eje que articula el

desarrollo curricular y que empieza a tenerse en cuenta en cada una de las acciones en el aula. Desde esta perspectiva, la construcción de tópicos generativos adquiere mayor relevancia, en concordancia con lo que Stone Wiske (1999) propone, en cuanto a que es el docente quien “debe ajustar la forma del currículo para responder a las necesidades de sus alumnos” (p. 97), permitiendo hacer un ejercicio congruente con las directrices de los estándares curriculares para el grado.

Asimismo, esto permite entrar en el terreno del conocimiento didáctico del contenido que, según Pinto y González (2006, citados por Leal Castro, 2014), está constituido por “el conocimiento del contenido de la disciplina a enseñar, el conocimiento de la didáctica específica (representaciones o estrategias instruccionales para la enseñanza del tópico) y el conocimiento contextual” (p. 101), contribuyendo en la configuración del “cuerpo epistemológico del profesor” y llevando a entender la importancia de abordar a profundidad el área que se enseña, identificando la apuesta disciplinar para luego encontrar el camino metodológico para enseñarla.

En relación con las metas de comprensión, diremos que otro de los aspectos importantes en este camino de transformación de la práctica de enseñanza corresponde a la comprensión. Según Perkins (1999), “reconocemos la comprensión por medio de un criterio de *desempeño flexible*. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe” (p. 72). Sobre este particular, la enseñanza se orienta no solo a transmitir información, sino a llevar a los estudiantes a comprender lo que están aprendiendo, es decir, a tener la capacidad de usar sus conocimientos en diferentes circunstancias prácticas de la vida, las cuales se empiezan a evidenciar en los desempeños de comprensión. En consecuencia, las metas de comprensión permiten reconocer “explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender” (Stone Wiske, 1999, p. 101), denominadas en este proceso investigativo como Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA) o punto de llegada en cada uno de los ciclos implementados.

Se debe agregar que estas metas de comprensión son más relevantes en el proceso cuando se socializan como punto de partida en la enseñanza en el aula. De acuerdo con Stone Wiske (1999), éstas son más funcionales cuando son explícitas y públicas, puesto que permiten que

tanto el docente como el estudiante enfoquen su trabajo hacia la meta propuesta, permitiendo entender por qué se están realizando las diferentes actividades propuestas. Asimismo, éstas deben hacer parte de un engranaje más amplio, el cual no se agota con una lección, sino que se dirige a fortalecer las apuestas diseñadas en las asignaturas para el trimestre en el que se trabaja e, incluso, para el propósito de la asignatura en general.

En lo que se refiere a los desempeños de comprensión, estos se convierten en actividades que retan al docente en la consolidación de un recorrido que permite llevar al estudiante a la adquisición de comprensiones, desde la indagación, el descubrimiento y la apropiación del conocimiento para diferentes intenciones útiles en la vida práctica. Tal como plantea Acosta Ortiz (2004), los desempeños son “actividades que permiten a los estudiantes entrenarse en el uso de los conocimientos, pasando por diferentes situaciones que le permitirán la comprensión del tema” (p. 244).

Acorde con lo anterior, cambia la visión de la práctica en relación con la utilización de múltiples actividades enfocadas en la apropiación del tema en términos de memorización que, tal como afirman Ritchhart *et al.* (2014), deriva de la práctica común que corresponde a que “los maestros le dicen a los estudiantes qué es importante saber o hacer y luego les piden practicar esa habilidad o conocimiento” (p. 42), sin que se evidencie en estas aulas el pensamiento, sino la transmisión de contenidos. En contraste, la nueva práctica de enseñanza focaliza todas las actividades hacia la comprensión que, de acuerdo con los mismos autores, “es la principal meta del pensamiento” (p. 42), proceso al que llegan los estudiantes desde un trabajo inductivo de apropiación y descubrimiento que les permite dar cuenta de sus aproximaciones y construcciones de manera personal.

Implementación

A continuación (figura 4) se exhibe la ruta de desarrollo de los desempeños de comprensión que se recorrió durante los ciclos, como una manera de alcanzar las comprensiones propuestas en cada una de las implementaciones.

