

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**LA RETROALIMENTACIÓN: PROCESO QUE CONSOLIDA LA ORALIDAD EN
EL AULA**

Maritza Carreño Anzola

Raquel Rodríguez Gómez

Bogotá, Colombia

2015

Maritza Carreño Anzola

Raquel Rodríguez Gómez

**LA RETROALIMENTACIÓN: PROCESO QUE CONSOLIDA LA ORALIDAD EN
EL AULA**

**Tesis presentada a la Pontificia Universidad Javeriana para la
obtención del título de Magíster**

Tutor:

Ángela Patricia Vargas González

Línea de investigación:

Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo

Bogotá, Colombia

2015

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,
por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia
Universidad Javeriana.

Abstract

The present investigation it arises from the interest to think about the process of orality, understood as the use of the conscious processes of the speech, which develops to the interior of the classroom and reveal up to what point the feedback favors the above mentioned process. Isabel II had as aim identify the incident of the feedback in the processes of orality of the students of the degree transition 04 of the College Republic of Colombia and of the ninth degree 902 of the College.

The investigation placed inside the qualitative approach, and the systematizing was established as methodological strategy as investigation applied to a pedagogic experience that consisted of the design, implementation and analysis of a didactic sequence that had for aim promote the processes of orality of the students across the construction and presentation of explanatory oral texts.

The results of the investigation were established bearing in mind three transverse axes proposed in the investigation, all of them approached from the perspective of the oral feedback it was possible to establish that the feedback obeys different parameters: some related to the auto-regulation in the classroom, others as for processes of formative evaluation focused on the cooperative work between couples and others related to the construction of knowledge. On the other hand, with regard to the pedagogic practice it was found that the feedback favors spaces of reflection, organization and relevancy in related to the role of the teacher.

The investigation contributed elements Of reflection and analysis opposite to the role of the teacher and the own dynamics of the classroom, directed to favoring situations of participation across the feedback between couples with the formal use of his orality, turning them into protagonists of his process of construction of knowledge.

Resumen

La presente investigación surge del interés por pensar en el proceso de oralidad, entendida como el uso de los procesos conscientes del habla, que se desarrolla al interior del aula y develar hasta qué punto la retroalimentación favorece dicho proceso. Tuvo como objetivo identificar la incidencia de la retroalimentación en los procesos de oralidad de los estudiantes del grado transición 04 del Colegio República de Colombia y del grado noveno 902 del Colegio Isabel II.

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, y se estableció como estrategia metodológica la sistematización como investigación aplicada a una experiencia pedagógica que consistió en el diseño, implementación y análisis de una secuencia didáctica que tenía por objetivo potenciar los procesos de oralidad de los estudiantes a través de la construcción y presentación de textos expositivos orales.

Los resultados de la investigación se establecieron teniendo en cuenta los tres ejes transversales propuestos en la investigación, todos ellos abordados desde la perspectiva de la retroalimentación oral. Se pudo establecer que la retroalimentación obedece a diferentes parámetros: algunos relacionados con la auto-regulación en el aula, otros en cuanto a procesos de evaluación formativa enfocada al trabajo cooperativo entre pares y otros relacionados con la construcción de conocimientos. Por otra parte, con respecto a la práctica pedagógica se estableció que la retroalimentación favorece espacios de reflexión, organización y pertinencia en lo relacionado al rol del docente.

La investigación aportó elementos de reflexión y análisis frente al rol del docente y a las dinámicas propias del aula, encaminadas a favorecer situaciones de participación a través de la retroalimentación entre pares con el uso formal de su oralidad, convirtiéndolos en protagonistas de su proceso de construcción de conocimiento.

Tabla de Contenidos

1. INTRODUCCIÓN	11
2. PROBLEMÁTICA	14
2. JUSTIFICACIÓN	15
3. ANTECEDENTES	16
5. OBJETIVOS	21
5.1 Objetivo general.....	21
5.2 Objetivos específicos.....	21
6. MARCO TEÓRICO	22
6.1. Oralidad.....	22
6.1.1. La oralidad en el aula.....	25
6.2. Practica Pedagógica.....	27
6.2.1. Organización del trabajo didáctico.....	28
6.2.1.1. Secuencia Didáctica (SD).....	30
6.3. Modelos Pedagógicos.....	31
6.3.1. Constructivismo.....	31
6.3.1.1. Aprendizaje Significativo.....	34
6.3.1.2. Aprendizaje Cognitivo.....	35
6.3.1.3. Aprendizaje Procedimental.....	37
6.3.1.4. Aprendizaje Actitudinal.....	39
6.4. Evaluación Formativa.....	41
6.4.1. Retroalimentación.....	47
6.4.2. Práctica Reflexiva.....	52
7. METODOLOGÍA	54
7.1. Presupuestos Metodológicos.....	54
7.2. Relato metodológico, fuentes, instrumentos y procedimientos de recolección de la información	60
7.2.2. Proceso de análisis en la selección y formalización de categorías.....	68
7.2.2.1. Categoría relación entre los agentes.....	70
7.2.2.2. Situación Didáctica.....	72

7.2.3. Análisis categorial e identificación de subcategorías.....	75
7.2.4. Consolidación categorial por ejes	
de aprendizaje categoría situación didáctica.....	82
7.2.5. Consolidación categorial por ejes de	
aprendizaje categoría relación entre los agentes.....	82
8. RESULTADOS.....	85
8.1. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados académicos	
esperados por los estudiantes en el eje cognitivo.....	85
8.1.1. Resultados académicos esperados en la SD.....	85
8.1.1.2. Subcategoría preconceptos.....	85
8.1.1.2. Subcategoría conceptual.....	86
8.1.1.3. Subcategoría conocimiento factual.....	88
8.1.2. Resultados académicos esperados por los estudiantes en el grado	
transición.....	90
8.2. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados académicos	
Esperados por los estudiantes en el eje procedimental.....	95
8.2.1. Resultados académicos esperados en la SD.....	95
8.2.1. Resultados académicos esperados en el grado transición.....	97
8.2.1. Resultados académicos esperados en el grado transición.....	100
8.3. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados	
académicos esperados por los estudiantes en el eje Actitudinal.....	101
8.3.1. Resultados académicos esperados en la SD.....	102
8.3.2. Resultados académicos esperados en el grado transición.....	103
8.3.3. Resultados académicos esperados en el grado noveno.....	104
8.4. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados	
no académicos esperados por los estudiantes.....	107
8.4.1. Resultados no académicos grado transición.....	107
8.5. Categoría situación didáctica, subcategoría	
rol del docente en el eje cognitivo.....	110
8.5.1. Rol del docente en la SD.....	110
8.5.2 Rol del docente en el grado transición.....	112
8.5.3. Rol del docente grado noveno.....	114

8.6. Categoría situación didáctica, subcategoría	
rol del docente en el eje procedimental.....	114
8.6.1. Rol del docente en la SD.....	114
8.6.2. Rol del docente grado transición.....	116
8.6.3. Rol del docente grado noveno.....	118
8.7. Categoría situación didáctica, subcategoría	
rol del docente en el eje actitudinal.....	121
8.7.1. Rol del docente en la SD.....	121
8.7.2. Rol del docente grado transición.....	122
8.7.3. Rol del docente grado noveno.....	123
8.8. Categoría relaciones entre los agentes en el eje cognitivo.....	125
8.8.1. Categoría relaciones entre los agentes en el grado transición.....	126
8.8.2. Categoría relaciones entre los agentes en el grado noveno.....	128
8.9. Categoría relaciones entre los agentes eje procedimental.....	129
8.9.1. Categoría relaciones entre los agentes en el grado transición.....	130
8.9.2. Categoría relación entre los agentes en el grado noveno.....	133
8.10. Categoría relaciones entre los agentes en el eje actitudinal.....	135
8.10.1. Categoría relaciones entre los agentes en el grado transición.....	135
8.10.2.. Categoría relaciones entre los agentes en el grado noveno.....	136
9. Resultados finales	
9.1. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados	
académicos esperados por los estudiantes en el eje cognitivo.....	138
9.2. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados	
académicos esperados por los estudiantes eje en procedimental.....	141
9.3. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados	
académicos esperados por los estudiantes en el eje actitudinal.....	143
9.4. Categoría situación didáctica, subcategoría rol	
del docente en el eje cognitivo.....	145
9.5. Categoría situación didáctica, subcategoría rol	
del docente en el eje procedimental.....	147
9.6. Categoría situación didáctica, subcategoría rol	
del docente en el eje actitudinal.....	151

10. CONCLUSIONES	155
10.1. Alcances de la investigación.....	159
10.2. Limitaciones de la investigación.....	160
Lista de referencias.....	161
ANEXO 1. Secuencia didáctica	
ANEXO 2. Bitácoras de las sesiones	

Lista de tablas

Tabla N° 1: Relación objetivos sesiones de la SD.

Tabla N° 2: Relación Categorías y niveles fase diagnóstica.

Tabla N° 3: Proceso de autoevaluación transposición didáctica.

Tabla N° 4: Consolidación categorial por ejes transversales de la categoría situación didáctica.

Tabla N° 5: Consolidación categorial eje cognitivo de la categoría relación entre los agentes.

Tabla N° 6: Consolidación categorial eje procedimental de la categoría relación entre los agentes.

Tabla N° 7: Consolidación categorial eje actitudinal de la categoría relación entre los agentes.

Lista de gráficos

Gráfico N° 1. Caracterización de las modalidades del trabajo didáctico

Gráfico N° 2. Caracterización de la planeación de la SD

Gráfico N° 3. Ejemplificación teórica

Gráfico N° 4. Construcción de organizadores de información

Gráfico N° 5. Organizador de información

Gráfico N° 6. Conceptualización teórica

Gráfico N° 7. Organizador de información grado transición

Gráfico N° 8. Conceptualización teórica grado transición

Gráfico N° 9. Planeación sesión adicional

Gráfico N° 10. Planeación proceso de retroalimentación

Gráfico N° 11. Bitácoras de las sesiones implementadas

Gráfico N° 12. Consolidado análisis de las sesiones implementadas. Desarrollo del elemento azul

Gráfico N° 13. Conformación categorías de análisis y ejes transversales

Gráfico N° 14. Conformación categorías relación entre los agentes

Gráfico N° 15. Clasificación de la información en las categorías relación entre los agentes

Gráfico N° 16. Relación categoría situación didáctica en relación con los ejes transversales

Gráfico N° 17. Subcategorías de la categoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje cognitivo

Gráfico N° 18. Clasificación de la información en las subcategorías de la categoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje cognitivo

Gráfico N° 19. Subcategorías de la categoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje procedimental

Gráfico N° 20. Clasificación de la información en las subcategorías de la categoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje procedimental

Gráfico N° 21. Subcategorías de la categoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje actitudinal

Gráfico N° 22. Clasificación de la información en las subcategorías de la categoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje actitudinal

Gráfico N° 23. Subcategorías de la categoría rol del docente eje cognitivo

Gráfico N° 24. Clasificación de la información en las subcategorías de la categoría rol del docente eje cognitivo

Gráfico N° 25. Subcategorías de la categoría rol del docente eje procedimental

Gráfico N° 26. Clasificación de la información en las subcategorías de la categoría rol del docente eje procedimental

Gráfico N° 27. Subcategorías de la categoría rol del docente eje actitudinal

Gráfico N° 28. Clasificación de la información en las subcategorías de la categoría rol del docente eje actitudinal

1. Introducción

El presente estudio se inscribe en la línea de investigación *Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo*, de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Por medio de este se busca determinar qué incidencia tiene la retroalimentación en los procesos de oralidad de estudiantes de transición (04) del colegio República de Colombia y noveno (902) del colegio Isabel II, a partir de la implementación de una Secuencia Didáctica (SD), encaminada a la planeación y presentación de textos expositivos orales. Lo anterior con el fin de aportar reflexiones en el campo de la didáctica del lenguaje y en los contextos académico y social.

Para ello, la investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo por la naturaleza de lo que se quiso lograr: reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en contextos educativos en el campo del lenguaje, a través de la descripción, interpretación y análisis de la práctica docente como un fenómeno social que produce saberes. Dicho enfoque tuvo por características la rigurosidad, el cuidado y la sistematicidad por medio de las cuales las investigadoras buscaron analizar las diferentes retroalimentaciones que se pudieron establecer entre los agentes que intervinieron en el proceso educativo: estudiantes, docentes y padres de familia, con el fin de construir saberes sobre el rol y la pertinencia de cada uno de ellos, en el proceso de oralidad de los estudiantes.

En relación con lo anterior, el proceso metodológico se desarrolló en tres momentos: en primer lugar, se seleccionó configuración didáctica con la cual se trabajó; en segundo lugar, se diseñó y se implementó en cada uno de los grados (transición y noveno) y, en tercer lugar, se llevó a cabo la categorización y análisis de la información en la planeación de la SD, los documentos de sistematización de la experiencia y los videos de las sesiones, en los cuales

se rastrearon elementos relacionados con el tema central de la investigación (incidencia de la retroalimentación en los procesos de oralidad de los estudiantes).

Los resultados se construyeron de forma descriptiva a partir de los hallazgos en cada uno de los documentos analizados. En primer lugar fueron interpretativos a la luz de los análisis descriptivos por cada categoría y en segundo lugar a través del meta-análisis en relación con los ejes transversales. En cada categoría se generó un análisis en el que se identificaron características de los procesos orales en estudiantes de transición y noveno, mediados por la retroalimentación.

Con los resultados obtenidos en cada fase, a la luz de los objetivos planteados, se construyeron las conclusiones de la investigación, que a grandes rasgos son: la retroalimentación que se dan al interior del aula no son solamente de orden cognitivo, deben ser programados desde la organización del trabajo didáctico; el protagonismo de la voz del estudiante en la construcción de su aprendizaje y la importancia de la participación de todos los agentes que intervienen en el acto educativo para favorecer procesos de oralidad por medio de espacios de retroalimentación.

Ahora bien, el presente trabajo está organizado de la siguiente manera. En la primera parte se presentan las consideraciones generales de la investigación, en relación con la justificación, los antecedentes, la problemática, los objetivos y el horizonte conceptual que guiaron el proceso. En la segunda parte se expone, de manera detallada, la ruta metodológica seguida durante la investigación. En la tercera parte se encuentran los resultados, descriptivos e interpretativos, por cada fase. Y, en la parte final se hace alusión a las conclusiones del proceso, dando respuesta a la pregunta problema de la investigación, junto con los alcances y las limitaciones de ésta.

2. Planteamiento del problema

Dentro de los diferentes procesos cognitivos asociados al lenguaje que se logran evidenciar en la escuela, es preciso mencionar que el aprender a leer y a escribir son los de mayor relevancia, pues, es claro que a partir de estos los estudiantes desarrollan la capacidad del uso de la lengua. Es pertinente mencionar que si bien dichos procesos son de gran trascendencia en el desarrollo de los estudiantes, la oralidad también juega un papel preponderante en el proceso del desarrollo de la lengua, sin embargo, al interior de la práctica pedagógica, se evidencia que esta es empleada más como medio de comunicación y de regulación de interacciones, que como objeto de enseñanza.

A partir de los diferentes estudios de enseñanza encontrados sobre los procesos de oralidad en la escuela, se puede establecer que han sido abordados al interior del aula en la búsqueda de plantear estrategias utilizadas por los docentes, para la enseñanza de la lengua oral. Otros reflexionan sobre el papel del docente en la creación de un clima afectivo que estimule la confianza y el interés en los estudiantes por el aprender. Algunos dieron como resultado aportes de orden teórico sobre la oralidad y, por último, otros plantearon los procesos de retroalimentación como estrategia de evaluación del proceso desarrollado.

Por tanto, se ve la necesidad de rescatar prácticas pedagógicas encaminadas a hacer uso de la retroalimentación no solamente como instrumento de evaluación formativa del proceso sino que, se cree, podría ser asumida como un medio por el cual es posible favorecer procesos de oralidad formal en los estudiantes.

A partir de lo cual se plantea la siguiente pregunta que orientará la presente investigación:

¿Qué incidencia tiene la retroalimentación en los procesos de oralidad de estudiantes de grado transición y noveno en el aula?

3. Justificación

La presente investigación se enmarca temáticamente en los campos de la didáctica de la lengua, el aprendizaje significativo y la evaluación formativa. En primer lugar, se parte de reconocer que las vivencias al interior de la escuela están mediadas por el uso del lenguaje oral, el cual regula las relaciones de orden personal y pedagógico entre los agentes que intervienen en el acto educativo: estudiantes - docentes y de éstos con los objetos de estudio. Por tanto, se considera que al interior del aula la oralidad puede ser abordada como medio para el aprendizaje y como objeto de enseñanza.

En segundo lugar, se considera al estudiante como agente activo en su proceso de construcción de aprendizaje, por lo que su voz debe ser protagónica y significativa, en la medida en que el contexto educativo favorece espacios para el desarrollo y uso consciente de su oralidad en el reconocimiento de sí mismo y de los demás, de procesos y de aprendizajes.

En este marco, surge el interés de las investigadoras por analizar la incidencia de la retroalimentación en el desarrollo de procesos de oralidad de los estudiantes en el aula. Identificando aspectos característicos de las relaciones entre los agentes, el rol de cada uno en el proceso educativo y las características de la retroalimentación entre ellos, con el fin de aportar reflexiones en el campo de la didáctica del lenguaje y en los contextos académico y social.

4. Antecedentes

En este apartado se dan a conocer algunos estudios e investigaciones consultadas acerca de la oralidad en la escuela, a partir de la revisión juiciosa por parte de las docentes investigadoras quienes lograron encontrar varios escritos de diferentes autores que mostraron o han mostrado un interés especial en este tema. Se tuvo en cuenta para este rastreo espacios nacionales e internacionales, dando prioridad a estudios realizados en Latinoamérica, por cuestiones de familiaridad o cercanía en el idioma y por presentar algunas características sociales y culturales similares con nuestro país. Se dan a conocer los siguientes trabajos con la intención de poder llegar a analizar el quehacer docente y establecer un acercamiento viable respecto al desarrollo de una clase de oralidad, para estudiantes de grado noveno y transición, por parte del docente.

A continuación, se presentan algunos de los recursos encontrados, consistentes en libros, artículos, informes de investigación o investigaciones, seleccionando los más representativos para el proceso de enriquecimiento de este estudio.

Los estudios de autores españoles como Montserrat Vilá e Ignasi Vila (1994) con el artículo titulado “Acerca de la enseñanza de la lengua oral”, reflexionan acerca del discurso oral, desde la perspectiva de lo formal. De este tipo de investigaciones y estudios surgen una serie de propuestas que establecen categorías relacionadas con los procesos de lectura, escritura y oralidad que buscan ser sistematizadas reconociendo el estudio de la lengua oral formal. Asimismo trabajos como los de Montserrat Vilá i Santausana junto con otras autoras en el libro “El discurso oral formal” (2005) presentan la misma perspectiva formal de la oralidad. En estos estudios se tuvieron en cuenta rasgos contextuales, rasgos discursivos y rasgos lingüísticos, complementados con la propuesta de organización del trabajo didáctico a partir de secuencias didácticas como método para abordar la enseñanza de la lengua oral. A

este tipo de estudios se suma la autora Helena Calsamiglia, con el artículo como “El estudio del discurso oral (1994) y el libro “Las cosas del decir” (2007), con aportes de orden teórico.

Como la noción de discurso, descrito por las autoras como una práctica social.

Asimismo establecen que “La lengua ofrece al hablante variadas posibilidades para comunicarse y estas opciones, a su vez, están determinadas por los propósitos y características de los interlocutores, así como la situación en la que se produce la interacción”.

Seguidamente, presentan las principales unidades de análisis que permiten el estudio de las prácticas discursivas y hacen un completo recorrido por las diferentes disciplinas de las ciencias humanas y sociales implicadas en el análisis del discurso: antropología lingüística, etnografía de la comunicación, sociología, interaccionismo simbólico, análisis de la conversación, psicolingüística, filosofía, pragmática, lingüística (funcional y textual), la retórica y la denominada nueva retórica. Así mismo, en el informe titulado “Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal: propuesta de un modelo”. Las autoras Monserrat Vilà i Santausana y Ana Camps (2001) presentan un análisis de las diferentes estrategias utilizadas por una docente para la enseñanza de la lengua oral.

Montserrat Vilà I Santasusana (coord.). 2005. En el libro El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas, propone un manual teórico-práctico que habla acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral formal del español. Esta obra se presenta en dos partes. En la primera se desarrollan algunos aspectos teóricos relacionados con la definición del tipo de discurso oral formal, también presentan algunos problemas que plantea a los profesores la enseñanza de la lengua oral. Y en la segunda parte del libro se expone una sección de secuencias didácticas que complementan la primera parte, ilustrando la metodología propuesta.

A su vez, también se han realizado estudios en donde se plantearon propuestas didácticas que buscaban favorecer el aprendizaje de la lengua oral de una forma adecuada y

pertinente, estableciendo criterios que ayudaban en la selección y diseño de actividades orales, conforma la tipología del texto que se proponía desarrollar, como lo es el trabajo de Carmen Pérez Fernández (2009) con el libro *La lengua oral en la enseñanza: Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales*. También la autora cubana Magaly Ruiz Iglesias (2010) en su texto “Didáctica del enfoque comunicativo” realiza una mirada amplia a diversos aspectos que componen el mundo de lo oral con el propósito de sistematizar una serie de estrategias metodológicas en el aula.

En este mismo orden de ideas, se encuentra el trabajo de Barrio (1997). En su texto “La lengua oral en la educación infantil”, realiza un análisis frente al uso de la lengua en el aula, indicando, por ejemplo, que debe ser el docente quien propicie las reflexiones en el aula, asimismo como comenta el autor, es el docente quien debe crear un clima afectivo que estimule la confianza y el interés en los estudiantes por el aprender.

Este tipo de estudios contribuyeron a que se pensara en una ‘Didáctica de la oralidad’, la cual se encontró enmarcada dentro de una perspectiva Comunicativa del lenguaje, para lo cual, otro español, Carlos Lomas es un pionero; en sus textos como “Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras” Vol. I: “Teoría y práctica de la educación lingüística” (1999), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (2012) se puede evidenciar como busca favorecer “hablar” y es asumida como una de las habilidades que se deben desarrollar en los estudiantes con el fin de consolidar todas sus competencias comunicativas.

Para el caso de Colombia, en el nivel de pregrado se encontraron dos investigaciones que proponen algunas situaciones didácticas que buscan contribuir con el desempeño oral de niños del primer año de la escuela primaria y de niños de sexto grado de la educación básica. La primera, “La educación artística: aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños y niñas de primer grado de escolaridad”, desarrollada por Castillo (2009) en la Universidad Javeriana de Bogotá, y la segunda “Mejoramiento de la expresión oral en estudiantes de grado

sexto de básica secundaria”, desarrollada por Parra &Parra (2012) en la Universidad de la Amazonía. Estos trabajos presentan propuestas didácticas que buscan reorientar el desempeño oral de los niños.

En el nivel de maestría se encontraron varios trabajos desarrollados en la facultad de educación de la universidad Javeriana como: “Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar” elaborado en (2011) en donde se plantea la oralidad como una práctica propia del campo del lenguaje que merece ser estudiada a profundidad, como otros componentes que la conforman, como la lectura y la escritura, considerados prioridad para desarrollar al interior del aula. Otro trabajo de este mismo nivel de escolaridad en (2010), titulado “Análisis del discurso oral formal de los estudiantes en el escenario de la emisora escolar del colegio Ciudad de Villavicencio” contribuyó en el campo de la didáctica abriendo nuevos espacios de construcción del conocimiento y nuevas alternativas que favorezcan el mejoramiento de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Para este mismo nivel la tesis en (2010) titulada “El discurso oral de los niños del grado cero del colegio Ramón de Zubiría I.E.D. en tres situaciones didácticas”. , propone un análisis a la intervención didáctica de la docente que acompaña a los niños, recogiendo unas conclusiones muy generales sobre las condiciones didácticas de las actividades propuestas para el trabajo oral con los niños, así como sobre el papel didáctico de la docente que pone en marcha las actividades.