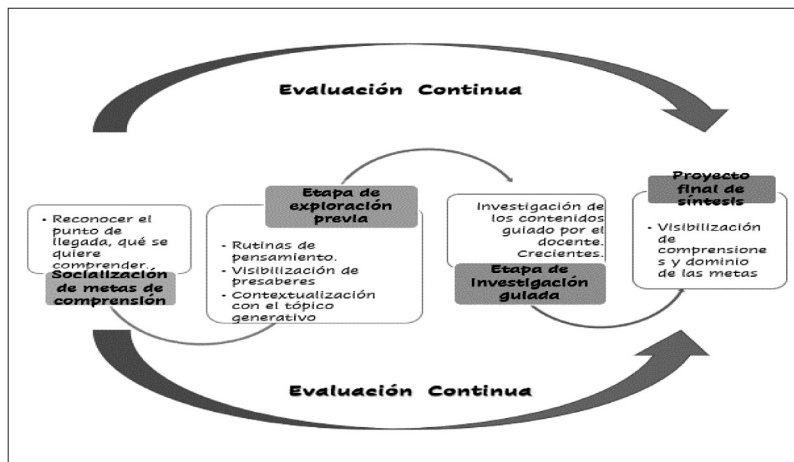


Figura 7. Secuencia de desempeños de comprensión, adoptado de EpC. Elaboración propia.

En el primer momento enunciado, la socialización de las metas de comprensión, como ya se mencionó, constituye el punto de partida dentro de la planeación de desempeños, pero, sobre todo, en la implementación de la lección, pues, cuando se declara el punto de llegada, tanto docente como estudiantes encaminan de manera más consciente las actividades o desempeños propuestos, mientras que si no se tiene un destino evidente se puede desviar el proceso por diferentes rutas y, aunque probablemente se llegue a la meta, las actividades no tendrán el mismo sentido. Comúnmente, cuando se emprende una excursión y se cuenta con un mapa de navegación, se es consciente de los lugares a los que se quiere llegar. Si por circunstancias diversas, en el camino no se puede alcanzar la meta, se puede retomar la excursión y trazar otra ruta, o mejorar las condiciones para llegar. Lo mismo pasa en el proceso de enseñanza: si se aclara la meta se tiene la posibilidad de reconocer si se llega o no, y tomar las decisiones respectivas que permitan alcanzar el propósito.

Se considera ahora la etapa de exploración previa que, tal como se evidencia en la figura 3, se diseñó para ser implementada mediante el uso de rutinas de pensamiento como una posibilidad de enganchar a los estudiantes. Ritchhart *et al.* (2014) plantean cómo los movimientos del pensamiento son esenciales para la comprensión y sin los cuales

sería difícil decir que la hemos desarrollado. Estos investigadores definieron seis tipos de pensamiento:

1. Observar de cerca y describir qué hay ahí.
2. Construir explicaciones e interpretaciones.
3. Razonar con evidencia.
4. Establecer conexiones.
5. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.
6. Captar lo esencial y llegar a conclusiones.

En cuanto a los desempeños propuestos para la etapa de investigación guiada que, como su nombre lo indica, es un proceso guiado, tal como lo plantea Stone Wiske (1999), obliga al docente a proponer diversas formas de investigación a los estudiantes para la comprensión de las metas trazadas, haciendo uso de diferentes recursos, estrategias y momentos, en los que necesariamente se involucra a los estudiantes en una dinámica de indagación. Su interés radica en que no es el docente quien entrega la conceptualización y da la respuesta a los estudiantes, frente a esta etapa se asume el docente como lo propone Acosta Ortiz (2004): “el maestro es directivo... facilitador y entrenador del aprendizaje, al maestro le corresponde ¿qué enseñar? ¿Cómo enseñar? y Dónde encontrar lo que enseña?” (p. 235), pero es el estudiante quien investiga y construye; el docente será el acompañante del proceso, indicando sus errores y “permitiéndole que crezca en autonomía” (p. 236).

Al mismo tiempo, es importante reconocer que las actividades propuestas desde los desempeños de comprensión tienen una intencionalidad clara y, más que convertirse en actividades desarticuladas, se constituyen en ejercicios intencionados para alcanzar las comprensiones propuestas en las metas. Según Perkins (1999), “aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión, infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes” (p. 87), de ahí que la planeación de estos desempeños exige un gran desafío y reflexión, y una apuesta congruente en el aprendizaje. Es por esto que cada desempeño formulado en la planeación da cuenta de un proceso que tiene en cuenta el preconcepto e incorpora uno nuevo, en la intención de ir creciendo en la adquisición de la habilidad propuesta.

En términos generales, los desempeños de investigación guiada aportan de manera significativa en la transformación de la práctica de enseñanza concerniente a la implementación, puesto que crean un nuevo esquema en la enseñanza, desarrollando en el estudiante la capacidad para indagar, descubrir y construir conocimiento desde la guía efectiva e intencionada del proceso, a partir de una estructura gradual creada intencionalmente. Generan ambientes de aula en los que se motiva el pensamiento y se aleja de las prácticas tradicionales de los conceptos reducidos por el docente y plasmados en cuadernos.

Finalmente, se encuentran los desempeños planteados como proyecto final de síntesis, los cuales se diseñan con el propósito de reconocer la capacidad del estudiante para hacer uso de los conocimientos y evidenciar sus comprensiones finales. Cada proyecto final de síntesis pone a prueba la capacidad del estudiante para usar el conocimiento abordado en otras circunstancias, evidenciando la incorporación de nuevos saberes.

Evaluación

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, como elemento que transversaliza todos los desempeños de comprensión, se constituye en un aspecto que ha tenido un cambio significativo en la práctica de enseñanza, reconociendo la diferencia entre evaluación y calificación. De acuerdo con López (2014), “es fundamental entender qué podemos y debemos evaluar sin necesidad de calificar ni poner notas, y que es precisamente cuando hacemos eso cuando la evaluación tiene una mayor repercusión en el aprendizaje de nuestro alumnado” (p. 35).

Al respecto, este ha sido un aprendizaje que se ha logrado en el desarrollo del proceso de implementación de los ciclos, al evidenciar de manera paulatina el proceso de los estudiantes en cada uno de los desempeños de comprensión, de donde resulta que, más que actividades calificables, visibilizan las comprensiones y dan cuenta de los avances respecto de las metas trazadas, pero, a la vez, de los procesos de enseñanza del docente.

Cobra sentido un concepto que con frecuencia se enuncia en las planeaciones institucionales y en los discursos que se manejan en el Sistema institucional de Evaluación (SIE), pero que no siempre es cla-

ro, la “evaluación formativa.” En concordancia, López Pastor y Pérez Puello (2017) plantean:

La Evaluación Formativa hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Sirve para que el alumno aprenda más y/o corrija sus errores, y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor, perfeccionando su práctica docente. (p. 36).

Esto lleva a comprender la evaluación como un elemento que aporta información tanto al docente como al estudiante, tal como lo plantea López (2014):

Un proceso que permite: identificar los rasgos y características de los estudiantes, tomar decisiones para planear los conocimientos, las habilidades y las competencias que se deben enseñar y desarrollar; determinar la mejor manera de ayudar a los estudiantes a desarrollar estos aspectos y verificar si los aprendizajes se están dando. (p. 23).

Por otra parte, la evaluación se centra en procesos de autoevaluación. Los estudiantes tienen la posibilidad de valorar de manera individual y colectiva sus avances en cuanto a la escritura y la forma de comprensión, generándose una mayor riqueza en el proceso, pues, al encontrar ellos mismos sus dificultades, inician un proceso de crecimiento en la transformación de sus saberes y la generación de nuevas estrategias para comunicarse de manera adecuada. En tal sentido, se puede mencionar que este proceso permite, según López (2014), promover “la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo” (p. 40). En concordancia, Stone Wiske (1999) plantea que, “al involucrar a los estudiantes en la evaluación de su propio trabajo y el de sus compañeros de clase, los invita a ser más responsables de su propio aprendizaje (p. 120).

En conclusión, la evaluación no es un proceso que se da al final de un trimestre o como valoración de una lección, sino que es una posibilidad de indagar acerca de los procesos de enseñanza vistos desde el aprendizaje de los estudiantes. Inicia paralelamente desde el primer momento en el trabajo el aula y se convierte en una “herramienta pedagógica, pues, a partir de la información arrojada por la evaluación,

el maestro puede comprender cómo se están llevando a cabo los procesos de aprendizajes y enseñanza” (Reorganización curricular por Ciclos, SED, p. 64), permitiendo la vinculación tanto del docente como del estudiante en el proceso de formación.