El grupo de investigación Lenguaje cultura e identidad de la Universidad Distrital de Bogotá, ha venido realizando un trabajo direccionado desde los años noventa en el estudio de la oralidad y su didáctica, y se encontró, la evidencia de un estudio, “Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la oralidad en el aula”, el cual presenta un análisis de los problemas referidos a la ausencia de la enseñanza y por consiguiente de la evaluación de la oralidad en los ciclos 3, 4 y 5 de escuelas públicas de Bogotá. A partir de observaciones y de registros de clase, se

analizaron las prácticas de enseñanza y de evaluación dominantes. Se reafirmó la problemática en el sentido de la carencia de instrumentos y estrategias para su enseñanza y evaluación. Como conclusión este trabajo estableció como evidencia que las investigaciones que abordan la evaluación de la oralidad en el aula presentan diversas tendencias: por una parte, se indaga acerca de los instrumentos óptimos para la valoración del desempeño tanto de la comprensión como la expresión oral de los estudiantes; de otra parte, algunas presentan propuestas innovadoras en las cuales el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas privilegian la evaluación formativa. Igualmente se registraron trabajos relacionados con pruebas puntuales y procedimientos pertenecientes a enfoques tanto cualitativos como cuantitativos para la evaluación de la oralidad.

En la investigación realizada por Galeano Borda (2012) “Pensar, Hacer Y Vivir La Oralidad, Experiencias compartidas por maestras de educación inicial”, se realiza un acercamiento a las experiencias de tres maestras de educación inicial vinculadas con el trabajo alrededor de la oralidad con niños y niñas; cuyo objetivo general consistió en contribuir a la comprensión de las formas de pensar compartidas por las maestras y las formas de vivir la oralidad cuando la enseñan, formas de hacer, en distintos jardines infantiles ubicados en tres localidades de la ciudad de Bogotá.

En esta misma línea de investigaciones se encuentra el trabajo “La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición del colegio Usaquén los cedritos, institución educativa distrital I.E.D” (2004) , generar reflexiones sobre la importancia de vincular dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa, estrategias didácticas que brinden la posibilidad de fortalecer y potenciar la oralidad en la primera infancia. Dentro de la investigación se hizo un diagnóstico sobre el estado del lenguaje oral de los estudiantes y luego propusieron una secuencia didáctica que respondiera a las necesidades y a sí mismo articularlas a un proyecto

de aula que permitió potenciar y fortalecer los procesos de oralidad en los niños y niñas del nivel de transición. Los anteriores datos, corresponden a las muestras de una tendencia a fortalecer la enseñanza de la oralidad desde una didáctica específica que requiere mayor divulgación. Junto a esto, salen a relucir gran cantidad de compendios en donde se visita la oralidad desde una perspectiva más bien histórica y antropológica. Y más exactamente, desde una perspectiva etnolingüística, en Colombia hay diversos ejemplos de este tipo de estudios de la oralidad en las diferentes culturas indígenas del país. Los estudios mencionados no son una rama investigativa de interés para la presente investigación.

5. Objetivos

5.1 Objetivo general:

Determinar qué incidencia tienen la retroalimentación en los procesos de oralidad de estudiantes de transición y noveno en el aula.

5.2 Objetivos específicos:

- Identificar las características que subyacen a los procesos de oralidad de los estudiantes en el aula.
- Caracterizar los procesos de retroalimentación presentes en el aula, durante la implementación de la Secuencia Didáctica.
- Establecer relaciones entre los diversos procesos de retroalimentación y los procesos de oralidad de los estudiantes.

6. Marco teórico

6.1 Oralidad

Para el desarrollo del presente trabajo se concibe el lenguaje oral desde la definición propuesta por Garrán Antonilez (2006) quien la define como

“el instrumento por excelencia de comunicación, que constituye el eje de la vida social, el cual permite regular las relaciones con el mundo exterior, así como la posibilidad de crear y recrear la propia representación del mundo a través de la construcción de nuevos conocimientos” (p.107).

En este sentido, es entender al lenguaje oral no solo como objeto de conocimiento sino que constituye la base de la adquisición de conocimientos, en la medida que su uso se va volviendo más consciente.

La adquisición de la competencia oral se aprende como parte del proceso de socialización.

Por lo que las personas, desde la infancia, están expuestas a diferentes situaciones de comunicación, participan de forma más o menos activa en diversos eventos y van recibiendo normas explícitas por parte de los adultos que las rodean.

Wittgenstein (1953) mantiene que hablar una lengua consiste en participar activamente de una serie de formas de vida que existen gracias al uso del lenguaje; para él aprender una lengua no es otra cosa que apropiarse de una serie de conjuntos de reglas que permiten llevar a cabo diferentes juegos de lenguaje; ya que, como mejor se aprenden los juegos, es precisamente jugando y participando en ellos de forma activa. Así mismo hablar y usar una lengua, es aquello que permite participar en la vida social y, a la vez, construirla.

Para Gumperz & Hymes (1972) la competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes. Los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan ciertos roles, tratan de explicar su uso lingüístico para auto identificarse y para guiar sus actividades. Lo que resulta claro es que, si bien las formas más familiares de comunicación oral forman parte del proceso de socialización, las personas hablan porque están rodeadas de otras

personas que hablan, sin embargo no todas las formas de hablar, son naturales. Por ello, en el desarrollo de la competencia comunicativa oral desempeña un papel fundamental la institución escolar, ya que en ella se pueden programar y planificar formas de acceso a prácticas discursivas menos comunes y para aumentar el capital comunicativo de las personas. Lo cual es precisamente el interés y objeto de estudio de la presente investigación, por lo que es necesario contemplar varios aspectos de la oralidad.

Un aspecto importante que es tenido en cuenta en la actividad oral es el psicosocial, ue, en los intercambios orales confluyen muchos elementos de carácter diverso que pueden influir a veces de manera decisiva, en el buen o mal funcionamiento de la interacción. Una buena parte de esos elementos tienen que ver con las características psicosociales de quienes participan en la interacción, la manera como las personas interactúan, los roles o papeles que eligen de entre sus posibilidades, qué posición adoptan respecto a la situación en que se encuentran, de qué manera van manifestando sus cualidades y cómo van interpretando las posiciones de los demás son aspectos muchas veces cruciales para el inicio y desarrollo de las interacciones orales.

Así, para tener el control de la situación, se requiere principalmente, que los interlocutores tengan conocimiento respecto de cuáles son los parámetros que les pueden guiar para saber dónde están, qué está pasando, qué se espera de ellos y qué pueden esperar de los demás. Esto afecta al conocimiento de las normas o los hábitos de comportamiento verbal y no verbal que se consideran apropiados para un evento dado. Para poder controlar la situación es muy importante el grado de autodominio de las personas, su seguridad o inseguridad respecto a sí mismas o respecto a los demás.

Tanto en lo que se refiere al contenido informativo como en lo que se refiere a la situación Canale & Swain (1980) establecen esencial desarrollar una adecuada competencia estratégica que permita, precisamente, reparar los posibles errores, evitar conflictos que no se

desean, solucionar los problemas que lleva consigo la inmediatez de la interacción oral, como son bloqueos de la memoria, distracciones, lapsus u otros, saber conseguir ayuda por parte de los interlocutores; en cualquier caso, resulta evidente que en cada evento se ha de ganar la autoridad, la legitimidad, la credibilidad a través, fundamentalmente, del comportamiento discursivo (verbal y no verbal).

Por otra parte, es importante tener presente los elementos no verbales de la oralidad; ya que elementos consustanciales a la actividad verbal oral como son los gestos, las posturas, la distancia entre las personas que participan en un evento comunicativo, la calidad de la voz o las vocalizaciones; son elementos que, como los lingüísticos, se producen con mayor o menor control consciente, de forma más o menos mecánica, tienen un papel comunicativo importantísimo, por lo que difícilmente se pueden llegar a entender los usos comunicativos de forma cabal si no se les concede la atención que merecen. Como señala Poyatos (1994), “si lo que pretendemos es entender el discurso en toda su complejidad hemos de ser capaces de dar cuenta de lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos” (p.15).

En el caso del discurso dialogal hay que atender a su organización estructural en turnos de palabra (Tusón, 1995), una primera manera de acercarse a los diálogos es analizar cómo se organizan las tres secuencias básicas: Inicio (saludos, preguntas, exclamaciones), desarrollo (mantenimiento, cambio, feedback, respuestas mínimas...), final (ofrecimiento, aceptación, cierre). Para dar cuenta de la complejidad de los diálogos Calsamiglia & Tusón (1997) proponen considerar el análisis de tres dimensiones; en primer lugar, la dimensión interlocutiva que atiende a la mecánica en que se organiza la interacción y tiene en cuenta el espacio interactivo ocupado (el capital verbal), la manera de tomar la palabra y de pasar de un turno al siguiente, así como la forma en que los diferentes participantes construyen una parte de su identidad a partir de los papeles comunicativos que desarrollan; en segundo lugar, la dimensión temática relacionada con la actuación que los diferentes interlocutores tienen

respecto a la construcción temática, a qué tipo de contribuciones realizan y a qué papel desempeñan en lo que se refiere a la propuesta, mantenimiento y cambio del contenido informativo de la interacción; y en tercer lugar, la dimensión enunciativa que atiende, por una parte, a la posición de los diferentes sujetos respecto a lo que dicen y al resto de interlocutores y, por otra parte, a los recursos discursivo-textuales que utilizan para llevar a cabo sus finalidades comunicativas.

6.1.1 Oralidad en el aula

Las vivencias al interior de la escuela están mediadas por el uso del lenguaje oral, el cual es utilizado en el establecimiento de las diferentes relaciones de orden personal y pedagógico entre los agentes que intervienen en el acto educativo como son los estudiantes, los docentes y de éstos con los objetos de estudio. Por tanto, es posible considerar que al interior del aula la oralidad puede ser abordada como objeto de enseñanza y como medio para el aprendizaje. Ya que según Castela & Vilà i Santasusana (2005) el lenguaje oral se presenta tanto en forma de géneros discursivos primarios (comunicación espontánea, informal, coloquial), hasta géneros discursivos secundarios, propios de las situaciones de comunicación más reflexivas y formales (p.29). En palabras de Anna Camps (2005):

“La lengua oral impregna la vida escolar [y] tiene funciones muy diversas: regular la vida social escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir; es también camino para la entrada a la literatura. A su vez, puede y debe ser objeto de aprendizaje, especialmente de los usos más formales” (p.37).

Por tanto la escuela está llamada a favorecer espacios para el aprendizaje del lenguaje oral formal, ya que este no se aprende natural ni espontáneamente, no se limita al dominio de los aspectos gramaticales, sino que un buen usuario de la lengua debe tener conocimiento del grado de adecuación de las expresiones lingüísticas a las situaciones en que se producen, tiene que dominar los diversos registros y las estrategias comunicativas para captar y mantener el interés y la atención de los receptores. (Vilà i Santasusana, 2005). Por tanto, las diversas

situaciones en las que se dan las actividades escolares se convierten en oportunidades y posibilidades de aprender los diferentes usos del lenguaje oral y los géneros discursivos que los soportan; por lo que para que los estudiantes mejoren sus competencias orales es necesario “crear situaciones comunicativas en las que los alumnos aprendan a reflexionar sobre el uso de la lengua” (Vilà i Santasusana, 2005, p.35)

Al abordar el lenguaje oral como objeto de enseñanza además de considerar los aspectos relacionados con el habla y la producción de discurso, también se debe trabajar el proceso de la escucha activa y los aspectos relacionados con la recepción del discurso. Ya que hablar y escuchar están estrechamente relacionadas puesto que no existe la una sin la otra. Por una parte, para producir discurso oral, para hablar, es necesario manejar los elementos lingüísticos y tener en cuenta aspectos relacionados con el receptor y con el contexto en el que se produce el discurso; “ser sensible a las actitudes de los demás, captar sus intenciones y situarse desde la perspectiva del interlocutor” (Vilà i Santasusana, 2005b, p.32). Por otra, ser receptor, escuchar activamente, significa reconstruir los significados de las palabras y situarlos en contexto. Para ello se requiere de un proceso cognitivo que tiene como punto de partida la literalidad de lo que se escucha, el cual se dirige hacia la interpretación de la información tomando en cuenta aquellos factores que constituyen la producción del discurso (contexto, conocimiento del mundo, aspectos de orden lingüístico, entre otros). No obstante, el acto de escucha es, en palabras de Vilà i Santasusana (2005), sensible a estados emocionales y cognitivos del receptor, es decir, que varía en función de factores como el interés que se tiene por el tema, el tiempo que se dedica a escuchar, las posibilidades de atención, etcétera.

“No es únicamente que los estudiantes hablen en clase, sino que puedan dar el paso de un uso intuitivo de la lengua a un uso más reflexivo, que implique una mejora en la manera de hablar en situaciones improvisadas, en la manera de escuchar y en una mayor diversificación de los usos lingüísticos” (Santasusana, 2005, p. 16)

Por todo lo anterior, al pensar en el desarrollo de la oralidad de los estudiantes al interior del aula, es necesario crear o favorecer dinámicas y ambientes de aprendizaje pensados, planificados, organizados, con propósitos claros, que los lleven a usar de manera consciente el lenguaje oral en diferentes escenarios o con diferentes propósitos.

6.2 Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica entendida como la mediación que se da entre el docente y el estudiante en los procesos de enseñanza aprendizaje, implican por parte del docente, establecer relaciones interactivas, que favorezcan la construcción y comprensión de diversos conocimientos por parte de los estudiantes. Bruner (2000) resalta la realidad que construye el ser humano, el cual es producto de la creación del conocimiento que se da por medio de tradiciones y la manera de pensar de una cultura, por eso la educación se concibe como la ayuda que le sirve al ser humano para adaptarse mejor al mundo, realizar los cambios pertinentes si es necesario y ser los mejores arquitectos y constructores.

Por tanto, un propósito de las prácticas pedagógicas es la formación de los sujetos en su integridad como personas que interactúan en un contexto sociocultural determinado, lo cual considerar las necesidades propias del contexto al pensar y reflexionar en el acto educativo es fundamental. Es necesario conocer el para qué se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña, cuándo y cómo se enseña, y cómo se evalúa a los sujetos que están situados en una cultura, qué conocimientos previos y capacidades tiene el estudiante. Conocer los estudiantes y la forma cómo construyen el conocimiento permite realizar propuestas educativas más afines con su desarrollo cognitivo y con sus competencias.

Ante la perspectiva de los cambios que presenta la sociedad actual y la influencia que tienen en la mente, la cultura y la educación de los estudiantes, se hace necesario repensar las prácticas pedagógicas y la elección de éstas, según Bruner (2000) “Todas las elecciones de prácticas pedagógicas implican una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser

adaptadas por él o ella como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje” (p. 81). La elección de las prácticas pedagógicas y su aplicación en el contexto escolar potencia en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas, mejora las relaciones con sus pares y contribuye a la construcción del conocimiento.

Ante la diversidad de estudiantes los docentes han de desarrollar prácticas pedagógicas que cumplan con el objetivo de afianzar los conocimientos en ellos, no sólo teniendo presente la cantidad de información que adquieren sino la competencia que ejerce sobre lo aprendido, es decir que sea capaz de hacer, pensar y comprender los conocimientos construidos, es aquí donde el docente interviene en el desarrollo de unos contenidos, centrados en los intereses de los estudiantes, sin apartarse del currículo que sirve de guía para el logro de dichos objetivos.

En este sentido, al reflexionar sobre el uso del lenguaje oral en el aula, es necesaria una adecuada intervención pedagógica durante los momentos de la preparación del discurso por parte de los estudiantes, que implica que el docente, decida sobre qué contenidos guiar la reflexión, en qué momento llevarla a cabo y cómo organizar la dinámica del aula para que todos los alumnos participen en ella. “se trata, pues, de que las clases en que la lengua oral es objeto de aprendizaje sirvan para pensar y practicar estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que les ayuden a controlar lo que dicen y cómo lo dicen”. (Vilà i Santasusana, 2005, p. 35).

6.2.1 Organización del trabajo didáctico

La escuela en su propósito de llevar a los estudiantes a comprender y construir diversidad de conocimientos ha de planificarse; por tanto, el trabajo didáctico requiere de una estructura y organización que le permita involucrar a los estudiantes en su proceso de construcción de conocimientos, en dinámicas planeadas y pensadas para tal fin. Los seres humanos a diferencia de otras especies, son los únicos capaces de crear relaciones interactivas, según Bruner (2000)

...en el postulado interaccional propone que el pasar el conocimiento y la habilidad como un intercambio humano requiere de una sub comunidad la cual supone un profesor y un aprendiz, esta sub comunidad está en una interacción con otros que es la que le permite averiguar acerca de la cultura y tener en cuenta cómo se concibe el mundo, en la cual los aprendices aprendan unos de otros partiendo de las propias habilidades, así como aprenden a confiar en sí mismos. (p.35)

El docente no juega un papel de transmisor, sino que organiza procedimientos realizados por los estudiantes en un proceso interactivo. Las relaciones interactivas en clase se generan a través de las diversas actividades que se proponen en el aula, dando lugar a las diferentes formas de comunicación entre el maestro y el estudiante, es allí donde se evidencia el proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual cada protagonista asume su rol.

En este sentido Pérez Abril, Roa, Villegas, & Vargas (2003), conciben seis modalidades de organización del trabajo didáctico que emplean los docentes para guiar la práctica de enseñanza, como son: la pedagogía por proyectos, el proyecto de lenguaje, la secuencia didáctica, la actividad permanente, la actividad independiente y el taller; las cuales no son excluyentes, pues pueden ser complemento unas de otras. Retomando la idea de Litwin (1997), (citado por Pérez et al) quien define las configuraciones didácticas como las maneras particulares que el docente propone para favorecer los procesos de aprendizaje, con la intención de enseñar, de aportar a la construcción del conocimiento. La actividad es reconocida como un sistema de acciones articuladas para la consecución de un propósito didáctico, en donde está presente la intencionalidad del docente por generar las condiciones para que los estudiantes avancen o profundicen en procesos de construcción del conocimiento. A partir de lo cual toda actividad debe estar caracterizada por tener un propósito, ocuparse de un objeto de saber, ser de carácter colectivo, estar compuesta por acciones coherentes organizadas en una secuencia progresiva y finalmente conducir a un producto académico.

6.2.1.1 Secuencia Didáctica (SD)

A partir del trabajo sobre la didáctica para la enseñanza del lenguaje Ana Camps (1995), define como Secuencia Didáctica “a la unidad de enseñanza de la composición (oral o escrita) constituida por un conjunto de tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les da sentido (p. 3). Lo que le otorga unidad al conjunto no es sólo el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se llevan a cabo. En palabras de Camps (1995).

Este modelo de enseñanza de la gramática parte de la hipótesis de que el funcionamiento de la lengua puede constituir un objeto de conocimiento que interese a los estudiantes si son ellos quienes lo abordan para construir conocimientos a partir de procesos activos de investigación (recogida de datos, observación, comparación, argumentación, sistematización, síntesis de resultados, etc.) todo ello en colaboración con los compañeros y con la guía del profesor, que ha de ser siempre mediador en este proceso de construcción del conocimiento (p.10).

Por tanto, la SD se puede describir, como el desarrollo de dos tipos de actividades: en primer lugar, como una actividad de investigación: descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto, como mejorar los textos, etc. actividad que culmina con la redacción de un informe o con una exposición oral del trabajo realizado y de las conclusiones que se han extraído de éste. En segundo lugar, como una actividad de aprendizaje: la actividad anterior y la sistematización de los resultados han de permitir el aprendizaje de unos contenidos gramaticales que tendrán que llegar a convertirse en conocimientos disponibles para realizar otras actividades posteriores, sean gramaticales, sean comunicativas.

El desarrollo de la SD permite situaciones interactivas diversas que facilitan que el profesor intervenga en el proceso de construcción del conocimiento y que pueda ofrecer las ayudas necesarias; es decir, se hace posible un proceso de evaluación formativa incorporado en el propio proceso de aprendizaje.

Según (Pérez et al, 2003), la SD puede ser descrita en tres fases que se complementan y coexisten en relación unas con otras: en primer lugar, la preparación en la cual se realiza un acercamiento a los saberes necesarios para la comprensión de los temas; en segundo lugar, la

producción, en la que los estudiantes se relacionan con el saber con mayor más propiedad para lograr los aprendizajes y expresarlos en productos textuales y en tercer lugar la evaluación, que contempla todo el proceso para valorarlo en diferentes dimensiones (p. 16).

6.3 Modelos Pedagógicos

La concepción del aprendizaje a través de la historia plantea que no existe una corriente única para la interpretación de los procesos de aprendizaje; los educadores han menospreciado las nuevas tendencias de conceptos psicológicos del aprendizaje enmarcándose en estilos tradicionales de enseñanza en el aula. A pesar de no existir un consenso entre las corrientes existentes en los procesos de aprendizaje, es bien sabido que el aprendizaje depende de las características singulares de los aprendices, la forma y el ritmo de aprendizaje tienen variaciones según las capacidades y motivaciones de cada estudiante, lo que origina el plantearse un enfoque pedagógico que atienda esta diversidad de educandos (Zabala, 2008, p. 31).

Un modelo es una imagen o representación del conjunto de relaciones que difieren un fenómeno con miras de su mejor entendimiento. De igual forma se puede definir modelo pedagógico como la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, lo cual afina la concepción de hombre y de sociedad a partir de sus diferentes dimensiones (psicológicos, sociológicos y antropológicos), que ayudan a direccionar y dar respuestas al ¿para qué?, el ¿cuándo? y el ¿con qué?

Dentro de los modelos pedagógicos están: el tradicional, el romántico, el conductista, el desarrollista, el socialista y el constructivismo, dentro del cual se encuentra ubicado el aprendizaje significativo. A continuación se exponen algunos postulados que amplían el modelo pedagógico en el cual se enmarco el trabajo desarrollado en la investigación especialmente en la planeación de la SD utilizada.

6.3.1 Constructivismo

El constructivismo es un marco explicativo que parte de la consideración social y socializadora de la educación, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye el hecho que el conocimiento se construye. La escuela promueve el desarrollo en la medida en que favorece la actividad mental constructiva del estudiante, entendiendo que es una persona única, irreplicable, pero perteneciente a un contexto y un grupo social determinado que influyen en él; por lo que es posible afirmar que el estudiante es fruto de una construcción personal en la que interviene la familia, la comunidad y el contexto.

Como reconoce el constructivismo, todo conocimiento humano es procesado y construido activamente por el sujeto ya que el verdadero aprendizaje es una edificación de cada individuo que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad y de integración, es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona; en suma, la enseñanza constructivista, considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior.

César Coll (1990; 1996), afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskyana. Ya que, en el modelo constructivista, la experiencia facilita el aprendizaje en la medida que se relaciona con el pensamiento. Así, parte de la psicología genética; en donde se estudia el desarrollo evolutivo del niño que será punto clave para el desarrollo del pensamiento y la creatividad; y se considera que el desarrollo mental está en continua construcción, postula además la existencia de una capacidad básica y fundamental, a partir de la cual se generan ciertos procesos superiores del desarrollo humano que denomina función simbólica, por tanto leer, escribir, escuchar y hablar de manera comprensiva, son actos genuinos de construcción de significados.

Por otra parte, Ausubel con su enfoque cognitivo, considera el aprendizaje significativo en la medida que los nuevos conocimientos se vinculan de manera clara y estable con los conocimientos previos que posee el individuo, es decir que el mismo estudiante relaciona los conceptos nuevos que adquiere a través del docente y los conceptos que ellos poseían. Este aprendizaje se fundamenta en el proceso de pensamiento clave de la comprensión. Por lo cual, el objetivo de enseñar, es que el estudiante se apropie del conocimiento de forma integral, dejando que el individuo actúe de manera autónoma y con más libertad de pensamiento, para llegar a alcanzar un conocimiento generador, que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a aprender del mundo y a desenvolverse en él.

Vigotsky introduce un enfoque sociocultural, al sostener que es el niño quien reconstruye su conocimiento y la escuela tiene como objetivo desarrollar las capacidades de los individuos, en un proceso donde el lenguaje es el mediador; también toma en cuenta el pensamiento verbal, con este se adquiere un instrumento o herramienta que le permite al ser humano acceder y tener una relación distinta con la realidad, esta forma de pensamiento, a su vez se amplifica cada vez que las comunidades inventan nuevos sistemas de comunicación que interiorizan y dan origen a formas más avanzadas de pensamiento lingüístico y así sucesivamente; convirtiéndose en un proceso interminable de permanente construcción, donde los diferentes lenguajes son cada vez mejores. La unidad de análisis de esta teoría es la acción humana mediada por el lenguaje, de ahí la importancia que otorga al análisis del discurso, lo que en el ámbito educativo, se relaciona con el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares.