Desarrollo de las habilidades de lectura

De otro lado, desarrollar las competencias de lectura en los estudiantes es una tarea que parece darse a los docentes de ciclo uno. Sin embargo, como lo asegura Solé (2012), “no se aprende a leer de una vez, en un ciclo determinado de la escolaridad, con un procedimiento que después se podrá aplicar sin restricciones, a textos o demandas de lectura diversa” (p. 3), sino que es un proceso que se da a lo largo de la vida. En tal sentido, cambia la concepción de la lectura, la cual se entendía desde una mirada reduccionista a la técnica de la decodificación y que no aportaba de manera consecuente con los procesos de formación, limitando en esta perspectiva la riqueza de los procesos que se pueden desarrollar en el aula en los primeros grados en torno al desarrollo de dichas competencias.

Asimismo, se requiere comprender el significado de la competencia lectora, para lo cual se asume lo propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017), como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (p. 34), teniendo en cuenta de igual manera que esta competencia se va desarrollando a lo largo de la vida, en la medida en que se interactúa en diversos contextos.

De igual manera, se hace perentorio entonces iniciar con la concepción de lectura que plantean Hoover y Gough (1990, citados en Flórez y Gómez, 2014).

La lectura consiste en dos procesos: la decodificación y la comprensión. La decodificación es el proceso de reconocimiento que transforma lo impreso en palabras. Incluye rutas directas (visual, ortográfica) e indirectas (correspondencia sonido-símbolo). La comprensión/interpretación se refiere al proceso por el cual las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan. (p. 74).

Desde esta mirada, en cada uno de los ciclos se incorporan paulatinamente elementos en aras de fortalecer la adquisición de competencias comunicativas. Se hizo un acercamiento a lo que Pérez Abril y Roa Casa (2010) distinguen: “leer como experiencia y leer para reconocer”. En primer lugar, leer como experiencia permitió hacer una aproximación a un texto de literatura infantil, con una historia particular, cercana a la vida cotidiana de los estudiantes, en la que se involucran sus juguetes como protagonistas de la historia, pero, además, acercándolos al mundo de los textos en contextos en los que la lectura no hace parte fundamental, por diversos aspectos que atañen a su realidad sociocultural. Al respecto, Flórez Romero et al. (2007) proponen que se debe brindar las posibilidades para que aquellos estudiantes que no tienen posibilidad de acceder a contextos letrados, que les permitan “sentar las bases para llegar a ser lectores y escritores competentes” (p. 19), se adapten a entornos letrados que les permitan tener alternativas para desarrollar sus habilidades de lectura.

En cuanto al segundo aspecto, leer para reconocer, se abordan los elementos de un texto tales como autor, ilustrador y los elementos que hacen parte de un texto narrativo. Desde una experiencia contextualizada, se aleja de la dinámica recurrente de trabajo temático que se enfocaba en conceptualizaciones, sin tener la posibilidad de entenderlo desde la práctica misma.

Asimismo, se involucran en este ciclo diferentes modalidades de lectura, propuestas también en los referentes de la enseñanza del lenguaje para el ciclo uno, presentados por Pérez Abril y Roa Casa (2010), tales como lectura en voz alta:

Al leer en voz alta se transmite no solo el contenido lingüístico del texto, la voz de quien lee transmite emoción, asombro y otros sentimientos que el texto genera. Esos elementos son fundamentales, además de los aspectos formales, como leer en buen tono de voz, articular adecuadamente las palabras para que los niños sigan la lectura, tener un control visual del grupo, asumir una postura corporal adecuada. (p. 40).

En consecuencia, los estudiantes empiezan a adaptar ciertos aspectos de la modulación para incorporarlos en sus prácticas de lectura, generando una necesidad de graduar sus tonos de voz, pero, sobre

todo, de hacer el ejercicio de lectura más consciente, orientándose hacia el reconocimiento del sentido.

Otra modalidad usada se refiere a la lectura silenciosa, brindándole a los estudiantes la posibilidad de interactuar de manera personal con su libro, leer a su ritmo, observar las imágenes, hallar conexiones entre las imágenes y su lectura, introduciéndolos poco a poco en el mundo de la lectura y viéndolos como autónomos en sus procesos; entregándoles una responsabilidad frente al proceso lector, validada por preguntas de comprensión propuestas luego de los procesos.

Se puede decir, entonces, que las estrategias utilizadas para favorecer las competencias de lectura hacen parte de los elementos que requiere el docente para beneficiar el aprendizaje de ésta, teniendo en cuenta lo propuesto por Flórez et al. (2007):

El aprendizaje de la lengua escrita no se produce de manera tan espontánea y natural, sino que requiere de procesos de instrucción sistemáticos, puesto que el sistema visual humano no está biológicamente condicionado para procesar el texto escrito. Por ello, aprender a leer y escribir precisa una dosis mayor de atención consciente y de motivación. (p. 23).

La lectura y la escritura hacen parte del lenguaje escrito y, en consecuencia, casi siempre ambos se trabajan de la mano, en consonancia con Cuetos Vega (1991, pp. 11-12, citado por Flórez Romero y Gómez Muñoz, 2014), quien plantea que:

Lectura y escritura se suelen presentar como unidades inseparables, como las dos caras de una misma moneda, y en cierto modo es cierto, ya que la lectura solo se puede realizar sobre algo que está escrito. Inversamente, se escribe pensando en que alguien (aunque sea solo el propio autor) lo va a leer. (p. 55).

Es así como gran parte de los ejercicios de aula para el desarrollo de las competencias de lectura están estrechamente ligados a los procesos de escritura, como una manera de visibilizar las comprensiones al respecto.

También, hay una amplia diferencia en el desarrollo de estos procesos que depende del uso que se le da a los mismos, ya sea la mirada puesta en el código o en el sentido, cuando el énfasis está en la asigna-

ción de sentido: “en la lectura la atención se focaliza en la comprensión del significado de los mensajes, mientras que en la escritura se centra en la creación del sentido en un mensaje mediante el proceso de composición u organización de las ideas que se plasman en los textos” (Flórez Romero & Gómez Muñoz, 2014, p. 55); no obstante, al enfocar el proceso hacia el uso comunicativo de la lengua, “se presenta una intersección o una síntesis de ambas capacidades en el intercambio mediado por un mensaje escrito. Desde este aspecto, se reconoce una relación funcional entre estos dos procesos, lo que implica tanto un productor de dicho mensaje (escritor) como un intérprete del sentido del mensaje (lector)” (*Ibid.*, 2014, p. 55).

Estas prácticas desarrollan de manera poderosa las competencias del lenguaje escrito en los estudiantes, tanto en lectura como en escritura, pues los reta hacia el uso de sus comprensiones respecto del libro leído y a la creación desde la perspectiva de la creatividad y del uso de la lectura y la escritura en la perspectiva del uso comunicativo. Además, dinamiza los procesos de enseñanza en las nuevas dinámicas establecidas por las condiciones que se presentan en la educación mundial, evidenciando procesos de lectura que demuestran el mejoramiento de la habilidad, aun en condiciones externas al aula.

Finalmente, las “Lecturas funcionales, orientadas a cumplir con propósitos comunicativos específicos: informarse, indagar un tema, seguir una instrucción, aprender, buscar información” (Pérez & Roa, 2010, p. 38). Teniendo en cuenta este elemento, surge la utilización de este recurso en un doble sentido: en primer lugar, la necesidad de hacer uso de las guías enviadas como insumo de información, que deben ser comprendidas para poderse elaborar, convirtiéndose este ejercicio en aspecto funcional del lenguaje en cuanto a la estrategia misma “aprende en casa”.

Conclusiones

La transformación de la práctica de enseñanza inicia desde la necesidad del docente de apropiar las diferentes asignaturas que aborda, reconociendo los fundamentos de estas, de manera que se logre hacer un ejercicio de transposición didáctica, desde las competencias y habilidades que requiere cada área del conocimiento, favoreciendo de esta

manera el desarrollo de dichas habilidades y alejando la práctica de la transmisión de contenidos.

De otro lado, la reflexión de los procesos desarrollados en el aula es una competencia que debe adquirir el docente dentro de su ejercicio. Se orienta hacia la práctica reflexiva, entendida como “una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y que se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (Flórez Romero & Gómez Muñoz, 2014, p. 53), reconociendo que “la enseñanza no puede considerarse como una rutina mecanizada de gestión o de ingeniería, es más un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora” (Stenhouse, citado en Sacristán & Pérez Gómez, 2008, p. 425), lo cual implica un ejercicio continuo de investigación y dinamización de la enseñanza.