6.3.1.1 Aprendizaje Significativo

Para que se den las relaciones interactivas en clase es importante tener presente el rol de participación de cada uno de los protagonistas que intervienen con su saber, según Zabala

(2008) el docente interviene con su saber para ayudar a la construcción del conocimiento del estudiante a través de la activación de ideas previas que poseen ellos, haciendo una revisión y contrastándolas con los saberes del mismo docente o de los pares que permitan la resolución de los problemas que se generan en clase, e igualmente estableciendo semejanzas entre lo visto y lo que se está haciendo a través de un diálogo con el contenido disciplinar que genere aprendizaje significativo.

Una de las características del aprendizaje significativo es que se requiere de confirmación y retroalimentación cognoscitiva, que permite corregir errores y ajustar desviaciones mediante el debate y la discusión con pares y profesores, pero sobre todo ensayando y probando. A la vez se trata de confrontar y hacer viable la conjetura del estudiante, no desde afuera, sino desde la iniciativa racional que sustenta con el estímulo y la ayuda del profesor y del grupo. Por esto, es necesario que la escuela prepare a los estudiantes a enfrentarse a la realidad en que viven, a enseñarle a pensar, a actuar asumiendo una actitud crítica. En palabras de Coll (1998) “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (p. 133).

En el marco del constructivismo, el aprendizaje es concebido como “una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no solo es un proceso individual de asimilación. El individuo es el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Vygotsky, (citado por Coll, 1997). Por tanto, el conocimiento se construye a través de la experiencia, donde el diálogo y el estudio cooperativo van de la mano. El individuo piensa, comunica lo que ha pensado, confronta con otros sus ideas y de allí construye el conocimiento.

En este sentido, la escuela debe favorecer una educación integral al estudiante, para formar ciudadanos con capacidad de análisis, de relacionar datos, conceptos y desarrollar

habilidades que les permita desenvolverse socialmente de manera activa y competente, de forma reflexiva y crítica. En este sentido, Coll, Pozo, Sarabia & Valls (1992), expresan “la idea de fondo es que el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en vacío, sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado”. (p. 21).

Frente a este reto surge la pregunta ¿Qué enseñar? De acuerdo con Coll, et al (1992), los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos pueden agruparse en tres áreas básicas: conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal. Aprendizajes que se convirtieron para la presente investigación en ejes transversales en los análisis de las diferentes categorías.

6.3.1.2 Aprendizaje Cognitivo

El aprendizaje de contenidos declarativos, denominado así porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje, es entendido como el “saber qué” imprescindible en todas las asignaturas o cuerpos de conocimiento disciplinar, porque constituye el entramado fundamental sobre el que éstas se estructuran. Se define como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, fenómenos, conceptos y principios que los estudiantes pueden “aprender”. Dichos contenidos pueden transformarse en aprendizaje si se parte de los conocimientos previos que el estudiante posee, que a su vez se interrelacionan con los otros tipos de contenidos.

Durante muchos años constituyeron el fundamento casi exclusivo en el ámbito concreto de la intervención docente. Están conformados por conceptos, principios, leyes, enunciados, teoremas y modelos. Sin embargo, no basta con obtener información y tener conocimientos acerca de las cosas, hechos y conceptos de una determinada área científica o cotidiana, es preciso además comprenderlos y establecer relaciones significativas con otros conceptos, a través de un proceso de interpretación y tomando en cuenta los conocimientos

previos que se poseen. Dentro del conocimiento declarativo existe una distinción taxonómica: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual (Pozo, 1992).

El conocimiento factual es el que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los estudiantes deben aprender en forma lineal o “al pie de la letra”. El aprendizaje factual se logra por una asimilación literal sin comprensión de la información, bajo una lógica reproductiva o memorística y donde poco importan los conocimientos previos de los alumnos relativos a información a aprender. Algunos ejemplos puede ser: el nombre de las capitales, fórmulas químicas, etapas de la historia.

Según Norman Malcom citado por Alejandro Tomasini Bassols en su libro “Teoría del conocimiento clásica y epistemología wittgensteiniana” sugiere que el conocimiento factual “recuerdo factual” se da cuando “Una persona A recuerda que p y si sólo A sabe que p porque previamente sabía (supo) que p” mostrando como la definición se puede apreciarse desde la relación de tres elementos:

- a) el conocimiento actual de que p
- b) el conocimiento previo de que p
- c) la relación entre el conocimiento actual y el previo expresada por medio de la partícula “porque”

Lo que Malcolm desea sostener es que cada uno y que los tres juntos son una condición para el recuerdo factual. O sea estas tres condiciones implican la noción de recuerdo factual, y a la inversa. En este mismo orden de ideas es pertinente mencionar que Malcolm distingue entre recuerdo “factual puro” y recuerdo “factual impuro” mostrando como el segundo se diferencia del primero siendo una mezcla del recuerdo factual puro enriquecido por diferencias actuales.

Así si una persona recuerda p (conocimiento o recuerdo puro) y luego recibe la información de que también q (conocimiento o recuerdo impuro) entonces puede ampliar su

conocimiento y concluir que $p+q=pyq$ de esta forma se puede concluir que “el recuerdo es simplemente la retención del conocimiento” Bassols (2001)

Teniendo en cuenta la distinción que se ha establecido entre los conocimientos factuales en: puros e impuros (Bassols, 2001). El aprendizaje factual ocurre cuando se asimila el conocimiento base con el que se cuenta en parámetros de certezas y los actualiza o precisa con información nueva dando la posibilidad contar con la información necesaria para hablar con propiedad y seguridad de un tema o concepto específico.

Por otra parte, el conocimiento conceptual es más complejo. Se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma lineal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen. El aprendizaje conceptual ocurre cuando se asimila el significado de la información nueva y se comprende lo que se está aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos pertinentes que posee el estudiante y hacer que éstos se impliquen cognitiva, motivacional y efectivamente en el aprendizaje, con actividades de exploración, comprensión y análisis de los conceptos de forma significativa, ya sea mediante estrategias expositivas o por descubrimiento.

6.3.1.3 Aprendizaje Procedimental

El saber hacer o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. El saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones. Los procedimientos pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada (Coll y Valls, 1992). Los contenidos procedimentales constituyen un conjunto de acciones que facilitan el logro de un fin propuesto; para lo cual el estudiante ha de ser el actor principal en la realización de los procedimientos que demandan los contenidos, es decir, desarrollará su

capacidad para “saber hacer”. En otras palabras contemplan el conocimiento de cómo ejecutar acciones interiorizadas. Estos contenidos abarcan habilidades intelectuales, motrices, destrezas, estrategias y procesos que impliquen una secuencia de acciones. Los procedimientos aparecen en forma secuencial y sistemática. Requieren de reiteración de acciones que llevan a los estudiantes a dominar la técnica o habilidad.

Algunos ejemplos de procedimientos pueden ser: la elaboración de resúmenes, ensayos o gráficas estadísticas, el uso de algoritmos u operaciones matemáticas, la elaboración de mapas conceptuales, el uso correcto de algún instrumento como un microscopio, un telescopio o un procesador de textos.

Tomando como referente a Valls (1993), durante el aprendizaje de procedimientos es importante aclararle al estudiante: la meta a lograr (donde se resalta el conocimiento declarativo, sin ser todavía de ejecución de la tarea), la secuencia de acciones a realizar (actuación o ejecución del procedimiento que inicialmente el estudiante lo realiza por tanteo y error, mientras el docente lo va corrigiendo mediante episodios de práctica con retroalimentación) y la evolución temporal de las mismas (la autorización del procedimiento, cuando lo ejecuta con facilidad).

Parte fundamental en aprendizajes procedimentales es la metacognición y autorregulación de lo que se aprende, es decir, es importante favorecer espacios de reflexión y un análisis permanentes sobre las actuaciones de los estudiantes, llevándolos a revisar las condiciones que limitan o favorecen la realización del procedimiento y las situaciones más comunes que se enfrentan, además expresar las dudas y errores habituales, y analizar las formas de interacción con los compañeros cuando el procedimiento implique la participación de otros. La idea central es que el estudiante aprenda un procedimiento de la manera más significativa posible. Para lo cual el profesor ha de promover intencionalmente que la

adquisición de los procedimientos sea en forma comprensiva, pensante, funcional y generalizable a variados contextos.

Los dos tipos de conocimientos (cognitivo y procedimental) deben verse como conocimientos complementarios; ya que la enseñanza de alguna competencia procedimental tiene necesariamente dos propósitos: que el estudiante conozca su forma de acción, uso y aplicación correcta, y que al utilizarla enriquezca su conocimiento cognitivo.

Desde el constructivismo la enseñanza de procedimientos se da a través de diversos recursos, entre los cuales se pueden identificar: la repetición y ejercitación reflexiva, la observación crítica, la imitación de modelos apropiados, la retroalimentación oportuna y pertinente, la claridad del propósito de las tareas y del proceso en su conjunto, el uso de conocimientos y experiencias previos, la participación activa del estudiante, centrada en situaciones significativas, el desarrollo de la metacognición.

6.3.1.4 Aprendizaje Actitudinal

Los contenidos actitudinales constituyen los valores, normas, creencias y actitudes conducentes al equilibrio personal y a la convivencia social. La actitud es considerada como una propiedad individual que define el comportamiento humano y se relaciona directamente con el ser, están relacionadas con la adquisición de conocimientos y con las experiencias que presenten modelos a partir de los cuales los estudiantes pueden reflexionar. El cambio de actitudes irá apareciendo gradualmente en función de los contenidos, las experiencias significativas y la presencia de recursos didácticos y humanos que favorezcan la elaboración de nuevos conceptos.

La actitud puede definirse como una disposición de ánimo en relación con determinadas cosas, personas, ideas o fenómenos. Es una tendencia a comportarse de manera constante y perseverante ante determinados hechos, situaciones, objetos o personas, como consecuencia de la valoración que hace cada quien de los fenómenos que lo afectan. Es

también una manera de reaccionar o de situarse frente a los hechos, objetos, circunstancias y opiniones percibidas. Por ello las actitudes se manifiestan en sentido positivo, negativo o neutro, según el resultado de atracción, rechazo o indiferencia que los acontecimientos producen en el individuo. La actitud está condicionada por los valores que cada quien posee y puede ir cambiando a medida que tales valores evolucionan en su mente.

El valor es la cualidad de los hechos, objetos y opiniones, que los hace susceptibles de ser apreciados. Los valores cambian según las épocas, necesidades, modas y apreciaciones culturales. Tienen un carácter subjetivo, sin embargo se concretan en las personas de manera relativa, pues las personas perciben los valores de distintas maneras. Los valores afectan a las personas, creando determinados tipos de conductas y orientando la cultura hacia determinadas características. Originan actitudes y se reflejan en las normas. Las normas se definen como patrones de conductas aceptados por los miembros de un grupo social. Se trata de expectativas compartidas que especifican el comportamiento que se considera adecuado o inadecuado en distintas situaciones. (Barberá, 1995).

Es importante destacar que los tres tipos de contenidos tienen el mismo grado de importancia y deben abordarse en la acción docente de forma integrada; ya que los conceptos poseen una estrecha relación con las actitudes y a la inversa, un concepto puede ser aprendido de formas muy diversas en función de las actitudes con que se relacionen, los conceptos para ser adquiridos necesitan de un procedimiento, los procedimientos facilitan el aprendizaje de los conceptos y favorecen el desarrollo de actitudes y por último las actitudes a su vez facilitan la selección de los procedimientos adecuados. (Maestres, 1994).

6.4 Evaluación Formativa

Ian Shaw proporciona algunos aportes sobre cómo utilizar planteamientos cualitativos en la práctica de evaluación cotidiana para superar las limitaciones de los enfoques cuantitativos. Para lo cual, al desarrollar la idea del propósito evaluativo, ve la necesidad de

distinguir entre evaluación e investigación y para hacerlo cita la distinción que proponen Lincoln & Guba (1986) entre evaluación formativa y sumativa; donde el objetivo de la evaluación formativa es proporcionar una información descriptiva de juicios con la que se perfeccione, se mejore, se altere y /o se modifique el evaluando, mientras que el objetivo de la evaluación sumativa es determinar sus efectos, sus resultados o sus consecuencias (p.27).

Por otra parte la evaluación cualitativa ha estado configurada por la obra de Michael Scriven (1983), cuyas ideas tienen una importancia generativa en el campo de la evaluación, ya que en la base de su tesis está la idea de que la evaluación asigna mérito o valor, e introduce un lenguaje nuevo en este campo como son: evaluación sin metas, evaluación formativa, la metaevaluación y la inferencia probatoria. Lo que significa dejar atrás el papel sancionador y el carácter exclusivamente conclusivo o sumativo de la evaluación de aprendizajes, por uno más interesado en conocer por qué los estudiantes se equivocan o tienen fallas para que, una vez identificadas las causas, sea posible ayudarlos a superarlas. En esto consiste lo que se ha denominado el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes.

En este sentido, la evaluación verifica lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los docentes enseñan y cómo lo enseñan, qué contenidos y mediante qué estrategias. Es decir, la actividad educativa de alumnos y docentes está orientada en algún grado por la evaluación para mejorar el aprendizaje (De la Orden, 1989). Con esta perspectiva, es importante conocer qué es evaluar desde el enfoque formativo, con el fin de que la evaluación contribuya a una mejor enseñanza y al aprendizaje de los estudiantes.

Este enfoque formativo enriquece las aportaciones de la evaluación educativa al indicar que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos; esto es, se evalúa el desempeño y no la persona; con ello, la evaluación deja de ser una medida de sanción y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos por parte del docente permite atender con

precisión los aspectos más complejos de la enseñanza y el aprendizaje, y hacerlo de modo que se brinde retroalimentación detallada y oportuna a cada estudiante.

Desde este enfoque, la evaluación favorece el seguimiento del desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

De ahí que sea importante entender qué ocurre en el proceso e identificar la necesidad de nuevas oportunidades de aprendizaje. De esta manera, el proceso es más importante que el resultado y éste se convierte en un elemento de reflexión para la mejora. De acuerdo con estas consideraciones, la evaluación para la mejora de la calidad educativa es fundamental por dos razones: proporciona información para ayudar a mejorar que no se había previsto y brinda información para ser comunicada a los diferentes agentes interesados (alumnos, madres y padres de familia, educadores, e institución educativa). En consecuencia, la evaluación desde el enfoque formativo responde a dos funciones; la primera es de carácter pedagógico –no acreditativo–, y la segunda, social –acreditativo– (Vizcarro, 1998; Coll y Onrubia, 1999; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Tradicionalmente se señalan tres momentos de evaluación: inicial, de proceso y final. Estos momentos coinciden con los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa o sumaria (Scriven, 1967; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Nirenberg et al., 2003). La evaluación diagnóstica se realiza de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que sea, con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los estudiantes. Este tipo de evaluación es considerado por muchos teóricos como parte de la evaluación formativa, dado que su objetivo es establecer una línea base de aprendizajes comunes para diseñar las estrategias de intervención docente; por ello, la evaluación

diagnóstica puede realizarse al inicio del ciclo escolar o de una situación o secuencia didáctica. La evaluación formativa se realiza para valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su función es mejorar una intervención en un momento determinado y, en concreto, permite valorar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado. Las modalidades de evaluación formativa que se emplean para regular el proceso de enseñanza y de aprendizaje son: interactiva, retroactiva y proactiva. (Díaz Barriga & Hernández, 2002).

La regulación interactiva, son las evaluaciones que están completamente integradas al proceso de enseñanza. La regulación suele ser inmediata gracias a los intercambios frecuentes y sistemáticos entre el docente y los alumnos, a propósito de una actividad o tarea realizada en el aula. En estos casos, el docente utiliza la observación, el diálogo y la interpretación de lo que hacen y dicen sus estudiantes, para decidir qué apoyos necesita para hacer el seguimiento de sus aprendizajes.

La Regulación retroactiva, son las evaluaciones que permiten crear oportunidades de aprendizaje después de realizar una medición puntual al término de una situación o secuencia didáctica; de esta forma, permiten reforzar lo que no se ha aprendido de manera apropiada. Existen varias opciones para desarrollar este tipo de regulaciones: explicar los resultados o argumentos de las actividades realizadas con el grupo de alumnos; realizar el proceso de forma sencilla y agrupar a los estudiantes por el tipo de apoyo que requieren, para que elaboren ejercicios de manera diferenciada.

La regulación proactiva, son las evaluaciones que ayudan a hacer adaptaciones relacionadas con lo que se aprenderá en un futuro cercano. En el caso de los estudiantes que lograron los aprendizajes propuestos, se pueden programar actividades para ampliar lo que aprendieron; y para los estudiantes que no lograron todos los aprendizajes se proponen actividades con menor grado de dificultad. La regulación interactiva constituye la modalidad

por excelencia de la evaluación formativa, mientras que la proactiva y la retroactiva son alternativas para que puedan utilizarse cuando la primera no ha funcionado por diversos factores.

Desde el enfoque formativo, la evaluación debe centrarse en los aprendizajes para dar seguimiento al progreso de cada alumno y ofrecerle oportunidades para lograrlos; hacer hincapié en que ellos asuman la responsabilidad de reflexionar su propio progreso en el aprendizaje. En este sentido el docente frente a grupo es el encargado de evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, planifica y conduce procesos de evaluación en diferentes contextos y con diversos propósitos y alcances para el aseguramiento del logro de los aprendizajes de sus estudiantes.

Desde el enfoque formativo, existen tres formas en las que el docente puede realizar la evaluación: la interna, la externa y la participativa (Nirenberg et al., 2003). La interna se refiere a que el docente evalúa a los estudiantes, porque tiene un conocimiento detallado del contexto y las condiciones en las que surgen los aprendizajes. Este conocimiento propicia la reflexión y el autoanálisis para la contextualización y adaptación de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, con el fin de crear las oportunidades que permitan que los estudiantes mejoren su aprendizaje. La evaluación participativa se refiere a que el docente evalúa al involucrar otros actores educativos, como sus estudiantes, colegas o directivos. Esta forma de evaluar permite establecer acuerdos y negociaciones entre los involucrados, ya que se promueve la participación de todos y, por tanto, los cambios son factibles. De esta manera, la evaluación se convierte en un recurso común para mejorar el aprendizaje, lo cual implica que se establezcan acuerdos y se compartan criterios de evaluación para que todos puedan mejorar.

Cuando el docente involucra a sus estudiantes en el proceso de evaluación, propicia que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje; para lo cual pueden promoverse los

siguientes tipos de evaluaciones formativas que son complementarias a las que realizan los docentes: Autoevaluación: es la evaluación que realiza el propio alumno de sus producciones y su proceso de aprendizaje; de esta forma, conoce y valora sus actuaciones, y cuenta con más bases para mejorar su desempeño. Coevaluación: es la evaluación que realiza el propio alumno en colaboración con sus compañeros acerca de alguna producción o evidencia de desempeño determinada; de esta forma, aprende a valorar los procesos y las actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva, además, representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Heteroevaluación: es la evaluación que el docente realiza de las producciones de un alumno o un grupo de alumnos. Esta evaluación contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos mediante la identificación de las respuestas que se obtienen con dichos aprendizajes y, en consecuencia, permite la creación de oportunidades para mejorar el desempeño.

Desde el enfoque formativo de la evaluación, tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios claros, precisos y concisos que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia constructiva y no en la emisión de juicios sin fundamento. La evaluación externa se refiere a que el docente o agente que evalúa no está incorporado a la escuela; es decir, se establece un juicio más objetivo porque no existen relaciones interpersonales con los evaluados. Sin embargo, se tiene poco conocimiento acerca de los avances en el aprendizaje de los alumnos y una noción mínima del contexto.

Para que la evaluación tenga un sentido formativo es necesario evaluar usando distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información; además de aplicar criterios explícitos que permitan obtener información sistemática. Las técnicas y los instrumentos de recolección de información pueden ser informales, semiformales y formales. Informales, como la observación del trabajo individual y grupal de los alumnos: registros

anecdóticos, diarios de clase, las preguntas orales tipo pregunta-respuesta-retroalimentación (IRF, estrategias de iniciación-respuesta-feedback). Semiformales, la producción de textos amplios, la realización de ejercicios en clase, tareas y trabajos, y la evaluación de portafolios. Finalmente las formales, exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño, rúbricas, listas de verificación o cotejo y escalas. En los tres casos se obtienen evidencias cualitativas y cuantitativas.

Durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el docente es el responsable de crear experiencias interpersonales que permitan a los estudiantes convertirse en aprendices exitosos, pensadores críticos y participantes activos de su propio aprendizaje. En este sentido, se espera que el docente: sea un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes; sea un profesional reflexivo que de manera crítica examine su práctica, tome decisiones y solucione problemas pertinentes al contexto de su clase; analice críticamente sus propias ideas; promueva aprendizajes significativos; preste ayuda pedagógica ajustada a las necesidades y competencias de los estudiantes; y establezca como meta educativa la autonomía y la autodirección de sus alumnos (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En este contexto, la enseñanza deja de ser un proceso de transmisión de conocimiento de alguien que lo posee (el docente) a alguien que no lo posee (el alumno), y se convierte en un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el cual el papel fundamental del docente es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, lo que permite ajustar su ayuda y apoyo en función de cómo los alumnos realizan esta construcción (Colomina et al., 2001).

El docente como principal ejecutor de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, diseña estrategias para que los estudiantes sean capaces de plantear y resolver problemas, y de pensar en forma crítica y creativa. Además, interactúa con sus ellos al apoyar de manera constructiva el aprendizaje significativo, ajustando el tipo y el grado de ayuda en

sus progresos, lo que contribuye a favorecer la autonomía y la regulación en los aprendizajes. Esta forma de acercarse a los procesos de enseñanza y de aprendizaje permite: utilizar el conocimiento para la resolución eficaz de problemas, al enjuiciar de manera crítica la actividad y posición durante el proceso, además de los resultados del mismo; recurrir a estrategias tanto cognoscitivas como metacognoscitivas que permitan resolver las tareas de modo eficiente logrando que los estudiantes obtengan: una organización del conocimiento, la capacidad para resolver problemas, las habilidades de autorregulación, y una motivación incrementada.

6.4.1 Retroalimentación

Existe un modelo de evaluación formativa que expone Sadler (1989) y enriquece Sheppard (2008), el cual integra elementos que el docente debe atender para favorecer la evaluación desde este enfoque. A continuación, se presenta este modelo para aportar más elementos y comprender el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes.

Sheppard (2008), ha aportado el modelo más aceptado de la evaluación formativa. El modelo se sustenta en la premisa de que los docentes no sólo se limiten a brindar retroalimentación de las respuestas correctas o incorrectas de sus alumnos, sino que tengan claridad: ¿qué quiero que aprendan los alumnos?, ¿qué aprendizajes han construido? y ¿cómo voy a lograr que aprendan lo que se espera?; la primera pregunta se refiere a los aprendizajes esperados; la segunda a tener claridad de los conocimientos previos que tienen los estudiantes; y la tercera, a las estrategias que se requieren para alcanzar los aprendizajes de acuerdo con lo que saben los estudiantes.

Este modelo plantea que, en un primer momento, debe existir claridad por parte del docente y los estudiantes respecto a los aprendizajes esperados, los criterios para valorar el trabajo del estudiante, y el reconocimiento por parte del docente y los estudiantes de los aprendizajes con que cuentan. En un segundo momento, que la evaluación debe darse durante

el proceso de aprendizaje, mientras el estudiante trabaja en tareas que ejemplifican los aprendizajes esperados de manera directa. Esta evaluación que surge a la par del aprendizaje puede darse mediante preguntas dirigidas al estudiante durante el trabajo grupal, cuando éstos explican en la clase cómo resolvieron un problema, o al examinar un trabajo escrito.

Finalmente, en un tercer momento, para que la evaluación formativa sea de ayuda para el aprendizaje, el docente debe retroalimentar el trabajo de los alumnos para subsanar las dificultades detectadas en el aprendizaje y brindar los elementos necesarios para que los estudiantes sean capaces de supervisar su propio mejoramiento.