Dicha reflexión es una tarea en la que la metodología de la Lesson Study aporta significativamente, puesto que requiere de la investigación sistemática de la práctica, observando cada una de las acciones que la constituyen, tales como: planeación de la lección, los elementos que se tienen en cuenta para tal fin, su concordancia con los planes de estudio, estándares curriculares, referentes conceptuales y demás derroteros de la educación, así como la implicación del contexto como punto de partida en términos de una contextualización en los diferentes sistemas que influyen en el desarrollo de la práctica, y cada una de las acciones que se emprenden para desarrollar el conocimiento en el aula, desde la congruencia de sus planteamientos con los propósitos trazados, hasta la repercusión que este diseño tiene en los aprendizajes de los estudiantes.

El trabajo colaborativo, como elemento importante dentro de la metodología de la Lesson Study, ofrece una excelente oportunidad para abrir las puertas del aula a los pares académicos y construir pensamiento pedagógico colectivo. El aula puede ser concebida como un laboratorio de enseñanza en la cual la práctica del docente puede ser analizada, observada e interpelada desde la posibilidad de mejorar los procesos de enseñanza. La única manera de mejorar un proceso es investigarlo, conocerlo, entenderlo y resignificarlo a la luz de una mirada objetiva de quien la ejerce, pero enriquecida por los pares que hacen parte del mismo contexto educativo y pueden aportar desde sus experiencias y conocimientos.

Reconocer entonces la planeación como un elemento anticipatorio de las acciones que se desarrollan en el aula, es una de las transformaciones en este proceso, puesto que permite articular los anteriores elementos y dinamizarlos mediante la estructuración de secuencias didácticas que plantean la secuencialidad de acciones tendientes al desarrollo de contenidos. Asimismo, el desarrollo de este proceso, en el marco de la EpC, brinda la posibilidad de proyectar la enseñanza hacia desempeños y habilidades pensadas de manera consciente para alcanzar metas de comprensión establecidas con anterioridad y desarrolladas desde las fases propuestas por el marco, en cuanto exploración de contenido, investigación guiada y proyecto final de síntesis.

En consonancia, la práctica de enseñanza se transforma significativamente en lo referente a la implementación, puesto que, al desarrollar las clases en el marco de la EpC, asumiendo las fases propuestas por Stone (1999) —exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis, se involucra de manera activa tanto al docente como al estudiante en la construcción del conocimiento. Así pues, se parte de la socialización de las metas de comprensión, involucrando al estudiante en un camino de indagación en el que le corresponde el protagonismo: un ejercicio de indagación que demanda de su participación, no como receptor de conocimiento, sino como investigador de los diferentes contenidos propuestos para cada una de las asignaturas, encontrando, mediante un proceso de acompañamiento planeado y dirigido, los elementos necesarios para la construcción de saberes que redundan en comprensiones, desde la posibilidad de hacer uso de los desempeños propuestos en cada etapa.

En este sentido, el desarrollo de las competencias de lectura favorece consecuentemente los ejercicios de comprensión, puesto que, si los estudiantes tienen la capacidad de desarrollar buenos procesos lectores, tendrán mayores posibilidades de enriquecerse con los procesos investigativos. En efecto, se convierte el desarrollo de las competencias en el eje central de los procesos de enseñanza, permitiendo establecer un puente entre el conocimiento y la comprensión del estudiante. Asimismo, se puede decir que, frente al desarrollo de las estrategias para las competencias de lectura, su fortalecimiento deriva en procesos de producción escrita, pues permite transpolar las comprensiones en una nueva construcción, que toma como base

la estructura de un texto abordado e incorpora al estudiante en la asociación de nuevo conocimiento, proponiendo la reconstrucción de este desde la visibilización de sus comprensiones y más allá de la transcripción de un contenido.

En lo referente a la evaluación de los aprendizajes, se pudo concluir que ésta desarrolla un papel determinante en la adquisición de comprensiones para el estudiante, cuando es concebida como un apoyo en el proceso de enseñanza y como una oportunidad para el estudiante a su propio proceso, y no por el docente en términos de calificación. Al respecto, Morales Benítez y Restrepo Uribe (2015) plantean que “la evaluación para el aprendizaje debe ser una herramienta que potencialice los aprendizajes, fortalezca los conocimientos adquiridos y dé cuenta de las nuevas comprensiones por parte de los estudiantes” (p. 90). En consecuencia, cobra sentido la propuesta de coevaluación y autoevaluación que, como lo proponen los autores, aporta de manera significativa en la construcción del aprendizaje, y en mayor medida cuando se concibe como actividad que visibiliza las comprensiones de los estudiantes, ya que:

No solamente se trata de recolectar información de aprendizaje, consiste en que esa información recoja de manera efectiva las comprensiones de los estudiantes; que sea una valoración continua, de doble vía: el estudiante aprende, mejora, transforma, comprende y dinamiza, y el maestro, a su vez, con todo lo que sus estudiantes aportan, hace lo propio. (Morales Benítez & Restrepo Uribe, 2015, p. 92)

La planeación, como elemento anticipatorio del ejercicio docente, articula las diferentes variables que inciden en la enseñanza, es un instrumento dinámico que se aleja del formato, valida la práctica y profesionaliza la labor del profesor, en la medida que permite planificar lo que espera de su intervención. Da cuenta de un recorrido, pero sobre todo de lo que se encuentra en el mismo, de las dificultades, los atajos, los retornos y los avances en el proceso de enseñanza visto a través del aprendizaje de sus estudiantes.

Y la evaluación, como una herramienta activa en el proceso de enseñanza, pero también del aprendizaje, que hace dinámico el proceso, da cuenta de los avances en la construcción del conocimiento, pero

también de lo que hace falta para lograrlo, que visibiliza lo que el estudiante comprende y sobre todo evidencia la manera cómo el docente enseña, sus aciertos y los aspectos en los que requiere mejorar.

Teniendo en cuenta las comprensiones en este proceso investigativo, se propone una ruta para desarrollar la práctica de enseñanza de los docentes de primaria que, como ya se ha mencionado, cuenta con una configuración determinada por la naturaleza de su contratación, que deriva en la posibilidad de asumir cualquier área del conocimiento en los ciclos que conforman el nivel de primaria. En tal sentido, la ruta que se propone está determinada por los siguientes elementos:



Figura 8. Ruta del proceso de enseñanza docente de primaria.

Fuente: elaboración propia, 2021.

El eje central que propone esta ruta es “comprender para enseñar a comprender”, en términos de abordar de manera particular cada una de las áreas del conocimiento, reconociendo lo que Leal Castro (2014) plantea como Conocimiento Didáctico del Contenido” (CDC), y que incluye para su comprensión “el conocimiento disciplinar, didáctico y contextual” (p. 102), puesto que cada uno de estos elementos aporta significativamente en la comprensión del área y permite de manera efectiva su enseñanza. En el nivel disciplinar, la identificación de los “conocimientos que la fundamentan” (p. 101); en el didáctico, “las estrategias de enseñanza que integran el saber disciplinar y el bagaje de los alumnos” (p. 102) y, finalmente, el conocimiento del contexto, en la perspectiva de “que el profesor debe adaptarse al ambiente en el aula

de clase, que se encuentra influenciado por condiciones sociales y culturales específicas” (Leal Castro, 2014, p. 102).

Derivado de este eje, un primer aspecto es la necesidad de reconocer los conceptos estructurantes de la materia, particular para cada uno de los grados. Éstos, como ya se ha mencionado, hacen alusión a los conceptos, habilidades y competencias que estructuran el andamiaje del sujeto, es decir, “unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo” (MEN, 2016, p. 6), y que son particulares a las diferentes áreas del conocimiento.

En segunda instancia la articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y/o los planes de estudio de la institución, identificando sus principios, fundamentos y expectativas, pero sobre todo sopesando si estos se articulan de manera congruente con los principios que fundamentan las áreas y que se han reconocido en el paso anterior. En caso contrario, articular el proceso para responder a los derroteros de los mismos, brindando a los estudiantes equidad en los procesos de formación respecto de una mirada incluyente, que se diseña con los estándares de cada una de las asignaturas.