Este modelo resalta la necesidad de que el docente identifique los aprendizajes esperados; los criterios de evaluación; y lo que saben los estudiantes en relación con lo que les quiere enseñar, para establecer las estrategias que permitan que los estudiantes aprendan; se les brinde retroalimentación y que se autoevalúen y supervisen su propio desempeño. A continuación se explican estos elementos.

Para favorecer el proceso de andamiaje de la enseñanza, se determinan dinámicas en el aula que garanticen que los elementos básicos de la evaluación formativa y del andamiaje estén establecidos y funcionando como interacciones de enseñanza ordinarias. Algunas dinámicas serían que los estudiantes compartan algo que han escrito con el grupo, y enseñarles a que se retroalimenten unos a otros. Este tipo de exposición grupal y retroalimentación ofrece un andamiaje al estudiantes, sin que sea necesario que el docente los atienda de manera individual (Sheppard, 2008). El reto que tiene el docente es lograr que estos procesos no interrumpan la enseñanza, sino que retroalimenten un aprendizaje continuo. Uno de los hallazgos más antiguos en la investigación es que la retroalimentación facilita el aprendizaje; sin ésta es probable que el estudiante siga cometiendo los mismos errores. En este sentido, uno de los mecanismos que puede establecerse como andamiaje de la enseñanza es la retroalimentación.

De acuerdo con las evidencias de la investigación, no es conveniente hacer elogios falsos al tratar de motivar a los estudiantes y aumentar su autoestima. Al mismo tiempo, la retroalimentación negativa directa, sin consideraciones, puede detener el aprendizaje y la disposición del estudiante a esforzarse más. La evaluación formativa demuestra que la retroalimentación es especialmente eficaz cuando dirige su atención a cualidades particulares del desempeño del estudiante en relación con criterios establecidos, y proporciona una guía de qué hacer para mejorar. Además, para que la retroalimentación sea formativa, los docentes deben propiciar un clima de confianza y desarrollar normas en clase que posibiliten la crítica constructiva y las opiniones fundamentadas. Estratégicamente, esto significa que la retroalimentación debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje (y no al final, cuando ya se terminó el aprendizaje de ese tema): docente y alumnos deben tener una comprensión compartida de que la finalidad de la retroalimentación es facilitar el aprendizaje (Sheppard, 2008).

El hábito de autoevaluarse se asocia con la auto supervisión del desempeño, que es la finalidad del andamiaje de la enseñanza, así como el objetivo de la evaluación formativa de Sadler (1989). El proceso de autoevaluación se basa en que existan criterios de evaluación claros y explícitos para que los estudiantes puedan pensar, aplicar y reflexionar, en el contexto de su propio trabajo. Este proceso de auto reflexión incrementa la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes ante su aprendizaje, lo que genera más colaboración en la relación estudiantes -docente. Los docentes, por su parte, no renuncian a su responsabilidad, sino que, al compartirla, consiguen que los estudiantes tengan mayor confianza en lo que deben aprender, se generan expectativas que entienden ambas partes, y se promueve que los estudiantes se autorregulen. Se sabe que si los estudiantes son capaces de desarrollar estas habilidades auto reguladoras son más eficaces en su aprendizaje, y éstas suelen ser aprendidas

cuando alguien que sabe más las modela o las muestra de manera visible (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

La implementación de la evaluación formativa en la acción pedagógica, requiere de parte de los diferentes agentes que intervienen en ella, estudiantes y docentes, una actitud reflexiva sobre su propia práctica, en este sentido al favorecer espacios de retroalimentación permanentes entre ellos, lleva a la consolidación de un discurso formal más consciente, encaminado a la construcción colectiva de significados.

6.4.2 Práctica Reflexiva

A partir de los planteamientos de Schön (1983), la formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico, la formación en la reflexión que orienta hacia el análisis de los fundamentos teóricos y la pertinencia de su aplicación, hacia la revisión de las propias concepciones acerca de la educación, su coherencia con lo que se pretende poner en práctica y con lo que finalmente se lleva a cabo. Se trata de enfatizar el compromiso que se tiene de formar docentes críticos, responsables, reflexivos, éticos y capaces de generar saber pedagógico.

En las prácticas pedagógicas el docente con frecuencia se enfrenta a diversas situaciones que le exigen tomar decisiones en cuanto a la forma de enseñanza, a las estrategias utilizadas para modificar el proceso; sin embargo no es algo que suceda de la noche a la mañana, requiere de un proceso de auto reflexión y retroalimentación antes, durante y después de su accionar.

Schon (1983) se basa en cuatro componentes básicos para plantear su epistemología de la práctica: en primer lugar el conocimiento en la acción, es el saber que se evidencia en el hacer, es el conocimiento que guía la acción que no siempre es susceptible de ser explicado; en segundo lugar, la reflexión en la acción, pensar durante la acción para contribuir a

ajustarla, en tercer lugar la reflexión sobre la acción, en este se objetiva la práctica y se piensa sobre ella, puede ser después de finalizada y finalmente la reflexión sobre la reflexión en la acción, al pensar sobre lo que se ha hecho para descubrir cómo el conocimiento en la acción pudo contribuir al resultado final.

Durante el la planeación, implementación y posterior análisis de la SD que dio paso a la presente investigación, se llevaron a cabo en diferentes momentos procesos reflexivos que favorecieron la consolidación de un proceso pedagógico que permitió evidenciar la importancia de la retroalimentación en los procesos de oralidad de los estudiantes.

7. Metodología

7.1 Presupuestos metodológicos

La presente investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo por la naturaleza de lo que se quiso lograr con la misma, reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en contextos educativos en el campo del lenguaje, a través de la descripción, interpretación y análisis de un fenómeno social. Dicho enfoque tuvo por características la rigurosidad, el cuidado y sistematicidad, con que las investigadoras buscaron analizar las diferentes relaciones que se pueden establecer entre los agentes que intervienen en el proceso de la educación: estudiantes, docentes y padres de familia, siendo estos el centro de la investigación, pues se buscó establecer cuál fue el rol de cada uno y la pertinencia en el proceso educativo, el trabajo generó reflexiones en el campo de la didáctica del lenguaje y en los contextos sociales y académicos.

Retomando la mirada de Maxwell(1983), esta investigación puede ser empleada con la finalidad de: “comprender un contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones”, ya que, el objetivo general del proyecto se enfocó en identificar qué incidencia tienen los procesos de retroalimentación en los procesos de oralidad en estudiantes de grado transición y noveno, lo que permitió comprender mejor algunas dinámicas al interior del aula aportando al campo de la enseñanza del lenguaje en los dos grados de escolaridad.

La construcción de conocimientos que se estableció en este proyecto se encontró regida por el ejercicio docente y la didáctica de la lengua, a través de una serie de preguntas relacionadas con el campo disciplinar, ¿Cuál es el rol del docente en procesos que buscan el desarrollo de oralidad en los estudiantes? ¿Qué incidencia tiene la retroalimentación en el desarrollo de procesos orales de los estudiantes? ¿Cuál es el rol de cada uno de los agentes

que intervienen en el proceso de educación que fortalecen procesos orales en los estudiantes? ¿Qué elementos conceptuales permiten evidenciar manejo del discurso oral por parte de los estudiantes? ¿Qué ejercicios apoyan el aprendizaje cognitivo, procedimental y actitudinal en los estudiantes con el fin de contribuir en el desarrollo de la oralidad? que dieron la posibilidad de reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y del rol de los agentes que intervienen en dichos procesos, para que a partir de estas reflexiones las investigadoras se encontraran en la capacidad de producir conocimiento en parámetros de prácticas pedagógicas, en cuanto a dinámicas de aula. Asimismo, teniendo en cuenta que el trabajo de investigación se centró en la didáctica de la lengua, a partir de la implementación de una Secuencia Didáctica (SD), el componente epistemológico se encontró establecido a partir de todos los referentes teóricos relacionados con dicha herramienta pedagógica. De esta forma es importante mencionar que estos fueron la base para la construcción e implementación de la SD, que tuvo como fin generar espacios de retroalimentación que favorecieran procesos de oralidad de los estudiantes, cuyo objetivo buscó que el estudiante pasara de ser un sujeto pasivo a un sujeto activo en la construcción de conocimiento, teniendo en cuenta el contexto en el cual se encuentra inmerso, lo que dio la posibilidad de evidenciar cómo se construye conocimiento en torno a un objeto específico del lenguaje, cómo el conocimiento depende de un contexto o situación determinada y, también, cómo ese objeto ha ido tomando forma de acuerdo a ese mismo contexto.

Entendiendo que esta investigación se basó fundamentalmente, en la comunicación, el papel a asumir como investigadoras fue creativo para planear la SD, dinámico al momento de implementarla, flexible para revisar una y otra vez la pregunta de investigación, los análisis y las interpretaciones y, propositivo en tanto se fue conceptualizando acerca de algunos aspectos relacionados con la práctica docente. El rol como investigadoras se enmarcó en la

posibilidad de analizar, reflexionar, implementar y modificar las prácticas de enseñanza en el campo del lenguaje.

La perspectiva que guió la investigación fue la *Sistematización como Investigación*, la cual consiste en tomar la práctica como objeto de análisis sistemático, con el fin de producir saber y construir condiciones para su transformación. La sistematización es considerada como una (Cendales, 2004) “propuesta que se hace desde la educación popular y busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores del proceso; complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas” (p. 27).

La sistematización se basa en un enfoque interpretativo, analítico y crítico (Pérez, Roa, Villegas & Vargas, 2013), que pretende hacer que el docente vaya más allá de la descripción de la práctica, realizando permanentes y colectivos análisis e interpretaciones, a partir del reconocimiento de las diferentes voces de los actores del proceso, encontradas en diversidad de enunciados (discursos, documentos y textos), con el fin de ir descubriendo variedad de relaciones para avanzar en la interpretación y reconstrucción de la experiencia, tanto en sus alcances como en las posibles dificultades del proceso y la forma de asumirlos y darles solución. Tiene, además, un carácter propositivo (Pérez et al., 2013), pues, posibilita la reflexión sobre la práctica y la escritura de la misma. Lo que posteriormente servirá de referente para otros docentes, como matriz de análisis y de tensiones con experiencias similares.

La sistematización como investigación conlleva tener presente el contexto particular donde se desarrolla la práctica, las especificidades de los estudiantes y el perfil del docente que la lleva a cabo, quien ha de desarrollar trabajo en equipo, en diálogo abierto, a fin de enriquecer su análisis a la luz de diferentes ángulos y perspectivas, para ampliar así su

actualización conceptual. Lo que implica tomar las prácticas de enseñanza como objeto de estudio, comprendiéndolas desde su interior y observándolas desde la distancia (Pérez et al., 2013), para generar nuevas miradas completas y críticas.

En la sistematización como investigación la escritura cumple un papel fundamental, y se concibe como una forma de tomar distancia y hacer una pausa, pues implica ordenar el pensamiento de manera estructurada. El texto escrito es la consolidación de aquello que se hizo, se cuestionó, se creó y es considerado posteriormente como objeto de reflexión, de reorganización y de análisis. Desde esta perspectiva, la escritura tiene tres dimensiones: la *escritura para sí mismo*: que queda en el plano de lo personal, es el registro de lo que se hace, lo que sucede y las reflexiones que se suscitan. La *escritura que busca tomar distancia de la propia práctica*: cumple una función epistémica y social, abre la posibilidad para reflexionar, aprender, construir saberes y asumir posiciones críticas. La *escritura para publicar y dar a conocer la experiencia*: asume una dimensión pública, las experiencias sistematizadas se constituyen en modelos y ejes de análisis y reflexión (Pérez et al., 2013).

7.2. Contexto en donde se desarrolló la investigación

Los lugares donde se desarrolló la investigación corresponden a colegios del distrito donde laboran las docentes investigadoras, ya que uno de los intereses se encontraba determinado por analizar la propia práctica docente.

Los colegios seleccionados para la investigación son:

I.E.D. Colegio República de Colombia

La Institución Educativa Distrital República de Colombia, es una entidad oficial adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá D.C., ubicada en la localidad de Engativá en el barrio Estrada, estrato socioeconómico 3; ofrece una educación formal básica, media fortalecida y adultos (nocturna), en una organización curricular por ciclos, cuenta con tres sedes: sede A (ciclos 3, 4, y 5), sede B (ciclo inicial y 1), sede C (ciclo 2) en jornadas mañana,

tarde y noche con una cobertura de carácter mixto de 4.157 estudiantes. Los egresados reciben el título de bachiller académico con profundización en Ciencias Naturales o en Ciencias Administrativas.

Tiene como Misión: formar integralmente a sus educandos en las dimensiones espiritual, psicosocial, motriz, comunicativa, cognitiva, estética, lúdica, ético y moral, facilitándoles las herramientas necesarias para la construcción de su proyecto de vida, la interacción social, el acceso a la educación superior y desempeño laboral, en ambientes pedagógicos activos, participativos y democráticos. Se proyecta en el tiempo con la Visión: de ser una institución de calidad, con Educación Básica, Media Fortalecida con profundización en Ciencias Naturales y Ciencias Administrativas sustentada en una propuesta educativa humanística de organización por ciclos, dinámica, flexible, innovadora, valorada por su proyección a la comunidad y su compromiso con la transformación social desde una concepción ecológica y productiva.

El grado con el que se desarrolló la experiencia fue Transición cero cuatro de la jornada de la mañana, conformado por 23 estudiantes (doce niñas y once niños), todos de cinco años. La mayoría vive en los barrios aledaños al colegio, a excepción de tres estudiantes que viven en Engativá pueblo y dos en Suba. Quince estudiantes poseen una estructura familiar compuesta por los dos padres, algunos además con hermanos y abuelos. Cuatro estudiantes viven solamente con la mamá como cabeza de hogar y sus hermanos, una niña vive solamente con el padre, dos estudiantes están al cuidado de abuelos o tíos. Un estudiante está diagnosticado con “Retraso en el desarrollo y el habla”. Todos son nuevos en el colegio, diez de ellos cursaron grado Jardín en otra institución. Trece por primera vez hacen parte de un espacio escolar.

I.E.D. Colegio Isabel II Sede A

La Institución Educativa Distrital Isabel II , es una entidad oficial adscrita a la Secretaría de Educación de Bogotá D.C., ubicada en la localidad de Kennedy en el Pío XII, estrato socioeconómico 3; ofrece una educación formal básica y media , en una organización curricular por áreas, cuenta con dos sedes: sede A , sede B (primaria) en jornadas mañana y tarde con una cobertura de carácter mixto de 2.700 estudiantes.

Los egresados reciben el título de bachiller académico. Tiene como Misión: ofrecer una educación integral de calidad, a estudiantes sordos y oyentes, que responde a los requerimientos actuales de la sociedad en el uso de las tecnologías de la información, el desarrollo de habilidades comunicativas y el cuidado del medio ambiente que se evidencia en el buen desempeño como ciudadanos, agentes de cambio en su crecimiento personal y social, mediante la vivencia de los valores isabelinos de responsabilidad, tolerancia, respeto, autonomía y sentido de pertenencia. Se proyecta en el tiempo como Visión: Para el año 2016, el Colegio Isabel II-I.E.D. , será reconocido por la comunidad educativa a nivel local y distrital por el impacto de su Proyecto Formativo Integral, que promueve el uso de las tecnologías de la información, el desarrollo de habilidades comunicativas y el cuidado del medio ambiente en un entorno educativo inclusivo, que se destaca por la dinamización permanente del proyecto de vida en sus estudiantes que propicie transformaciones pertinentes para la sociedad actual. El grado con el que se desarrolló la experiencia fue Noveno 902 de la jornada de la mañana, está conformado por 38 estudiantes pero para la investigación solo se contó con los estudiantes oyentes 30, estos estudiantes tienen un promedio de edad de 15 años. La mayoría de los estudiantes viven en los barrios aledaños al colegio. Y toda su vida escolar la han cursado en el colegio.

7.2. Relato metodológico, fuentes, instrumentos y procedimientos de recolección de la información

La investigación surgió del interés de las docentes investigadoras por pensar en el proceso de oralidad de los estudiantes en este caso de grado transición y noveno, ya que a través de diferentes consultas y observaciones hechas en estudios relacionados con estas temáticas y al interior de las aulas se pudieron establecer que son pocas las investigaciones encontradas en el campo de las prácticas docentes relacionadas con el desarrollo de la oralidad en los estudiantes. Pese a las investigaciones realizadas por autores como Blanche-Benveniste (1998) y Miller y Weinert en Ferreiro (2002), se puede establecer que el campo de la oralidad, continúa siendo un espacio con poca elaboración y análisis en comparación con el de la lectura y escritura. Por lo que las investigadoras creyeron pertinente construir espacios en donde la oralidad fuera asumida con el grado de importancia que le corresponde, ya que hace parte de un proceso de construcción social en donde es necesaria la mediación de agentes que propicien la formación de los estudiantes.

Ahora bien, a continuación se presentará la descripción del proceso que se dio durante la investigación, conformada por el análisis de tres documentos base: la planeación e implementación de la Secuencia Didáctica (en las que en cada sesión se elaboró un producto que va a ser analizado posteriormente), grabaciones de las sesiones implementadas y el desarrollo de los formatos azules. Las razones para seleccionar estas fuentes respondieron básicamente a la manera como fue pensada y organizada la investigación. A nivel general ésta se desarrolló en tres momentos, en el primero, se seleccionó la herramienta metodológica con la cual se iba a trabajar. En el segundo, se diseñó e implementó. Y, en el tercero, se llevó a cabo la categorización y análisis de la información.

7.2.1. Selección de documentos de estudio (Secuencia Didáctica, Elementos azules y grabaciones en video de la implementación)

Para dar inicio al primer momento, en la selección de la herramienta metodológica, las investigadoras contaron con la asesoría del grupo de docentes que orientan la línea de investigación “Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo” los cuales hicieron un acercamiento teórico en las clases de algunas herramientas metodológicas que se pueden implementar en el aula de clase. Uno de los documentos socializados correspondió al libro de sistematización “ escribir la prácticas, una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas” Entre lo que propone algunas características de las modalidades de organización del trabajo didáctico.

	Pedagogía por Proyectos	Proyecto de Lengua	Secuencia Didáctica	Actividad Permanente	Actividad Independiente	Taller
Interés temático	Surge del interés explícito de los estudiantes	Puede surgir del interés de los niños, del docente o de ambos	Es una decisión del docente	Es una decisión del docente	Es una decisión del docente	Es una decisión del docente
Planeación	Se realiza conjuntamente	Se realiza conjuntamente o la realiza el profesor	La realiza el docente	La realiza el docente	La realiza el docente	La realiza el docente
Saberes (Conocimientos y saberes-hacer)	Interdisciplinar	Varios procesos de lenguaje	Un proceso del lenguaje ligado a un género	Un proceso específico de lenguaje que se trabaja de forma periódica	Un proceso específico del lenguaje que se trabaja en un momento puntual	Un proceso específico del lenguaje ligado a un hacer
Profundidad en el tratamiento de los contenidos	Tiende a ser baja. Depende del énfasis que haga el docente en cada proceso	Media. Depende del énfasis que haga el docente en cada proceso	Alta	Alta	Alta	Muy alta
Rol/ protagonismo	El estudiante asume la gestión del proceso / rol protagónico	El estudiante asume la gestión del proceso / rol protagónico	El docente asume la gestión del proceso / rol protagónico	El estudiante / docente asume la gestión del proceso / rol protagónico	El docente asume la gestión del proceso / rol protagónico	El docente asume la gestión del proceso / rol protagónico

Gráfico N° 1: Caracterización de las modalidades del trabajo didáctico

Las investigadoras seleccionaron la secuencia didáctica como modalidad del trabajo didáctico, porque encontraron que en la didáctica del lenguaje la Secuencia Didáctica está ligada a un género y a la producción de textos, “la secuencia didáctica está constituida por un conjunto de tareas diversas pero relacionadas por un objetivo global que les da sentido” (Camps et al., 2006:35)

La Secuencia Didáctica contempla los siguientes elementos: *Intencionalidad*: está relacionada con aprendizajes o aspectos formativos, se concreta en la definición de propósitos, pensados en términos de resultados esperados por parte de los estudiantes. *Sistematicidad*: plantea acciones estructuradas. *Complejidad*: cuenta con una asignación de complejidad en el tiempo (progresividad). *Producto académico*: definido como resultado de la configuración (no necesariamente es algo tangible) (Pérez et al., 2013).

La Secuencia didáctica posee tres fases que se complementan una con otra: la *preparación*: es el acercamiento a los saberes necesarios para la comprensión de los temas; la *producción*: donde los estudiantes trabajan en el saber para lograr los aprendizajes y demostrarlos en producciones textuales y la *evaluación*: por medio de la cual se contempla todo el proceso para valorarlo en diferentes dimensiones. (Camps et al., 2006)

En vista de la flexibilidad y alcance de esta modalidad de trabajo, las investigadoras consideraron pertinente construir, implementar y sistematizar una Secuencia Didáctica encaminada a favorecer los procesos de oralidad de los estudiantes a través de la retroalimentación por medio de la construcción y presentación de textos expositivos orales.

Para el diseño de la secuencia didáctica las investigadoras propusieron abordar el texto expositivo mencionado anteriormente, a través del cual, los estudiantes tuvieron posibilidad de construir, preparar y presentar una exposición oral.

Tabla N° 1: Relación objetivos sesiones de la SD.

Sesión 1: Identificación de preconceptos de los estudiantes relacionados con la expresión oral, manejo del discurso y textos expositivos.
Sesión 2: Observación de diferentes exposiciones para que los estudiantes identifiquen algunos elementos de la expresión oral, manejo del discurso y textos expositivos.
Sesión 3: Identificación de algunos elementos conceptuales relacionados con los textos expositivos: la superestructura.
Sesión 4: Auto reconocimiento por parte de los estudiantes de habilidades relacionadas con la expresión oral, manejo del discurso y textos expositivos.
Sesión 5 y 6: Planeación de una exposición de temática asignada con el fin de aprender a clasificar y organizar el material para su respectiva presentación.
Sesión 7 y 8: Presentación por primera vez la exposición sobre el tema asignado, con el fin de dar y recibir retroalimentación en parámetros de manejo del discurso y selección de la información.
Sesión 9: Selección y diseño de material complementario y de apoyo para la presentación de las exposiciones con temática previamente acordada.
Sesión 10: Depurar el material y la presentación final con el objetivo de que la información es clara y precisa.
Sesión 11: Presentaciones finales de las exposiciones.

Instrumento 1. Planeación de la actividad (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)	
1. Actividad No.	1
2. Sesión (clase)	1
3 Fecha en la que se implementará	Febrero 2015
4. Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD	<p style="text-align: center;">Identificar preconceptos de los estudiantes relacionados con la expresión oral, manejo del discurso y textos expositivos</p> <p>La SD se implementará con estudiantes de nivel inicial (transición) y básica secundaria (novenio). Para dar inicio a la SD es necesario observar la expresión oral, el manejo del discurso de los estudiantes, como también la apropiación de los conceptos y procesos con los que cuentan en relación a la construcción y presentación de textos expositivos.</p> <p>En la primera sesión, en los estudiantes de transición, se pretende identificar su expresión oral y manejo de vocabulario, pues es pertinente mencionar que dicha población escolar cuentan con unas particularidades específicas, en cuanto a contextos socioeconómicos, composición del núcleo familiar, procesos escolares previos y rasgos de la personalidad, que los determinan.</p> <p>En cuanto a la población escolar de grado noveno, lo que se pretende es reconocer el manejo de la expresión oral, conceptual, pertinencia en el uso de ayudas visuales y dominio de vocabulario en parámetros de la construcción del discurso académico.</p> <p>En concreto se trata de solicitarles a los estudiantes que presenten una exposición de tema libre, acordado en la sesión previa en la presentación de la propuesta cada exposición contará con un tiempo establecido de 5 minutos. El cual será moderado por la docente.</p>
5. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes.	<p>Con la realización de esta actividad se espera que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tengan la oportunidad de hablar frente a sus compañeros. (procedimental) • Iniciar o retomar el ejercicio consciente de la escucha.(actitudinal) • Reconocer algunos parámetros básicos del manejo del discurso.(cognitivo) • Diferenciar en parámetros de estructura algunas tipologías textuales.(cognitivo)
6.Resultados generales no relacionados con los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarse con otros niños de su misma edad. • Aprender sobre las temáticas tratadas.

Gráfico N° 2: Caracterización de la planeación de la SD

Posteriormente al diseño y planeación de la Secuencia Didáctica, las investigadoras dieron inicio a la implementación con una fase diagnóstica, a partir del diligenciamiento de una rejilla construida por ellas mismas, se registró cada uno de los procesos con lo que contaban los estudiantes en cuanto al manejo del discurso oral, la organización y planeación de una exposición.

Tabla N° 2: Relación Categorías y niveles fase diagnóstica.

Nombre del estudiante:							
Grado:							
CATEGORÍAS	NIVELES	SUBNIVELES	4	3	2	1	
TEXTO EXPOSITIVO	Discurso oral	Pronunciación	Pronuncia las palabras correctamente y vocaliza bien.	Pronuncia las palabras correctamente pero la vocalización no es correcta.	En ocasiones comete errores de pronunciación y la vocalización no es correcta.	Comete errores de vocalización y la pronunciación no es correcta.	
		Volumen	El volumen de la voz es acorde para ser escuchado por el auditorio.	Utiliza un volumen de voz demasiado alto.	En ocasiones el volumen de la voz es muy alto o muy bajo.	Utiliza un volumen de la voz es demasiado bajo.	
		Vocabulario	Utiliza vocabulario específico relacionado con la temática tratada.	Utiliza vocabulario adecuado para expresar sus ideas.	En ocasiones encuentra apoyo del auditorio en para el uso del vocabulario adecuado.	No cuenta con el vocabulario suficiente para expresar sus ideas.	
		Postura del cuerpo y gesticulación	Se mueve con naturalidad y no da la espalda al auditorio.	Realiza gestos o movimientos que distraen al auditorio.	Da la espalda al auditorio.	Se mueve demasiado o asume una postura rígida evidenciando nerviosismo e inseguridad.	
		Contacto visual	Establece contacto visual con el auditorio de forma permanente con naturalidad haciendo uso de los apoyos didácticos.	Establece contacto visual con el auditorio de forma permanente sin hacer uso de los apoyos didácticos.	La mayor parte del tiempo fija su mirada en los apoyos didácticos.	No establece contacto visual con el auditorio.	
	Organización y planeación		Se evidencia la consulta previa, selección y organización de la información.	Se evidencia poca consulta la información seleccionada y presentada superficial.	Se evidencia la consulta previa pero falta selección y organización de la información.	No se evidencia consulta ni planeación para la presentación.	
	Estructura		Se evidencia la organización de la presentación en términos de introducción, desarrollo y conclusiones.	Desarrolla la presentación omitiendo la introducción al tema.	Desarrolla la presentación sin concluir o dar cierre al tema.	Se evidencia la organización de la presentación en términos de introducción, desarrollo y conclusiones.	
				Es claro el manejo	Maneja las pautas	Hace uso de léxico	Presenta la

Culminada la fase diagnóstica, las investigadoras dieron paso a la implementación de cada una de las sesiones. Los productos académicos para cada una de ellas, fueron desarrollados por los estudiantes y en algunos de los casos en compañía de las docentes. Estos

productos fueron pensados con el fin de favorecer procesos de construcciones conceptuales y teóricas a través de diferentes herramientas metodológicas como: el uso del ejemplo, con el fin de identificar elementos , estructuras y características del expositor y la información presentada por él mismo, presentaciones orales por parte de la docente, con el objetivo de complementar y conceptualizar aspectos relacionados con los textos expositivos y la construcción de organizadores de información con el fin de identificar y jerarquizar las ideas presentadas.



Gráfico N° 3: Ejemplificación teórica

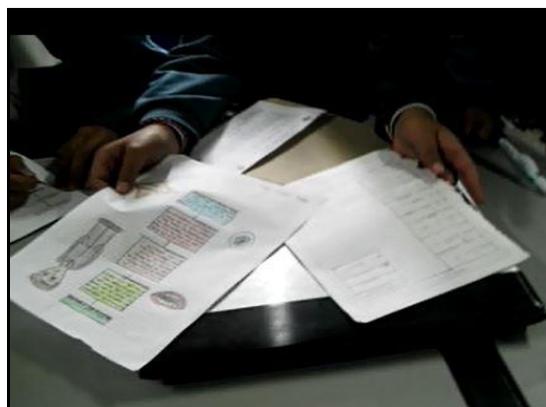


Gráfico N° 4 Construcción de organizadores de información

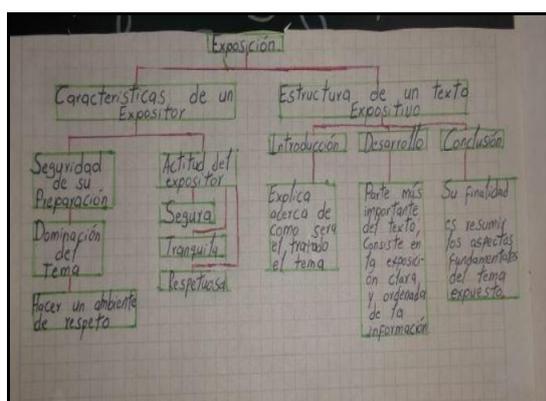


Gráfico N° 5: Organizador de información



Gráfico N° 6 Conceptualización teórica



Gráfico N° 7: Organizador de información grado transición Gráfico N° 8 Conceptualización teórica grado transición

Durante la sesión programada para la conceptualización y construcciones teóricas por parte de los estudiantes, los objetivos inicialmente propuestos no se pudieron desarrollar, por lo que fue necesario diseñar una sesión adicional, con el fin de establecer que los estudiantes contaran con el presupuesto teórico necesario para el diseño de la construcción de su presentación. Como producto de esa sesión adicional se programó una entrevista individual a través de la cual los estudiantes pudieron establecer algunas conceptualizaciones y aclarar algunos conceptos.

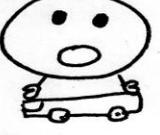
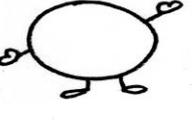
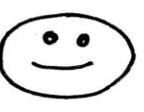
☐

Instrumento 3. Planeación de actividades que surgen en el desarrollo de la secuencia didáctica	
1. Actividad No.	1.
2. Sesión (clase)	2.1.
3 Fecha en la que se implementará	Marzo 2015
4. Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD	<p>Retomar la presentación de los ejemplos para que los estudiantes identifiquen algunos elementos de la oralidad y textos expositivos orales.</p> <p>Para continuar con el desarrollo de la secuencia es necesario tener un registro del proceso oral con el que cuenta cada uno de los estudiantes. En esta sesión de reconocimiento y procesos orales individuales, se retomaran los ejemplos presentados en la sesión 2 con el fin de que el estudiante se contextualice para luego tener la oportunidad de socializar sus ideas en un encuentro individual con la docente, quien le realizara las preguntas trabajadas en la retroalimentación de la sesión 2. Todo esto se hace con el fin de poder crear un registro objetivo y pertinente en el seguimiento de procesos individuales.</p>
5. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes.	<p>Con la realización de esta actividad se espera que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tengan la oportunidad de socializar sus ideas de forma individual. (procedimental) • Realizar procesos de análisis y reflexión frente a sus procesos cognitivo.(cognitivo) • Identificar algunos elementos y estructuras generales de los textos expositivos.(cognitivo) • Reconocer en parámetros de estructura diferentes momentos de una exposición.(cognitivo)
6.Resultados generales no relacionados con los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectarse en el papel de expositor. • Aprender sobre las temáticas tratadas. • Reflexionar acerca de su papel como expositor

Gráfico N° 9 Planeación sesión adicional

Entre los aspectos que hicieron particular esta Secuencia Didáctica se encuentra que en la planeación se estableció que en las consignas del docente y posibles intervenciones se propiciarán espacios de retroalimentación en los cuales se pudieran reconocer todos los agentes que interviene en el proceso educativo. También el cuidado de las docentes investigadoras a la hora de diseñar las rejillas de auto- evaluación, pues como ya se mencionó se trabajó con dos grados de escolaridad diferente (transición y noveno) por lo que fue necesario asumir transposiciones didácticas conforme a los niveles.

Tabla N° 3: Proceso de autoevaluación transposición didáctica.

AUTOEVALUACIÓN			
NOMBRE: _____			
Pronunciación			
Volumen			
Postura del cuerpo			
Dominio del tema			
Actitud como parte del auditorio			

Consignas de la docente...Posibles intervenciones
<p>El rol de la docente consistirá en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar el curso tanto en el espacio físico como en la disposición de los estudiantes. 2. Moderar el tiempo de las exposiciones e intervenciones, asignar el turno y evitar distracción y burla de los estudiantes durante las exposición del video y posteriormente durante las intervenciones. Para el caso del grado noveno la docente dará un formato con los criterios para que cada estudiante de forma individual se autoevalúe. 3. Ser observadora activa de todas las actitudes asumidas por los estudiantes y sus intervenciones. 4. La intervención de la docente se hará permanentemente cuando la situación lo amerite, con el fin de apoyar los procesos de autoevaluación y coevaluación relacionados con los fundamentos del diagnóstico (discurso oral y textos expositivos). <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Preguntas para la retroalimentación se realizarán en los dos grados. <ol style="list-style-type: none"> a. <i>¿Cómo se siente al observarse exponiendo?</i> Esta pregunta se hace con el fin de permitir al estudiante expresar su sentimiento inicial, para luego generar tranquilidad y objetividad en el reconocimiento de fortalezas y debilidades durante su exposición. b. <i>¿Cree que se entendió lo que expuso? ¿Por qué?</i> Esta pregunta le permitirá identificar aspectos relacionados con la coherencia y cohesión en manejo del discurso. c. <i>¿Sienten que lo pudo haber hecho mejor? ¿Por qué?</i> El propósito de esta pregunta es el de comenzar a reconocer fortalezas y debilidades en cuanto a aspectos, elementos y estructuras propias en la presentación de textos expositivos. e. <i>¿Qué comentarios o aportes pueden dar a su compañero?</i> El propósito de esta es el de favorecer un espacio para la coevaluación, pues da indicios a partir de las intervenciones de la apropiación e identificación del manejo o identificación de los criterios fundamentales (discurso oral y texto expositivo).

Gráfico N° 10 Planeación proceso de retroalimentación

Al finalizar la implementación de cada una de las sesiones, las docentes investigadoras realizaron un ejercicio de reconstrucción de la experiencia, construcción de bitácoras, llevando un registro de todos los aspectos observados al interior de las sesiones, con el objetivo de que recoger todos aquellos insumos evidenciados en la sesión que n algunos de los casos no fueron percibidos en los videos. Con estas construcciones narrativas favorecieron a las docentes investigadoras, pues pudieron recordar algunos aspectos relevantes que posteriormente fueron objeto de reflexión.

CARACTERIZACION SESIONES

SESIÓN N° 1
“Identificar preconceptos de los estudiantes relacionados con la expresión oral, manejo del discurso y textos expositivos”

FECHA DE IMPLEMENTACIÓN: Febrero 16, 17, 18 y 19

DESARROLLO:

Para dar inicio a la sesión la docente previamente solicitó a los estudiantes, a través de una circular para que los padres se enteraran, traer su juguete favorito para presentarlo a sus compañeros.

La sesión se llevó a cabo en cuatro días diferentes, los dos primeros y el último en el salón de clase y a la primera hora de la mañana, y el tercer día en la biblioteca después del descanso.

Para el primer día los juguetes se colocaron en un solo lugar dentro de una bolsa, la docente explicó a los estudiantes que tendría el turno de hablar el estudiante dueño del juguete que se sacara al azar, así de esta manera se asignó la participación. Además la docente invita a los demás estudiantes a asumir una actitud de escucha cada vez que alguien iba a presentar el juguete.

Las intervenciones de los estudiantes estaban relacionadas con mencionar ideas sobre los juguetes que se presentaban, en ocasiones cuando algún niño se demoraba en comenzar a hablar, algunos decían "no habla", "hable", "no tiene voz". O le decían al niño que exponía lo que tenía que decir.

Es importante destacar que al inicio de la jornada cuando los estudiantes llegaban, muy entusiasmados mostraban sus juguetes a los niños que se les acercaban y lo hacían de manera más espontánea; pero una vez ya en la actividad formal, y frente a la cámara que los filmaba, dicha espontaneidad disminuía o en muchos casos desaparecía. Por lo que fue necesario de parte de la docente apoyarlos con preguntas directas que les permitieran expresar datos sobre su juguete (¿Cómo se llama?, ¿Quién te lo regaló?, ¿Qué es lo que más te gusta de él?, ¿Lo tienes hace mucho o poco tiempo?, ¿Nos quieres contar algo más?). Lo cual no estaba planeado. Es importante resaltar que esta primera sesión se realizó en el salón de clase con los estudiantes sentados alrededor de cada mesa, lo que generó algo de distracción en algunos que quedaban alejados de quien presentaba el juguete. Por lo que terminaban parándose al lado de quien tenía el juguete o mirando por la ventana del salón.

La docente al finalizar cada intervención pide a los demás dar un aplauso y felicita al niño que habla.

Para el segundo día, en el salón de clase, la docente decidió organizar a los estudiantes sentados en las sillas mirando hacia el frente, en forma de auditorio, buscando con ello lograr mayor atención por parte de los que escuchaban. Lo cual funcionó en la mayoría de ellos.

Gráfico N° 11 Bitácoras de las sesiones implementadas

Con la caracterización de las sesiones implementadas las docentes investigadoras desarrollaron los elementos azules propuestos para los primeros análisis, correspondientes a la sistematización experiencia, en estos instrumentos se establecieron descripciones puntuales frente a las diferentes variaciones que se fueron dando durante la implementación en cada una de las sesiones, también se establecieron el desarrollo de algunas reflexiones que emergieron durante las sesiones.

GRADO TRANSICIÓN	
Sesión 4: Auto reconocimiento por parte de los estudiantes de habilidades relacionadas con la expresión oral, manejo del discurso y textos expositivos (V09T4, V010T4)	
Sesión 5 y 6: Planear una exposición de temática asignada con el fin de aprender a clasificar y organizar el material para su respectiva presentación (V11T5y6, V12T5y6, V13T5y6)	
<i>Instrumento 2. Descripción y primer análisis de la actividad implementada</i>	
<i>1. Fecha de desarrollo de la actividad</i>	26 y 27 de marzo 13, 14, 15, 16 y 17 de abril 2015
<i>2. Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad</i>	<p>La sesión 4 sobre el auto reconocimiento, fue necesario desarrollarla en dos días diferentes, debido al cansancio que presentan los estudiantes, quienes después de varias proyecciones pierden el interés y se distraen.</p> <p>Sesión 5 y 6. La primera variación fue relacionada con la asignación o elección de la temática a exponer. Inicialmente se había planeado que todos los estudiantes expondrían el tema de la familia, pero a partir del interés que generó uno de los ejemplos trabajados (niña hablando sobre la jirafa), los estudiantes manifestaron el deseo de hablar también sobre un animal, otros querían hablar sobre algún medio de transporte, sobre las flores y sólo algunos pocos acogieron el tema de la familia propuesto inicialmente. Una actividad adicional durante la sesión fue pedirle a cada estudiante que dibujara su tema seleccionado, para verificar por escrito su elección.</p> <p>La segunda variación fue realizar la sesión de lluvia de ideas o preguntas orientadoras al día siguiente. Las cuales quedaron consignadas en un listado.</p> <p>La tercera variación estuvo relacionada con la forma como los estudiantes irían organizando</p>

Gráfico N° 12 Consolidado análisis de las sesiones implementadas. Desarrollo del elemento azul

Una vez implementada la secuencia se realizó su registro y descripción.

Posteriormente se establecieron los insumos para el análisis: la Secuencia Didáctica, los registros en los instrumentos azules, las bitácoras de las sesiones y los videos.

El propósito de esta parte del instrumento es planear, describir y analizar cada actividad que compone la SD. Para cada una de las actividades se deberá diligenciar un instrumento 1 (verde, de planeación) y uno 2 (azul, de descripción y análisis). El instrumento 3 (morado, de planeación de actividades emergentes) se diligencia sólo cuando en la implementación de una actividad se decide incluir una nueva en una sesión posterior. (Pérez et al., 2013).

7.2.2. Proceso de análisis en la selección y formalización de categorías

A partir de la primera mirada de algunos de los instrumentos desarrollados durante la implementación de la Secuencia Didáctica (videos y diligenciamiento de elementos azules) se establecieron unos elementos recurrentes que desde el punto de vista de las investigadoras

se encontraron directamente relacionados con el elemento nucleador de la investigación (la retroalimentación).

La retroalimentación en esta investigación se abordó bajo la perspectiva de la evaluación del aprendizaje a través de la evaluación formativa, procesos de construcción de conocimiento e instrumento de regulación y autocontrol, pues se asume la retroalimentación que se le da al estudiante, como el proceso de acciones correctivas por parte de diferentes agentes que intervienen en su proceso de formación (McMillan, 2007). De igual manera, Dunn y Mulvenon (2009) exponen que la evaluación formativa puede ser tanto formal como informal encontrándose estrechamente relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es de este modo como la evaluación formativa se encuentra encaminada a modificar y mejorar el aprendizaje y comprensión de los estudiantes. Por lo tanto, en la investigación se asumió la retroalimentación como el elemento que posibilitó la observación del proceso de aprendizaje de los estudiantes (grado transición y noveno) en donde se comparó su desempeño actual con un desempeño ideal o deseado, apoyándolo en la toma de acciones para que pudiera alcanzar el objetivo planteado o para disminuir la brecha entre el desempeño actual y el esperado (Gipps, 1994).

La retroalimentación en este caso cumplió un papel fundamental, ya que se pudo abordar como elemento de reconocimiento de saberes, de procesos comprensivos de aprendizaje y como mecanismo de autorregulación.

Luego de la primera revisión se logra evidenciar que la retroalimentación se presenta en la interacción entre los agentes que participan en la práctica. Así como también se hace evidente que la retroalimentación se da con diferentes fines: relacionada con aprendizajes cognitivos, procedimentales (desempeños al exponer) y actitudinales (al regular la dinámica del aula). Por lo tanto las investigadoras deciden establecer unos primeros ejes de seguimiento a saber: los relacionados con la *didáctica de la práctica*, lo cual se rastreó en la planeación de

la Secuencia Didáctica, *los agentes*, especificando lo correspondiente a las relación entre estudiantes, entre el docente y los estudiantes, entre el docente y los padres de familia y entre los padres y los estudiantes; y finalmente todo lo relacionado al, inicialmente denominado, *interior del aula*: que corresponde a los aprendizajes de orden cognitivo, procedimental y actitudinal.

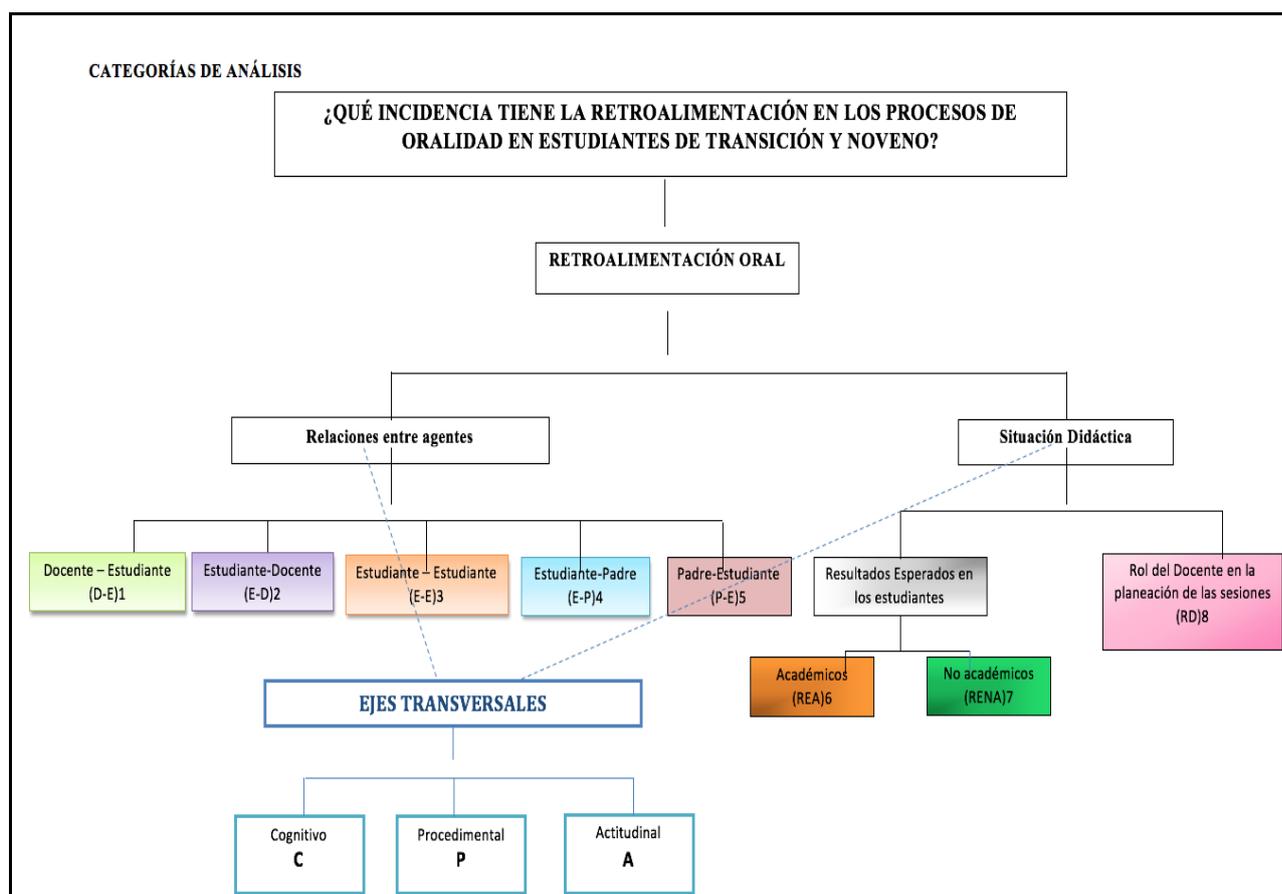


Gráfico N° 13 Conformación categorías de análisis y ejes transversales

7.2.2.1. Categoría relación entre los agentes

Teniendo en cuenta que el enfoque de la sistematización como investigación es interpretativo, reflexivo y crítico que en él se reconoce las voces de quienes intervienen en la investigación, en este caso la de las docentes, los estudiantes y padres de familia, y al retomar la planeación de la secuencia y los primeros análisis, se destacaron los aportes e

intervenciones de dichos agentes, por lo que se propuso como primera categoría, las relaciones que se pueden establecer entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes.

Inicialmente se estableció la relación entre Docente-Estudiante, ya que el rol del docente es asumido por el docente es el que favorece las condiciones para el aprendizaje por lo que fue importante observar y analizar si en los datos recogidos en los instrumentos desarrollados durante la experiencia se logró percibir al docente con estos rasgos y características.

Asimismo se estableció la relación Estudiante-Docente con el objetivo posibilitar la participación en el aula de una forma equitativa y democrática identificando de ser posible aquellos momentos en donde el estudiante hizo uso de su voz para realizar diferentes intervenciones cuestionando y sugiriendo al docente, propiciando de esta manera espacios de reflexión al interior del aula.

Otra relación que se intentó observar fue la de Estudiante –Estudiante, ya que los procesos que se establecieron en la retroalimentación entre pares fueron de gran ayuda, pues es claro que estos no obedecieron solamente al orden cognitivo, sino que por el contrario contribuyeron a la regulación de orden actitudinal dentro y fuera del aula.

En este mismo orden de ideas, la relación entre Estudiantes- Padres hizo parte del proceso formativo siendo de vital importancia que el vínculo entre ellos fuera de cooperación y asesoría frente al proceso, por lo que se estableció dicha relación rastreando los diferentes momentos en donde el estudiante solicitó, la asesoría de sus padres o acudientes con el fin de recibir ayuda u orientación para la presentación o sustentación de algún trabajo escolar.

Por último se estableció la relación Padre- Estudiante, ya que en algunas ocasiones, en especial grado transición, los padres de familia se encontraron muy interesados en hacer parte del proceso formativo de sus hijos, de allí que se estableció esta relación con el objetivo de

poder observar el proceso del estudiante en el cual su padre o acudiente se encontró inmerso en su proceso de formación.