Posteriormente, se propone la planeación de la enseñanza para la comprensión basada en la investigación que, llegados a este punto, permitirá desarrollar las habilidades y competencias de las áreas, desde procesos que favorezcan una interacción conjunta con el conocimiento, “donde la organización del espacio, del tiempo, de las alumnas y alumnos, así como el modo de concebir el currículo, los contenidos, métodos y evaluación, faciliten el proceso de recreación activa de la cultura” (Sacristán & Pérez Gómez, 2008, p. 113).

La investigación, como una habilidad que permite al estudiante indagar y construir en el proceso comprensiones, en un camino guiado que el marco de la EpC denomina “fase de investigación guiada”, fortaleciendo la indagación y la comprensión.

De igual forma, la planeación, entendida como el mapa de navegación del docente, elemento dialogante con la práctica de enseñanza, que recoge una anticipación consciente del proceso, de las estrategias a utilizar y de las metas que se proyectan, pero también que visibiliza las comprensiones del docente frente a la forma como asume sus

asignaturas, los elementos que proyecta desarrollar y hasta dónde los alcanza; que le permite observar su práctica, reevaluarla y mejorarla.

Como siguiente elemento, la implementación, basada en el uso contextualizado del conocimiento, que “involucra a los alumnos en los desempeños de comprensión” (Stone Wiske, 1999, p. 112), desarrollando los procesos desde elementos que atañen a su realidad, que se acercan a sus contextos y que ofrecen la posibilidad de entender la funcionalidad de los mismos, permitiendo entender la enseñanza como un proceso que responde a situaciones prácticas de la vida cotidiana, llevándolo a pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe (Perkins, 1999, p. 70).

Finalmente, el diseño de actividades de evaluación de los aprendizajes, concebidas éstas para que el estudiante tenga la oportunidad de reconocer sus alcances en los procesos de apropiación del conocimiento, mediadas por matrices de valoración, como “una herramienta que da paso a la visibilización del pensamiento de los estudiantes, pues ellos deben reflexionar sobre su propio desempeño” (Morales Benítez & Restrepo Uribe, 2015, p. 97).

Referencias

- Acosta Ortiz, A. (2004). Enseñanza para la comprensión. En A. M. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual, *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*, pp. 229-266. Bogotá: FUPC Alberto Merani.
- Alba, J. y Atehortúa, G. (2018). Definición de práctica de enseñanza. *Documento interno*. Chía: Universidad de La Sabana.
- Ander-Egg, E. (1993). *La Planificación Educativa*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Blythe, T. (2002). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-38. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- Cerchiaro Ceballos, E., Paba Barbosa, C. y Sánchez Castellón, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111.

- Dirección General de Cultura y Educación. (2004). *La planificación y la programación en la enseñanza*. Buenos Aires: DGCyE Documento de apoyo para la capacitación.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fereyra, H. y Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Educación y Humanismo*, 146-155.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización teoría y práctica*. México: Siglo veintiuno editores.
- Flórez Romero, R. y Gómez Muñoz, D. (2014). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez Romero, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo Emergente: investigación, teoría y práctica: el caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García Cabrero, L., Enríquez, J. & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa en los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Leal Castro, A. (2014). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15), 89-110.
- López Pastor, V. M. y Pérez Puello, Á. (2017). *Buenas prácticas Docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas de la educación*. Universidad de León.
- López, A. (2014). *La evaluación como herramienta del aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016). *DBA Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje*. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Morales Benítez, M. Y. & Restrepo Uribe, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes, 14*(2), 89-100.
- OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, Matemáticas y ciencias*. París: OECD Publishing.
- Pérez Abril, M. y Roa Casa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital -SED.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En S. W. Martha, *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la teoría y la práctica*. (pp. 68-94). Buenos Aires: Paidós.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2011). *Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos*. Bogotá: SED.
- Solé, I. (2012). Comprensión lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación, 59*, 43-61.
- Soto Gómez, E. & Pérez Gómez, Á. (2015). Lesson Studies: un viaje de ida y vuelta. Recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 84*, 15-28.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por: J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata.
- Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Wilson, D. (2002). La retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de Retroalimentación. Recuperado de <http://www.udesa.edu.ar/files/img/escuela-dee-educacion/retroalimentacion.pdf>.