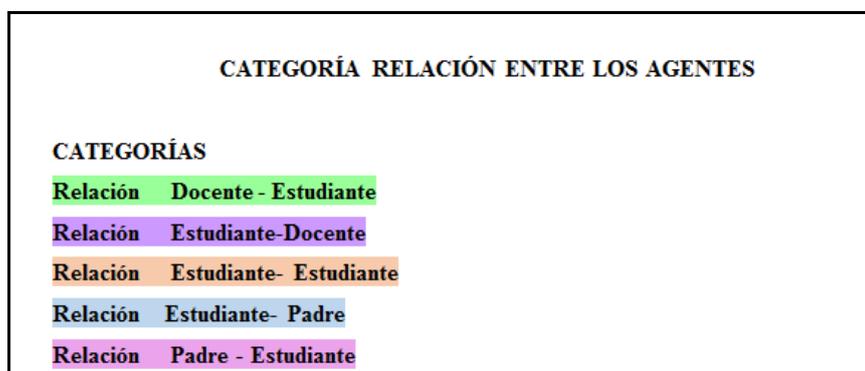


Gráfico N° 14 Conformación categoría relación entre los agentes

CATEGORÍA RELACIÓN ENTRE LOS AGENTES	
<p>CATEGORÍAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Relación Docente - Estudiante Relación Estudiante-Docente Relación Estudiante- Estudiante Relación Estudiante- Padre Relación Padre - Estudiante <p>CARACTERIZACIÓN SESIÓN 1</p> <p>V 01 N</p> <p>00:00-1:58</p> <p>La docente hace la introducción a la clase y a la sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Como están chicos, como ya lo habíamos planeado hoy vamos a tener la oportunidad de ver las primeras exposiciones planeadas por cada uno de ustedes, recuerden que el objetivo de esta es que usted se sienta muy tranquilo, muy libre. -Espero que hayan preparado sus exposiciones. -Ahora vamos a dar paso a sus presentaciones y sus sustentaciones. -Vamos a trabajar en la biblioteca con el objetivo de que puedan tener material a la mano por si necesitan alguna ayuda visual o tecnológica y nosotros se lo facilitamos. -Invitamos al auditorio de una manera muy respetuosa y les solicitamos que pongan atención a sus compañeros y así mismo tengan la oportunidad poder fijarse en los aciertos o desaciertos de sus compañeros. -No sobra mencionar que para esta primera presentación no va a ver retroalimentación al final de la sesión, ya que la idea es generar una base diagnóstica del proceso de cada uno de los estudiantes. - Ahora bien es importante que estén muy atentos, muy tranquilos para que podamos tener la oportunidad de presentarnos uno a uno. - Para la primera presentación los turnos se van a asimilar inicialmente de manera libre de lo 	<p>de intervenir en las presentaciones, pues la idea es que se sientan cómodos al exponer y que lo hagan de una manera libre...</p> <p>15:07-17:10</p> <p>Un estudiante pregunta a la docente cómo será la forma de calificar esta primera presentación.</p> <p>La profesora contesta - que para este ejercicio vamos a establecer criterios de evaluación en donde se tendrá en cuenta el proceso de cada uno de los estudiantes, pero es importante que participen en las actividades propuestas.</p> <p>25:35-28:05</p> <p>Cuando se les solicita a los estudiantes que aún no se ha presentado, presentarse simplemente responde que no se van a presentar.</p> <p>Algunos compañeros comienzan a ejercer presión con el fin de que todos se presenten.</p> <p>Un estudiante comenta que no pasa nada, igual que todos debemos presentarnos, sino se presentan le van a poner mala nota. Exponga y nosotros no lo miramos. Algunos estudiantes halan a sus compañeros obligándolos con esto a participar.</p> <p>35:50-50:40</p> <p>La docente realizó las preguntas orientadoras para la retroalimentación.</p> <p>¿Cómo les pareció la actividad?</p> <p>La estudiante Juliana Ayala comentó que fue evidente la falta de preparación por lo que la actividad no fue muy productiva.</p> <p>La segunda pregunta realizada por la docente fue: ¿Entendieron lo que sus compañeros expusieron?</p> <p>El estudiante Jeison Rincón comentó: -pues el tema de algunos compañeros si se entendió pero no correspondía a una exposición.</p> <p>Otro estudiante comentó que algunas personas expusieron por exponer y no tenían claro el tema.</p> <p>La docente realiza la última pregunta ¿Sienten que lo pudieron haber hecho mejor? ¿Por qué?</p> <p>La estudiante Shiriv Gómez comentó -si lo pude haber hecho mejor, pues debo reconocer</p>

Gráfico N° 15 Clasificación de la información en las categoría relación entre los agentes

7.2.2.2. Situación Didáctica

La categoría que se relacionó con la Situación Didáctica emergió a partir de la observación hecha por las investigadoras a la hora de proponer en cada una de las sesiones

abordar tanto el proceso evaluativo como de seguimiento de cada uno de los estudiantes. En cuanto a lo evaluativo como se mencionó anteriormente, el tipo de evaluación que se asumió respondió al orden formativo en donde por medio de la retroalimentación oral se observó los procesos de manejo de la oralidad de los estudiantes en los cuales se establecieron seguimientos, tanto del orden individual como grupal. Para esto, se analizó la planeación y la información consignada, en la Secuencia Didáctica y en los instrumentos azules, en los apartados en donde se hizo referencia a los diferentes aprendizajes esperados y no esperados, estos fueron asumidos como subcategorías de análisis, por los estudiantes, ya que como se pudo establecer emergieron diferentes rasgos que pudieron ser parte de aspectos de retroalimentación que se dieron al interior del aula.

Otra subcategoría de análisis respondió al orden del Rol del docente, ya que dentro de la planeación de la SD se buscó que este favoreciera espacios de reflexión y participación activa por parte de los estudiantes generando un espacio académico en donde la voz de todos es escuchada y respetada.

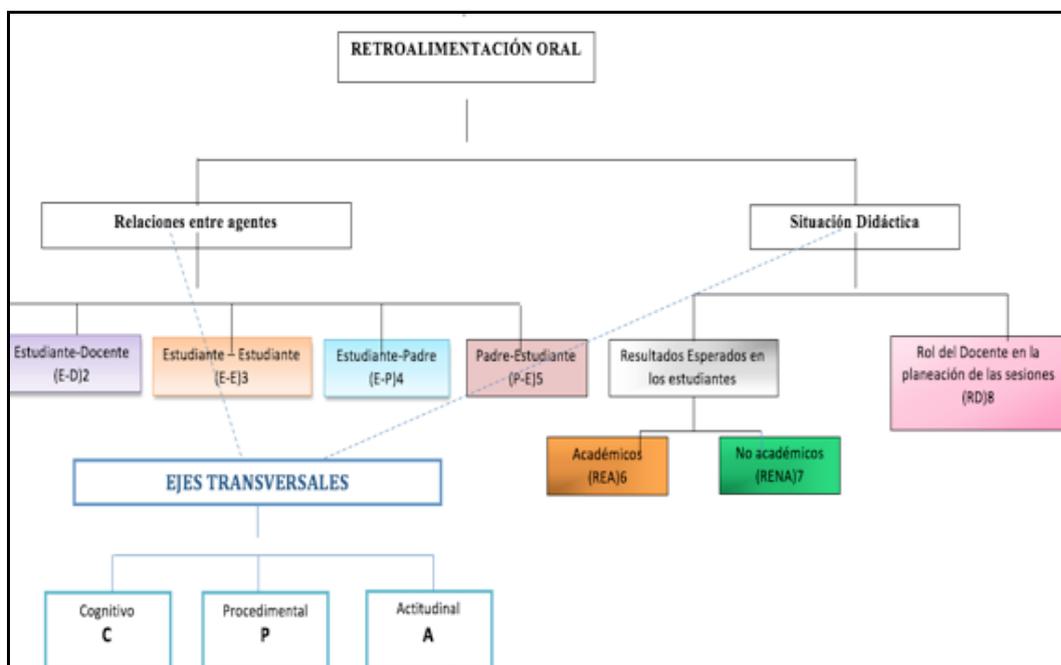


Gráfico N° 16 Relación categoría situación didáctica en relación con los ejes transversales

Ejes Transversales

Las anteriores categorías se analizaron bajo la mirada de tres ejes transversales que se enmarcaron dentro del parámetro de aprendizajes (cognitivos, procedimentales y actitudinales) quienes se encontraron en directa relación con el proceso de desarrollo de los estudiantes de transición y noveno, pues es claro que cada uno de estos aspectos fueron de gran trascendencia en su desarrollo y formación.

Los aprendizajes

Los diferentes tipos de aprendizajes que se abordaron dentro de la investigación respondieron al orden del “aprendizaje significativo”, teoría propuesta por David Ausubel, quien plantea la posibilidad de que el aprendizaje deberá ser aquel en el que los docentes propicien un ambiente de mediación en el que los estudiantes entienden lo que están aprendiendo. Asimismo se espera que dicho aprendizaje sea utilizado en nuevas situaciones, lo que le dará la posibilidad de la transferencia y aplicabilidad en diferentes contextos.

Este tipo de aprendizaje se da cuando una información nueva "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. Ausubel (1960).

Cabe mencionar que en este tipo de aprendizaje se tomó como punto de referencia los diferentes conocimientos previos con los que contaban los estudiantes complementándolos para enriquecerlos inicialmente con procesos de retroalimentación de otros compañeros y del docente y posteriormente depurándolos y precisándolos con la teoría propiamente dicha.

Los aprendizajes se relacionaron con los saberes culturales en las diferentes áreas disciplinares que se consideran esenciales para la formación del individuo (Odreman, N 1996). En este sentido los diferentes tipos de aprendizajes que se analizaron en la investigación respondieron al orden cognitivo, procedimental y actitudinal.

En cuanto al primero, el cognitivo, entendido este como “el área del saber, es decir, los hechos, fenómenos y conceptos que los estudiantes pueden “aprender” teniendo en cuenta sus conocimientos previos. (Odreman, N 1996).

En cuanto al segundo se relacionó con las diferentes acciones que estudiante tuvo la capacidad de realizar a partir de lo desarrollado durante el proceso cognitivo, es decir, el estudiante fue el principal actor en la realización de los diferentes procedimientos desarrollando su competencia para “saber hacer”. El desarrollo de este tipo de aprendizaje permitió analizar y reflexionar que tanta aplicabilidad presentaban los elementos abordados dentro de la fase cognitiva y qué sentido y transposición se podría presentar en otras áreas del conocimiento y otros contextos en los cuales se encuentran inmersos los estudiantes, asimismo abrió la posibilidad de replantear algunos, la manera en que se direccionaron algunos contenidos propiciando la mejora continua y oportuna dentro del aula.

Por último se abordó el aprendizaje actitudinal, pues para la investigación fue de vital importancia poder analizar la disposición y actitud con la que contaron los estudiantes a la hora de abordar y desarrollar las sesiones, siendo uno de los elementos observados, las diferentes interacciones que se dieron al interior del aula bajo la perspectiva de la retroalimentación entre los diferentes agentes que intervinieron en el proceso formativo de los estudiantes. “Las actitudes se manifiestan en sentido positivo, negativo o neutro, según el resultado de atracción, rechazo o indiferencia que los acontecimientos producen en el individuo. La actitud está condicionada por los valores que cada quien posee y puede ir cambiando a medida que tales valores evolucionan en su mente.” (Odreman, N 1996).

7.2.3. Análisis categorial e identificación de subcategorías

En la información recolectada por las docentes investigadoras en cada uno de los instrumentos anteriormente mencionados, fue posible establecer algunas subcategorías identificadas al interior de los datos recolectados que se derivaban de las categorías

principales, las cuales como lo pudieron establecer se encontraron en directa relación con cada uno de los ejes transversales establecidos por las investigadoras, aprendizajes: cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Inicialmente en la categoría situación didáctica resultados académicos esperados por los estudiantes en el cognitivo las docentes investigadoras reconocieron las siguientes subcategorías.

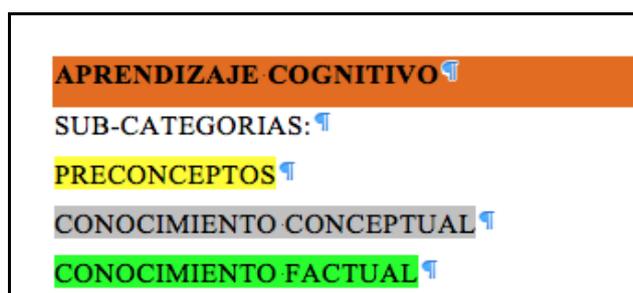


Gráfico N° 17 Subcategorías de la categoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje cognitivo

<p>APRENDIZAJE COGNITIVO</p> <p>SUBCATEGORIAS:</p> <p>PRECONCEPTOS</p> <p>CONOCIMIENTO CONCEPTUAL</p> <p>CONOCIMIENTO FACTUAL</p> <p>IDEAS O PARRAFOS REPETIDOS</p> <p>Sesión 1</p> <p>La SD se implementará con estudiantes de nivel inicial (transición) y básica secundaria (novenio).</p> <p>Para dar inicio a la SD es necesario observar la expresión oral, el manejo del discurso de los estudiantes, como también la apropiación de los conceptos y procesos con los que cuentan en relación a la construcción y presentación de textos expositivos.</p> <p>En la primera sesión, en los estudiantes de transición, se pretende identificar su expresión oral y manejo de vocabulario.</p> <p>En la primera sesión, en los estudiantes de transición, se pretende identificar su expresión oral y manejo de vocabulario.</p> <p>... En cuanto a la población escolar de grado noveno, lo que se pretende es reconocer el manejo de la expresión oral, conceptual, pertinencia en el uso de ayudas visuales y dominio de vocabulario en parámetros de la construcción del discurso académico.</p> <p>Con la realización de esta actividad se espera que los estudiantes:</p> <p>Reconocer algunos parámetros básicos del manejo del discurso.</p> <p>Diferenciar en parámetros de estructura algunas tipologías textuales.</p> <p>Sesión 2</p> <p>Con la realización de esta actividad se espera que los estudiantes:</p> <p>Identificar algunos elementos y estructuras generales de los textos expositivos.(cognitivo)</p> <p>Reconocer en parámetros de estructura diferentes momentos de una exposición.(cognitivo)</p> <p>...Resultados generales no relacionados con los aprendizajes específicos.</p> <p>Proyectarse en el papel de expositor.</p> <p>Sesión 2.1</p>	<p>Para continuar con el desarrollo de la secuencia es necesario tener un registro del proceso oral con el que cuenta cada uno de los estudiantes. En esta sesión de reconocimiento y procesos orales individuales, se retomaran los ejemplos presentados en la sesión 2 con el fin de que el estudiante se contextualice para luego tener la oportunidad de socializar sus ideas en un encuentro individual con la docente, quien le realizara las preguntas trabajadas en la retroalimentación de la sesión todo esto se hace con el fin de poder crear un registro objetivo y pertinente en el seguimiento de procesos individuales.</p> <p>Con la realización de esta actividad se espera que los estudiantes:</p> <p>Realizar procesos de análisis y reflexión frente a sus procesos cognitivo.</p> <p>Identificar algunos elementos y estructuras generales de los textos expositivos.</p> <p>Reconocer en parámetros de estructura diferentes momentos de una exposición.</p> <p>... En un segundo momento se espera que los estudiantes participen en la retroalimentación individual....</p> <p>Productos académicos</p> <p>... Identificación de los elementos propios del texto expositivo, manejo del discurso oral, uso de vocabulario.</p> <p>... Identificar los procesos de oralidad de cada estudiante por medio de la aplicación de una rejilla de registro....</p> <p>Sesión 3</p> <p>Para dar inicio a la sesión se presentará el objetivo, el cual busca establecer algunos elementos teóricos relacionados con los textos expositivos, para ello es necesario que los estudiantes hayan realizado una consulta previa, para el caso de transición es necesario contar con la ayuda de los padres o acudientes.</p> <p>Luego, se presentarán los ejemplos haciendo pausas periódicas con el fin de ir analizando paso a paso algunos elementos presentes en las exposiciones relacionados con la superestructura de los textos expositivos.</p> <p>Para terminar, y con el propósito de favorecer en los estudiantes de transición mayor comprensión de las características del texto expositivo, se les guiará para establecer algunas diferencias con textos narrativos (cuentos), con los cuales están más familiarizados y para</p>
---	--

Gráfico N° 18 Clasificación de la información en las subcategorías de la categoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje cognitivo

En relación con el eje procedimental en la categoría situación didáctica resultados académicos esperados por los estudiantes, las docentes investigadoras lograron establecer las

siguientes subcategorías.

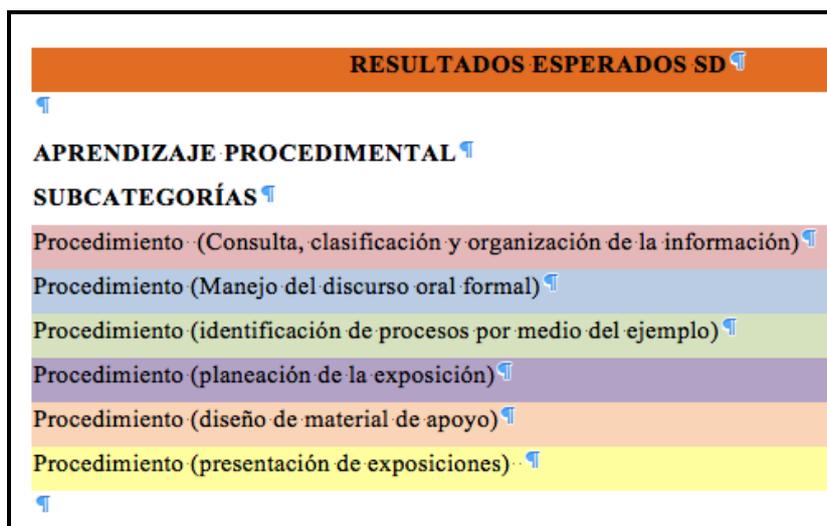


Gráfico N° 19 Subcategorías de la categoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje procedimental

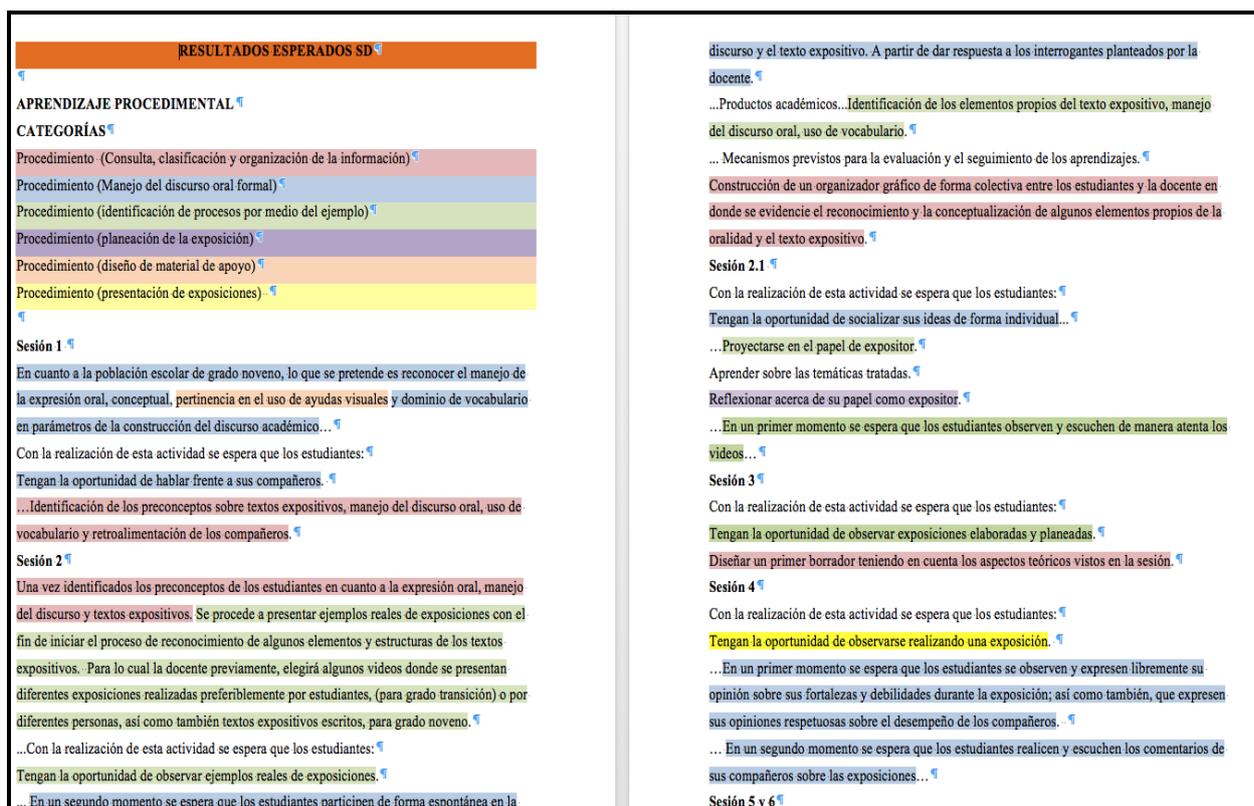


Gráfico N° 20 Clasificación de la información en las subcategorías de la categoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje procedimental

En el eje transversal actitudinal en la categoría situación didáctica resultados académicos esperados por los estudiantes, las docentes investigadoras lograron establecer las siguientes subcategorías.

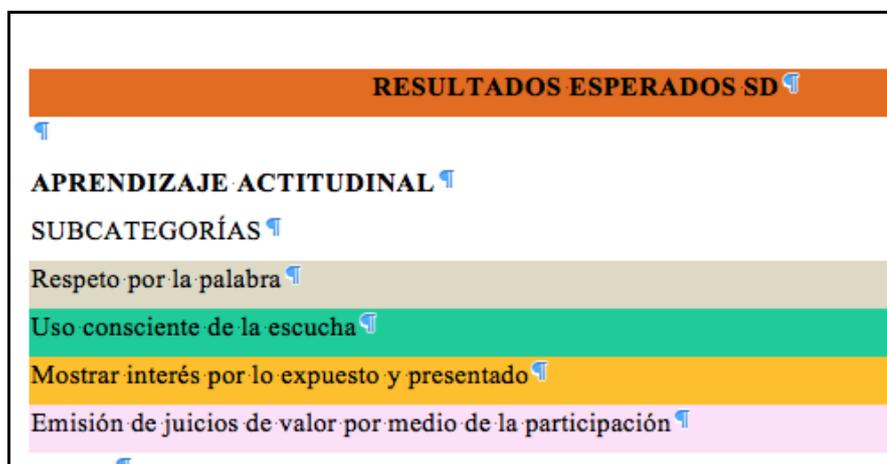


Gráfico N° 21 Subcategorías de la categoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje actitudinal

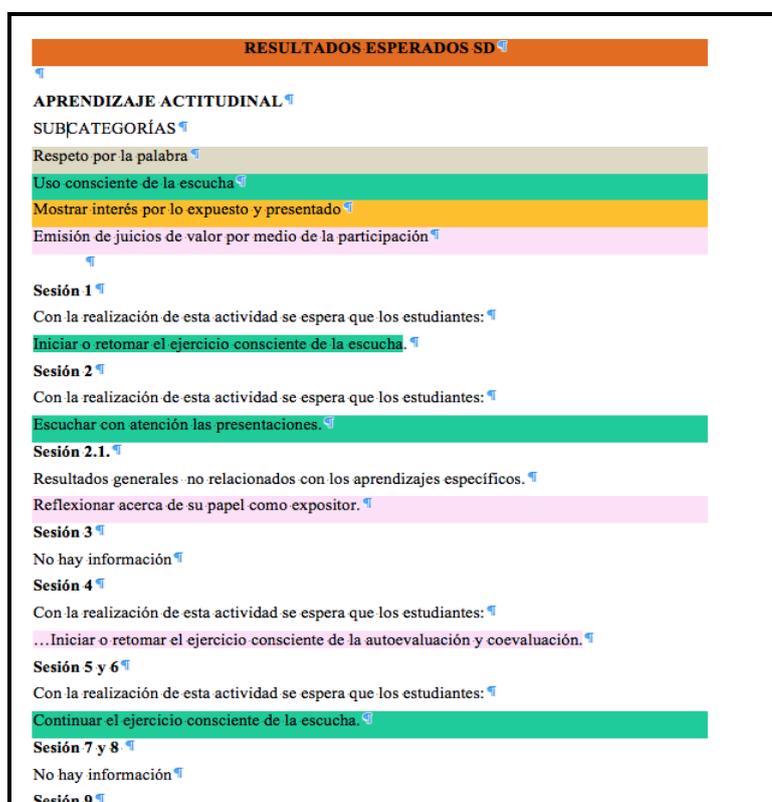


Gráfico N° 22 Clasificación de la información en las subcategorías de la categoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje actitudinal

En la categoría situación didáctica rol del docente en el eje cognitivo, las docentes investigadoras lograron establecer las siguientes subcategorías.

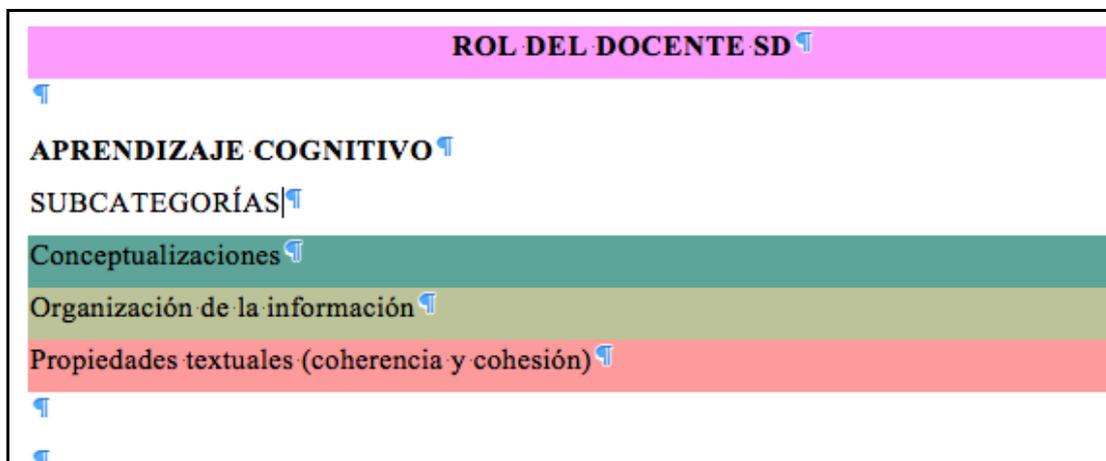


Gráfico N° 23 Subcategorías de la categoría rol del docente eje cognitivo

<p>ROL DEL DOCENTE SD</p> <p>APRENDIZAJE COGNITIVO</p> <p>SUBCATEGORÍAS</p> <p>Conceptualizaciones</p> <p>Organización de la información</p> <p>Propiedades textuales (coherencia y cohesión)</p> <p>Sesión 1</p> <p>Preguntas para la retroalimentación se realizarán en los dos grados.</p> <p>¿Entendieron lo que sus compañeros expusieron?</p> <p>Esta pregunta nos ayudará a identificar aspectos relacionados con la coherencia y cohesión en manejo del discurso.</p> <p>Análisis de lo observado a partir de la implementación de una rejilla (discurso oral, vocabulario y conceptualización de texto expositivo).</p> <p>Se registrará el desarrollo de la actividad en video para analizar las intervenciones de cada estudiante.</p> <p>Sesión 2</p> <p>Preguntas para la identificación y reconocimiento: se realizarán en los dos grados.</p> <p>¿Entendieron lo que se expuso en las presentaciones?</p> <p>Esta pregunta nos ayudará a identificar aspectos relacionados con la coherencia y cohesión en manejo del discurso.</p> <p>¿Cuál fue la exposición que más les gusto? ¿Por qué?</p> <p>El propósito de esta es el de poder recoger información relacionada con los tres ejes fundamentales (expresión oral, manejo del discurso y texto expositivo).</p> <p>(sólo para grado noveno) ¿Qué elementos generales lograron identificar en la estructura de los textos expositivos?</p> <p>Esta pregunta apunta al reconocimiento de algunos aspectos estructurales en la producción escrita de textos expositivos.</p>	<p>Sesión 2.1.</p> <p>En un segundo momento se dará paso a la retroalimentación de forma individual por medio de las preguntas orientadoras...</p> <p>Al finalizar las proyecciones, la docente realizará la retroalimentación de forma individual: las respuestas irán quedando consignadas en una rejilla.</p> <p>Preguntas para la identificación y reconocimiento: se realizarán en los dos grados.</p> <p>¿Entendieron lo que se expuso en las presentaciones?</p> <p>Esta pregunta nos ayudará a identificar aspectos relacionados con la coherencia y cohesión en manejo del discurso.</p> <p>¿Cuál fue la exposición que más les gusto? ¿Por qué?</p> <p>El propósito de esta es el de poder recoger información relacionada con los tres ejes fundamentales (expresión oral, manejo del discurso y texto expositivo).</p> <p>(sólo para grado noveno) ¿Qué elementos generales lograron identificar en la estructura de los textos expositivos? Esta pregunta apunta al reconocimiento de algunos aspectos estructurales en la producción escrita de textos expositivos.</p> <p>... Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización...</p> <p>... Pertinencia de la ejemplificación y la retroalimentación para construir conocimiento...</p> <p>Sesión 3</p> <p>Recoger la información con el fin de clasificarla y organizarla.</p> <p>Elaborar un organizador gráfico con el fin de presentar la información depurada.</p> <p>Realizar una retroalimentación por medio de algunas preguntas orientadoras que le ayuden a verificar que la información sea clara y precisa.</p> <p>Preguntas para la retroalimentación se realizarán en los dos grados.</p> <p>¿Qué aspectos en cuanto a la oralidad, manejo del discurso (léxico) les llamó más la atención en las presentaciones?</p> <p>Esta pregunta se hace con el fin de poder observar el reconocimiento de elementos y aspectos propios en el manejo del discurso tanto oral como escrito.</p> <p>¿Qué elementos lograron evidenciar en las presentaciones en cuanto a la consulta previa?</p> <p>Esta pregunta nos ayudará a identificar temáticas relacionados con los aspectos teóricos (elementos y estructura) de los textos expositivos.</p>
--	---

Gráfico N° 24 Clasificación de la información en las subcategorías de la categoría rol del docente eje cognitivo

En la categoría rol del docente en el eje procedimental se pudieron establecer las siguientes subcategorías.

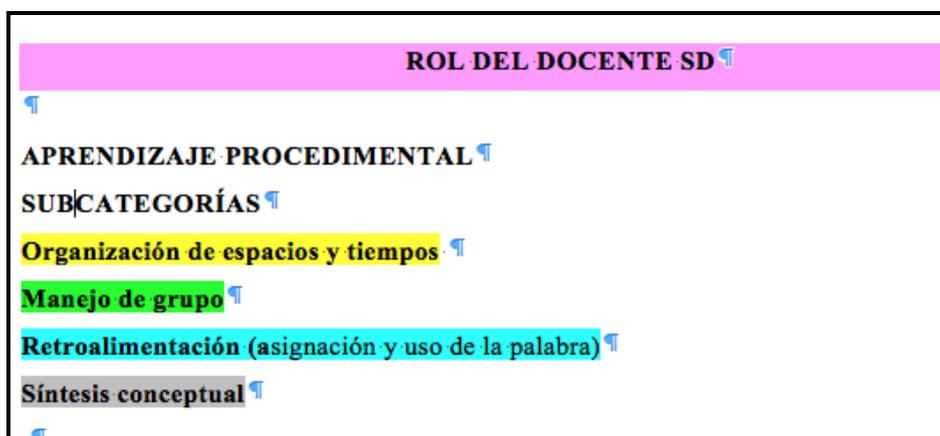


Gráfico N° 25 Subcategorías de la categoría rol del docente eje procedimental

ROL DEL DOCENTE SD	
<p>APRENDIZAJE PROCEDIMENTAL</p> <p>SUBCATEGORÍAS</p> <p>Organización de espacios y tiempos</p> <p>Manejo de grupo</p> <p>Retroalimentación (asignación y uso de la palabra)</p> <p>Síntesis conceptual</p>	
<p>Sesión 1</p> <p>En concreto se trata de solicitarles a los estudiantes que presenten una exposición de tema libre, acordado en la sesión previa en la presentación de la propuesta cada exposición contará con un tiempo establecido de 5 minutos. El cual será moderado por la docente...</p> <p>...En esta actividad que tendrá una duración de 90 minutos, se desarrollará en el salón de clase, distribuidos, para el caso de transición en cinco momentos ya que, los niños de esa edad, no están familiarizados con las rutinas escolares, por lo que los tiempos de atención son cortos y puede que después de 4 o 5 exposiciones ya no estén conectados con la actividad.</p> <p>La docente moderará y asignará los turnos para cada una de las exposiciones previamente acordadas.</p> <p>El rol de la docente consistirá en:</p> <p>Organizar el curso tanto en el espacio físico como en la disposición de los estudiantes.</p> <p>Moderar el tiempo de las exposiciones e intervenciones. Para asignar el turno y evitar distracción de los estudiantes de transición durante las exposiciones, previamente se colocarán todos los juguetes en un solo lugar (caja o bolsa grande), de forma aleatoria se asignarán los turnos sacándolos de uno.</p> <p>Durante los cinco minutos de exposición, la docente no hará ningún tipo de intervención ni pregunta, es posible que algunos estudiantes no sepan qué decir de su presentación o que decida abordar otro tema. En el caso se evidencie la dispersión del grupo la docente retomará el orden.</p> <p>Para el caso del grado noveno la docente no hará ninguna intervención al interior de las presentaciones y los turnos se asignarán al iniciar la clase, de modo que cada estudiante tendrá en</p>	<p>cuenta en qué momento se debe presentar. Al igual que en transición cada presentación tendrá una duración de 5 minutos.</p> <p>Ser observadora activa de todos los aspectos relacionados con las exposiciones.</p> <p>Sesión 2</p> <p>Nombre de la actividad y vínculo(s) con las demás actividades de la SD</p> <p>...Luego, se dará paso a la intervención de la docente por medio de preguntas orientadoras, cuyo fin es el de identificar algunos aspectos generales relacionados con la oralidad, el manejo del discurso y los elementos y estructuras de los textos expositivo...</p> <p>...La docente determinará el orden y duración de las proyecciones...</p> <p>...En un segundo momento se dará paso a la retroalimentación por medio de las preguntas orientadoras...</p> <p>... El rol de la docente consistirá en:</p> <p>Organizar el curso tanto en el espacio físico como en la disposición de los estudiantes.</p> <p>Previo a la proyección de los videos la docente invitará a los estudiantes a observar en ellos elementos generales en cuanto a la expresión oral y el manejo del discurso de quien expone, así como también lo relacionado con el texto expositivo.</p> <p>Proyectar los videos, moderando el tiempo de los mismos...</p> <p>Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización.</p> <p>Pertinencia de la ejemplificación y la retroalimentación para construir conocimiento.</p> <p>Sesión 2.1</p> <p>El rol de la docente consistirá en:</p> <p>Organizar el curso tanto en el espacio físico como en la disposición de los estudiantes.</p> <p>Previo a la proyección de los videos la docente invitará a los estudiantes a observar nuevamente los ejemplos y que seleccionen lo que ellos consideren importante en cuanto al manejo del discurso oral de quien expone, así como también lo relacionado con el texto expositivo.</p> <p>Proyectar los videos, moderando el tiempo de los mismos...</p> <p>Sesión 3</p> <p>A continuación, la docente realizará un organizador grafico en el tablero que recoja todos los elementos vistos en los ejemplos con el fin de contrastar dicha información con la información de la rejilla trabajada en el diagnóstico...</p>

Gráfico N° 26 Clasificación de la información en las subcategorías de la categoría rol del docente eje procedimental

En el eje actitudinal en la categoría situación didáctica rol del docente, las docentes investigadoras lograron establecer las siguientes subcategorías.

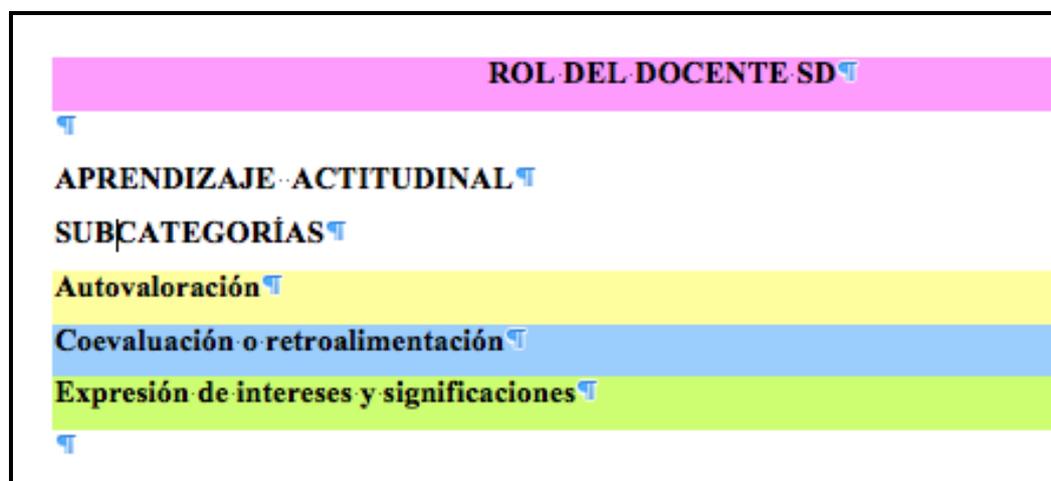


Gráfico N° 27 Subcategorías de la categoría rol del docente eje actitudinal

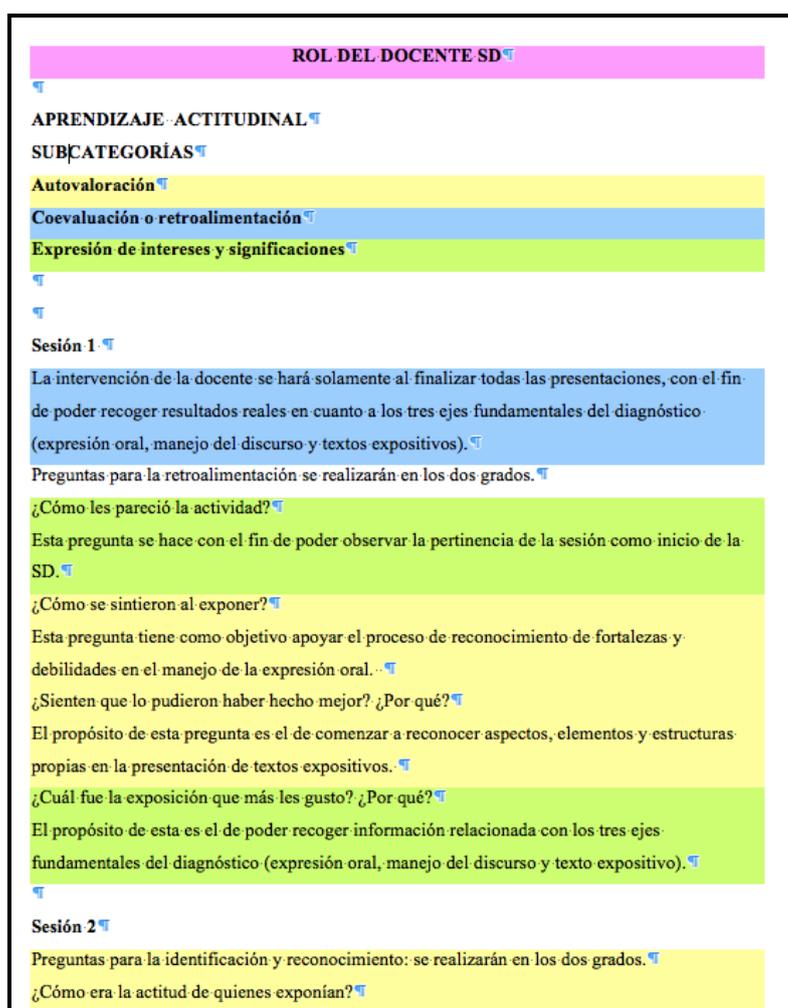


Gráfico N° 28 Clasificación de la información en las subcategorías de la categoría rol del docente eje actitudinal

7.2.4 Consolidación categorial por ejes de aprendizaje categoría situación didáctica

Posteriormente al proceso de identificación de las categorías y subcategorías en relación con cada uno de los ejes transversales, las docentes investigadoras elaboraron una tabla de consolidación de la información clasificada por ejes y categorías con lo que pudieron establecer análisis específicos en relación con cada una de las categorías y los ejes transversales.

Tabla N° 4: Consolidación categorial por ejes transversales de la categoría situación didáctica.

CONSOLIDACIÓN CATEGORIAL				
SESIONES DE LA SD Y ANÁLISIS DE ELEMENTOS AZULES TRANSICIÓN				
Código	Categorías Ejes transversales	Resultados Esperados en los estudiantes		Rol del Docente en la planeación de las sesiones (RD)8
	Número de sesión o instrumento azul analizado	Instrumento Azul 1 SESIÓN 1TRANSICIÓN		
		Académicos (REA)6	No académicos (RENA)7	
(REA)6CTA1 (RENA)7CTA1 (RD)8CTA1	COGNITIVO	Las filmaciones V01T, V02T y V03T de las presentaciones puso en evidencia el nivel de oralidad que posee cada uno estudiantes y algunas habilidades para hablar frente a los demás.		Por medio de la implementación y diligenciamiento de la rejilla diagnóstica R01T se pudo identificar el proceso con el que cuenta cada uno de los estudiantes en las Categorías: Discurso Oral y Texto Expositivo. Por medio del desarrollo de la rejilla R02T se pudo establecer que la mayoría de los estudiantes no cuentan con bases para dirigirse a un auditorio, como también presentan debilidades en cuanto al manejo del discurso, selección, organización y jerarquización de la información, manejo de elementos y estructuras del texto expositivo.

7.2.5 Consolidación categorial por ejes de aprendizaje categoría relación entre los agentes

Asimismo dentro de este proceso de identificación de las categorías y subcategorías en relación con cada uno de los ejes transversales, las docentes investigadoras elaboraron una

tabla de consolidación de la información clasificada por ejes y categorías con lo que pudieron establecer análisis específicos en relación con cada una de las categorías y los ejes transversales

Tabla N° 5: Consolidación categorial eje cognitivo de la categoría relación entre los agentes.

Consolidación de los ejemplos de la relación de los agentes (Videos de la implementación de la SD) GRADO						
EJE COGNITIVO						
Relación entre agentes		Docente - Estudiante (D-E)	Estudiante-Docente (E-D)	Estudiante- Estudiante (E-E)	Estudiante-Padre (E-P)	Padre-Estudiante (P-E)
1	Tiempo	15:07 -17: 10	15:07 -17: 10	35:50- 50:40		
	Ejemplo	La profesora contesta - que para este ejercicio vamos a establecer criterios de evaluación en donde se tendrá en cuenta el proceso de cada uno de los estudiantes, pero es importante que participen en las actividades propuestas	Un estudiante pregunta a la docente cómo será la forma de calificar esta primera presentación	Otro estudiante comentó que algunas personas expusieron por exponer y no tenían claro el tema		
	Tiempo	35:50- 50:40	35:50- 50:40			
	Ejemplo	La segunda pregunta realizada por la docente fue: ¿Entendieron lo que sus compañeros expusieron?	El estudiante Jeison Rincón comentó: - pues el tema de algunos compañeros si se entendió pero no correspondía a una exposición.			
	Tiempo	35:50- 50:40	35:50- 50:40			
	Ejemplo	La docente realiza la	La estudiante Shirly.			

Tabla N° 6: Consolidación categorial eje procedimental de la categoría relación entre los agentes.

Consolidación de los ejemplos de la relación de los agentes (Videos de la implementación de la SD) GRADO						
EJE PROCEDIMENTAL						
Relación entre agentes		Docente - Estudiante (D-E)	Estudiante-Docente (E-D)	Estudiante- Estudiante (E-E)	Estudiante-Padre (E-P)	Padre-Estudiante (P-E)
1	Tiempo	00:00- 1:58				
	Ejemplo	La docente hace la introducción a la clase y a la sesión: -Como están chicos, como ya lo habíamos planeado hoy vamos a tener la oportunidad de ver las primeras exposiciones planeadas por cada uno de ustedes, recuerden que el objetivo de esta es que usted se sienta muy tranquilo, muy libre. -Espero que hayan preparado sus exposiciones. -Ahora vamos a dar paso a sus presentaciones y sus sustentaciones. -Vamos a trabajar en la biblioteca con el objetivo de que puedan tener material a la				

Tabla N° 7: Consolidación categorial eje actitudinal de la categoría relación entre los agentes.

Consolidación de los ejemplos de la relación de los agentes (Videos de la implementación de la SD) GRADO						
EJE ACTITUDINAL						
Relación entre agentes Sesiones		Docente - Estudiante (D-E)	Estudiante-Docente (E-D)	Estudiante- Estudiante (E-E)	Estudiante-Padre (E-P)	Padre-Estudiante (P-E)
1	Tiempo	35:50- 50:40	25: 35 -28: 05	25: 35 -28: 05		
	Ejemplo	La docente realizó las preguntas orientadoras para la retroalimentación. -¿Cómo les pareció la actividad?	Cuando se les solicita a los estudiantes que aún no se ha presentado, presentarse simplemente responde que no se van a presentar	Algunos compañeros comienzan a ejercer presión con el fin de que todos se presenten. Un estudiante comenta que no pasa nada, igual que todos debemos presentarnos, sino se presentan le van a poner mala nota. Exponga y nosotros no lo miramos. Algunos estudiantes halan a sus compañeros obligándolos con esto a participar		
	Tiempo					
	Ejemplo		La estudiante Juliana Ayala comenta que fue evidente la falta de preparación por lo que la actividad no fue			

Por último, las investigadoras determinaron que al preguntarse y lograr rastrear los momentos en que se hace presente la retroalimentación oral a lo largo de la práctica pedagógica, sería la puerta de entrada para el análisis. Por lo que se dieron a la tarea de realizar los análisis conforme a la incidencia que tiene la retroalimentación en los procesos orales de los estudiantes de grado transición y noveno.

8. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la investigación clasificados por categoría, subcategoría, eje transversal y grado. Es importante recordar que los instrumentos de análisis fueron: la Secuencia Didáctica (SD), los elementos azules y las grabaciones en video de cada una de las sesiones.

8.1. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados académicos esperados por los estudiantes en el eje cognitivo.

Para esta categoría las docentes investigadoras analizaron los documentos a la luz de las subcategorías: preconceptos, conocimiento conceptual, y conocimiento factual, tomando como instrumento inicial la planeación de la SD, posteriormente los documentos azules desarrollados en el grado transición y el grado noveno.

8.1.1. Resultados académicos esperados en la SD

8.1.1.2. Subcategoría preconceptos

El término preconcepto obedece a todos aquellos conocimientos, en este caso de orden cognitivo, con los que cuentan los estudiantes y, en cuanto a lo que se refiere a la teoría del aprendizaje significativo, se asume como una representación o idea sobre algún aspecto de la realidad, constituyéndose como el punto de partida en el proceso de aprendizaje para la asimilación de nuevos conceptos.

Cabe señalar que para la planeación de la SD se tuvieron en cuenta algunos aspectos teóricos relacionados con el modelo constructivista, según el cual se establece que los preconceptos surgen a partir del contexto social particular de cada estudiante. Por lo que es claro que uno de los propósitos dentro del diseño fue el de favorecer este aspecto, ya que, de esta forma se podría analizar y reflexionar acerca de algunos procesos con los que cuentan los estudiantes.

En este orden de ideas, cada una de las sesiones dio inicio a una nueva contextualización que partió de los diferentes procesos de retroalimentación propuestos en la planeación, con el fin de retomar los aspectos vistos en la sesión anterior, lo que permitió a los estudiantes evidenciar la organización secuencial y organizada de la SD.

Dentro de los posibles análisis que se pudieron observar de los datos que arroja esta categoría se puede establecer que las temáticas abordadas dentro de los preconceptos giraron en torno al texto expositivo, procesos orales de los estudiantes y manejo de vocabulario. También se pudo observar que, al retomarse los aspectos vistos en la sesión anterior, se pudo establecer que los preconceptos pudieron ser clasificados en dos tipos: el primero como los saberes con los que cuentan los estudiantes por factores contextuales y sociales, antes de la implementación de la SD, y el segundo como los diferentes conceptos que fueron adquiriendo sesión a sesión, que al retomarse a través del proceso de retroalimentación obedecieron, de igual forma, a preconceptos o ideas previas durante la implementación de la SD. Así mismo, se pudo observar que el uso de la retroalimentación, tanto para rastrear los procesos y conocimientos con los que contaron los estudiantes como para retomar las sesiones, favoreció los procesos de oralidad en ellos.

8.1.1.2. Subcategoría conceptual

El individuo es el resultado de un proceso histórico y social, en el cual el lenguaje desempeña un papel esencial, por tanto, el conocimiento se construye a través de la experiencia, en el marco de la cual el diálogo y el estudio cooperativo van de la mano, ya que, el individuo construye su conocimiento a partir de reflexionar, comunicar lo que ha reflexionado y confrontar con otros y a otros sus ideas. (Vygotsky, citado por Coll & otros, 1997). Se establecen dos tipos de conocimientos en el conocimiento cognitivo, uno conceptual y otro factual, los primeros se construyen a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales son aprendidos a través de la abstracción de su

significado esencial, o de identificar las características definitorias y las reglas que los componen. (Pozo, 1992), Así pues, el aprendizaje conceptual ocurre cuando se asimila el significado de la información nueva y se relaciona con los conocimientos previos que poseen los estudiantes, por medio de actividades que les permitan explorar, definir, ordenar, reconocer, relacionar, analizar, categorizar, comparar, comprender y analizar los conceptos de forma significativa, ya sea mediante estrategias expositivas o por descubrimiento.

Al momento de planear la S D, como estrategia metodológica, se pensó en diseñarla de manera secuencial a partir de diferentes sesiones, y en ellas una serie de actividades que favorecieran espacios para la reconstrucción e identificación del proceso que se estaba llevando a cabo, para ello, con ayuda de interrogantes, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar y reconstruir de forma oral sus ideas y aportes a los compañeros, pues el proceso de construcción del conocimiento el contexto social de los estudiantes fue fundamental, por tanto, algunas de las actividades desarrolladas, en especial con los de transición, requirieron del apoyo fundamental de la familia (padre o acudientes), posibilitando así otros espacios de comunicación oral y de retroalimentación a los estudiantes.

En el transcurso de la SD se pensó, además, en crear actividades que llevaran a realizar procesos de retroalimentación, tanto a nivel personal (realizando procesos de análisis y reflexión frente al propio proceso cognitivo de cada estudiante con la autovaloración) y a nivel individual (entrevista), como entre pares y grupos de estudiantes (presentaciones generales y en subgrupos). En otros momentos, para favorecer los procesos de oralidad de los estudiantes, se pensó en la posibilidad de que tuvieran la oportunidad de socializar sus ideas y consultas a nivel oral frente a sus pares y docente, con el fin de recibir de ellos retroalimentación.

Por todo lo anterior, dentro de los posibles análisis que se pudieron observar de los datos que arrojan esta categoría, se pudo confirmar que las temáticas planeadas dentro de los

aprendizajes conceptuales giraron en torno al texto expositivo, procesos orales de los estudiantes y manejo de vocabulario, con el fin de que los estudiantes lograran identificar algunos elementos y estructuras generales de los textos expositivos, como también que estuvieran en capacidad de reconocer, en parámetros de estructura, diferentes momentos de una exposición. Sin dejar de lado la posibilidad de proyectarse en el papel de expositor.

Así mismo, se buscó crear espacios que favorecieran los procesos de oralidad, a través de socialización de ideas, tanto en encuentros individuales como las docentes investigadoras, quienes les hicieron las preguntas programadas para la sesión con el fin de llevar un registro objetivo y pertinente en el seguimiento de procesos individuales, como con los compañeros, con el fin de construir, definir y puntualizar diferentes conceptos por medio de la retroalimentación oral.

8.1.1.3. Subcategoría conocimiento factual

Teniendo en cuenta que el conocimiento humano abarca diferentes dimensiones, y que éste es transmitido a través de los diferentes aprendizajes, según Norman Malcom, citado por Alejandro Tomasini Bassols (2001), el conocimiento factual, “recuerdo factual”, se da cuando “Una persona x recuerda p y solamente esa persona sabe que p porque previamente sabía (supo) que p” mostrando como la definición se puede apreciarse desde la relación de tres elementos:

- a) el conocimiento actual de que p
- b) el conocimiento previo de que p
- c) la relación entre el conocimiento actual y el previo expresada por medio de la partícula “porque”

Lo que Malcolm desea sostener es que cada uno de los elementos (p actual, p previo y la relación entre los dos), y que los tres juntos, son una condición para el recuerdo factual. Es decir, estas tres condiciones implican la noción de recuerdo factual, y a la inversa. En este

mismo orden de ideas es pertinente mencionar que Malcolm distingue entre recuerdo “factual puro” y recuerdo “factual impuro”, mostrando cómo el segundo se diferencia del primero siendo una mezcla del recuerdo factual puro enriquecido por diferencias actuales.

Así, si una persona recuerda p (conocimiento o recuerdo puro) y luego recibe la información de que también q (conocimiento o recuerdo impuro) entonces puede ampliar su conocimiento y concluir que $p+q=pyq$ de esta forma se puede concluir que “el recuerdo es simplemente la retención del conocimiento” Bassols (2001)

Teniendo en cuenta la distinción que se ha establecido entre los conocimientos factuales en: puros e impuros (Bassols, 2001), el aprendizaje factual ocurre cuando se asimila el conocimiento base con el que se cuenta en parámetros de certezas y los actualiza, o precisa, con información nueva, dando la posibilidad de contar con la información necesaria para hablar con propiedad y seguridad de un tema o concepto específico.

Fue así como al momento de planear la SD, como estrategia metodológica, se pensó en diseñarla de manera que al ir implementando cada sesión los estudiantes fueran precisando su conocimiento en parámetros de posibles productos que le dieran la posibilidad de ir evidenciando su progreso de orden cognitivo factual, ya que, se esperaba que los estudiantes contarán con la posibilidad de tener claros algunos conceptos relacionados con la estructura, elementos y características de la presentación de textos expositivos orales.

Las conceptualizaciones por parte de los estudiantes fueron fundamentales en la construcción de este tipo de conocimiento, por lo que dentro de la planeación de la SD se propusieron ejercicios y actividades como: identificación de elementos y características de los textos expositivos, a partir del ejemplo, exposiciones teóricas por parte de las docentes investigadoras, ejercicios de consulta que los llevaron a clarificar conceptos, todo resto revisado y unificado a través del uso de la retroalimentación entre pares y con apoyo de las docentes investigadoras.

Dentro de los posibles análisis que se pudieron observar de los datos que arrojan esta categoría, se pudo comprobar que las temáticas planeadas dentro de los aprendizajes factuales giraron en torno texto expositivo oral en parámetros de definición, elementos, estructura y características, como también en torno al trabajo sobre los aspectos formales del expositor y el auditorio. Para lo cual se buscó crear espacios que favorecieran los procesos de oralidad a través de socialización de ideas con el fin de establecer teorizaciones precisas y claras.

8.1.2. Resultados académicos esperados por los estudiantes en el grado transición

En el proceso de oralidad que poseen los estudiantes de grado transición, que inician su proceso escolar, fue posible identificar diferencias en cuanto al manejo de vocabulario, elaboración, expresión de ideas y habilidades para hablar en público. De ello es evidente la influencia de su contexto familiar, ya que, por imitación, y como consecuencia de las diferentes interacciones vividas al interior de sus hogares, algunos estudiantes desarrollaron habilidades sociales y comunicativas más fluidas y tranquilas. Habilidades que les permitieron expresar sus ideas de forma más espontánea.

Lo anterior permitió identificar y analizar un primer grupo de preconceptos que inicialmente poseen los estudiantes, generados directamente por el contexto, en relación con el texto expositivo, los cuales estuvieron más relacionados con la forma que con el contenido, pues, les resultó más fácil identificar aspectos relacionados con el volumen, la velocidad, la claridad al hablar y la postura que adopta la persona que expone. Sus apreciaciones iniciales, en cuanto al contenido de la información, estuvo relacionada en mayor medida con el gusto o familiaridad con el tema expuesto.

Posteriormente, y luego del avance en la implementación de la SD, fue posible identificar un segundo grupo de preconceptos relacionados directamente con los conceptos que fueron elaborando a partir de los procesos de retroalimentación desarrollados al inicio de cada una de las sesiones. Es así como fue posible demostrar que los estudiantes han

conceptualizado en torno a la forma de seleccionar el tema, de consultarlo y organizarlo, para posteriormente darlo a conocer. También comprendieron aspectos relacionados con la postura, pronunciación, fluidez al hablar y con actitudes y comportamientos propios cuando hacen parte del auditorio, como guardar silencio y estar atento a lo que presenta el expositor.

Durante la implementación de la S D, los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar de diversas actividades que les permitió, en un comienzo, hacer un ejercicio libre de presentación de su juguete favorito. Posteriormente observaron ejemplos de estudiantes de su edad realizando exposiciones orales y, al hacerlo a partir de preguntas orientadoras, fueron identificando elementos claves en términos de estructura, organización y presentación de los textos expositivos, que se fueron consignando secuencial y gráficamente como un apoyo posterior en la reconstrucción de los conceptos.

Una vez identificados dichos elementos, los estudiantes tuvieron la oportunidad de observarse en video realizando su presentación para realizar un ejercicio de auto reconocimiento de habilidades, fortalezas y debilidades en cuanto a la presentación de ideas, vocabulario, pronunciación y volumen.

Luego, los estudiantes fueron partícipes activos en todo el proceso de preparación de la exposición, iniciando por la selección del tema que surgió a partir de sus propios intereses, para a continuación, entre todos, plantear interrogantes sobre los temas. Es importante resaltar que a los estudiantes de transición inicialmente no les fue fácil plantear sus ideas de forma interrogativa, por lo que las docentes investigadoras debieron ayudar en este aspecto. Finalmente, en los espacios de las exposiciones finales, los estudiantes tuvieron en cuenta la forma como otros se presentaban y los comparaban para emitir juicios a sus compañeros.

Desarrollar actividades que les permitió a los estudiantes observar diferentes situaciones, para, luego a través de preguntas orientadoras, llevarlos a la identificación y análisis de determinados aspectos, les permitió ser partícipes en la construcción de

significados y nuevos aprendizajes, que posteriormente fueron bases conceptuales para retroalimentar a sus compañeros. En palabras de Vygotsky (1931):

...la Zona de Desarrollo Potencial es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea....

Al mismo tiempo en el transcurso de la implementación de la SD los estudiantes fueron construyendo y utilizando diferentes registros, entre los que se encuentran el formato de evaluación, organizadores gráficos de los procesos de planeación y organización y presentación de textos expositivos, que les permitieron identificar los conceptos trabajados para que después se pudieran emitir juicios o aportes a nivel oral de forma más contextualizada y coherente.

Sin embargo, no fue posible realizar las actividades relacionadas con la consulta, clasificación y organización de ideas sobre el tema a exponer, ya que, por falta de tiempo estos procesos se desarrollaron en la casa con ayuda de los padres o acudientes. Frente a lo cual se pudo identificar apoyos más organizados, puntuales y coherentes que otros. Aspecto que fue reflejado no solamente en la elaboración del cartel, sino en la propiedad con la que los estudiantes lograron exponer su tema.

8.1.3. Resultados académicos esperados por los estudiantes en el grado noveno

Dentro de las diferentes subcategorías propuestas para esta categoría se pudo establecer que, en un primer momento los estudiantes contaron con algunos preconceptos relacionados con las temáticas y conceptos propuestos dentro de la planeación de la SD. Asimismo que cada uno de los aspectos teóricos abordados durante las sesiones se volvieron preconceptos a la hora de retomar la SD.

En cuanto a lo relacionado con la categoría conocimiento conceptual se pudo confirmar que los estudiantes aún no cuentan con base sólidas en cuanto a las diferencias entre las tipologías textuales, pues, solo se evidencio en algunos casos aspectos relacionados con la definición, pero carecen de la información acerca de elementos, estructura y algunas características propias de cada tipología. Así mismo, se esperaba que con la presentación de algunos ejemplos, en video, los estudiantes pudieran establecer conceptualizaciones relacionadas con los textos expositivos y manejo del discurso oral formal.

En un segundo momento, ya para la sesión 4 en adelante, se pudo establecer que los estudiantes lograron conceptualizar e identificar los elementos estructuras y características propias tanto de los textos expositivos orales, como del manejo del discurso oral formal por parte de un expositor. Todo esto se logró a través de las consultas previas, clasificación, selección y organización de la información, así como con la presentación de una clase teórica, por parte de las docentes investigadoras, y posteriormente con una entrevista individual que les hizo a los estudiantes con el fin de evidenciar su proceso.

Por otro lado, dentro de esta categoría se pudo establecer la pertinencia de que los estudiantes pudieran seleccionar su tema de exposición a partir del eje temático establecido, pues, el objetivo se enfocaba a que los estudiantes estuvieran en la capacidad de desarrollar procesos de oralidad de una forma tranquila y cómoda, para lo cual se abrió la posibilidad de que ellos mismos seleccionaran el tema a exponer. Por consiguiente, algunos estudiantes plantearon exponer el tema de su elección y relacionarlo, en algún momento, con un aspecto relativo a la publicidad. En cuanto a las presentaciones ya propiamente dichas, se pudo observar que al haber tenido la oportunidad de observarse realizando una exposición contribuyó con el auto-reconocimiento, asimismo favoreció el proceso de iniciar o retomar el ejercicio consciente de la autoevaluación y coevaluación.

En cuanto a la selección del tema fue una fortaleza abarcar un eje tan amplio, pues, los estudiantes tuvieron la posibilidad de seleccionar y organizar la información teniendo en cuenta sus gustos e intereses. Otra fortaleza se enfocó a la pertinencia en la elaboración de un texto que recogiera, de forma jerarquizada, las diferentes ideas relacionadas con el tema, lo que les ayudó a tener un texto ordenado y estructurado.

Otros de los resultados que se hallaron se relacionaron con el evidenciar mejoras en cuanto a la escucha y retroalimentación desde una visión con mayor fundamentación teórica. También se logró evidenciar una mejora notable en cuanto a su expresión oral en parámetro de manejo del discurso, naturalidad al exponer y selección de la información, respondiendo a las características estructurales propuestas como disposición corporal, actitud, manejo de voz y vocabulario. En algunos casos de estudiantes que no lograron un avance significativo se pudo observar que obedeció a la falta de trabajo y preparación consiente de la actividad propuesta. También esta situación pudo responder a cuestiones relacionadas con la timidez de algunos estudiantes.

En cuanto a la escucha atenta y aportes a los compañeros, se evidenciaron casos de estudiantes que participaron más y otros por lo que fue necesario preguntarles directamente sus opiniones. Asimismo, en cuanto a lo relacionado con el conocimiento factual, tomado este como los resultados teóricos realizados por los estudiantes, se pudo observar que los estudiantes lograron crear conceptualizaciones relacionadas con el texto expositivo, en cuanto a la definición, elementos, estructuras y características de este, también pudieron establecer aspectos de su papel de expositor y como parte del auditorio.

Por último, y no menos importante, los estudiantes lograron advertir que por medio de retroalimentaciones pertinentes y asertivas se puede aportar al proceso académico de sí mismos y el de los compañeros.

8.2. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados académicos esperados por los estudiantes en el eje procedimental.

Para esta categoría analizada desde el eje procedimental, las docentes investigadoras analizaron los documentos a partir de las subcategorías: procedimiento (Manejo del discurso oral formal), procedimiento (identificación de procesos por medio del ejemplo) , procedimiento (planeación de la exposición), procedimiento (Consulta, clasificación y organización de la información), procedimiento (diseño de material de apoyo), procedimiento (presentación de exposiciones), tomando como instrumento inicial la planeación de la SD, posteriormente los documentos azules desarrollados en el grado transición y el grado noveno.

8.2.1. Resultados académicos esperados en la SD

Teniendo en cuenta que el término aprendizaje procedimental se refiere a todos aquellos conocimientos que se van adquiriendo por medio de la ejecución de procedimientos, métodos y técnicas entre otros, el saber procedimental es de carácter práctico y se encuentra determinado por la realización de varias acciones. Los procedimientos pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada (Coll & Valls, 1992) y constituyen una serie de acciones que se encuentran determinadas y establecidas con un objetivo o propósito. Por lo que el aprendizaje procedimental contempla el conocimiento de cómo ejecutar acciones interiorizadas. Los conocimientos esperados en este tipo de aprendizaje son de orden intelectual, motriz, instructivo, estratégico y procesal que impliquen una secuencia de acciones. Los procedimientos aparecen en forma secuencial y sistemática, lo que requiere de la reiteración de acciones que llevan a los estudiantes a dominar la técnica, procedimiento o habilidad.

Al momento de planear la SD se pensó en la forma de diseñarla de manera secuencial a través de varias sesiones, y en cada una se abordaron diferentes elementos relacionados con el aprendizaje procedimental, en aspectos como la consulta, selección y organización de la

información, como con aquello lo relacionado con las características y elementos propios del rol del expositor (manejo del discurso oral formal, planeación de la exposición, diseño de material de apoyo y presentación de exposiciones), por lo que dentro de las sesiones se plantearon actividades que favorecieron espacios para la realización, socialización y retroalimentación de los diferentes productos esperados dentro de los procedimientos establecidos.

Cada uno de los procesos comprobados dentro de la planeación de la sesión buscó favorecer espacios de retroalimentación oral, con miras a habilitar momentos intencionales de participación de los estudiantes y de las docentes investigadoras, con el fin de dar la voz principal dentro del aula al estudiante, lo que les generó seguridad, conciencia en la importancia de la consulta para el manejo de la información y la pertinencia en los diferentes espacios de retroalimentación, así como la posibilidad la oportunidad de recibir comentarios de sus pares con apreciaciones y comentarios que respondieron un poco más al orden académico.

En este mismo orden de ideas es pertinente mencionar que, en el diseño del material de apoyo se buscó generar momentos de interdisciplinariedad (para el grado noveno) y trabajo con la familia (para el grado transición), por lo que los estudiantes, otros docentes y padres de familia tuvieron la posibilidad de trabajar en equipo. Así mismo se pudieron establecer espacios de transversalidad al interior de las instituciones y la cooperación y acompañamiento al interior de las familias.

8.2.1. Resultados académicos esperados en el grado transición

Durante la implementación de la SD los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar diferentes actividades secuenciales, sistemáticas y reiterativas, que les permitieron, a través de la práctica, adquirir nuevos conocimientos y habilidades, en este caso relacionadas con la planeación, organización y presentación de textos expositivos, y adquirir de manera

consciente habilidades específicas relacionadas con asumir el rol de expositor y con ser parte del auditorio. Así como también los estudiantes construyeron herramientas conceptuales que les permitieron retroalimentar a nivel oral a sus compañeros. La SD favoreció, además, la participación de los padres o acudientes de los niños en este proceso.

Con base en lo anterior, fue posible realizar el análisis a partir de seis procedimientos a saber: manejo del discurso oral formal, identificación de procesos por medio del ejemplo, planeación de la exposición, consulta – clasificación y organización de la información, diseño del material de apoyo y por último la presentación de las exposiciones.

Frente al manejo del discurso oral formal: Al inicio de la implementación la SD en los niños fue posible evidenciar, a partir de la presentación de su juguete favorito, poco manejo de vocabulario, junto con dificultad para organizar y expresar sus ideas, lo que ocasionó que algunos de ellos repitieran los comentarios que decían otros compañeros o que evitaran participar. Por lo que se buscó propiciar diferentes y frecuentes espacios de expresión oral para que los estudiantes expresaran sus ideas, hicieran comentarios sobre lo observado, comentaran y dieran su punto de vista sobre el trabajo de los demás y contaran el trabajo realizado con los padres, etc. Esto favoreció en ellos el uso consciente de su voz en sus participaciones y aportes. También fue evidente el progreso en las intervenciones orales de los estudiantes, en las cuales fue posible observar mayor coherencia, fluidez y acierto al momento de aportar al trabajo de sus compañeros. Ya que como lo comenta (Sheppard, 2008) es importante a medida que va ocurriendo el proceso de aprendizaje se den los procesos de retroalimentación entre docente y alumnos para tener una comprensión compartida.

Con respecto a la identificación de procesos por medio del ejemplo, la mayoría de las actividades que se realizaron con los estudiantes de transición giraron en torno a procesos de estimulación y exploración, ya que, se encuentran en una etapa de curiosidad y creatividad, en la cual la observación y propia vivencia de diferentes procesos de su entorno les permitió

comprender y construir diversos significados y aprendizajes. Por tanto, el presentarles ejemplos de niños de su edad haciendo exposiciones (la primera vez de forma continua, las siguientes haciendo pausas en momentos determinados) les permitió identificarse con ellos y proyectarse en el papel de expositores, además que, con el apoyo de preguntas orientadoras, lograron identificar aspectos relacionados con los procesos de selección, planeación, consulta, organización y presentación de ideas.

Una vez identificados dichos procesos, los estudiantes tuvieron la oportunidad de observarse a ellos mismos exponiendo, esto fue una oportunidad para hacer conciencia sobre su propio proceso y pensar en mejorar algunos aspectos para su próxima exposición. Así como también tuvieron elementos conceptuales claros para ayudar a sus compañeros a autoevaluarse, dando sus opiniones más puntuales y referidas a los procesos.

En relación a la planeación de la exposición: una vez identificados y comprendidos los diferentes pasos para hacer una exposición, los estudiantes iniciaron con la elección del tema a partir de sus intereses, luego entre todos se elaboraron preguntas que sirvieron de orientación para la posterior consulta. Podría parecer una actividad muy formal para este grado, sin embargo los estudiantes estuvieron muy interesados y se desarrollaron sus presentaciones de forma natural y espontánea.

Frente a la consulta, clasificación y organización de la información: debido a situaciones de tipo sindical, el tiempo para la consulta, clasificación y organización de la información se redujo significativamente, por lo que fue necesario modificar este proceso y, en vez de indagar una pregunta a la vez e ir construyendo con la información consultada el friso en el salón, se recurrió a los padres de familia y acudientes para que apoyaran la totalidad de la consulta, la clasificación, la organización de la información y la elaboración del cartel que sería usado como apoyo visual por los niños en la exposición. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de contar a sus compañeros el paso a paso del trabajo realizado en sus

casas, por lo que fue posible identificar apoyos significativos y organizados y otros a los que les faltó más consulta y preparación.

Con relación al diseño del material de apoyo, las carteleras fueron elaboradas en las casas de los estudiantes con la ayuda o asesoría de los padres o acudientes, en algunas de ellas se pudo observar organización secuencial de las ideas, apropiados apoyos visuales y adecuado manejo del espacio, dando como resultado carteleras limpias y organizadas. En otras carteleras, por el contrario, se confirmó falta de apoyo y de colaboración, mostrando carteleras desordenadas, con presencia de imágenes poco relacionadas, o con ausencia de ellas, demostrando falta de indagación y consulta. Los estudiantes que participaron de su elaboración lograron dar cuenta de cada elemento presente en la cartelera, se dio el caso de excelentes carteleras elaboradas por los padres sin participación de los hijos, por lo que al exponerla no le era significativo al expositor. Es por esto que fue posible afirmar que cuando los estudiantes son partícipes de la construcción y elaboración de sus trabajos su desempeño y expresión oral presenta mayor fluidez, significación, familiaridad, coherencia, naturalidad y claridad.

Y por último en relación a la presentación de las exposiciones: Se partió del apoyo de los padres y acudientes para dar la posibilidad al estudiante de presentar la exposición en casa frente a otras personas, lo que contribuyó con la seguridad de los estudiantes. Esto favoreció aspectos relacionados con algunas dinámicas en las cuales los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir algo que les interesó con el grupo, enseñándoles a que se retroalimenten unos a otros. Este tipo de exposición grupal y retroalimentación ofreció un andamiaje al estudiantes, sin que fuera necesario que el docente los atendiera de manera individual (Sheppard, 2008).

Por tanto, durante los días en que se realizaron las exposiciones fue posible observar logros significativos en cuanto a expresiones orales más naturales, tranquilas y espontáneas,

así como también progreso en cuanto al manejo de la voz, uso de vocabulario y actitud, en la gran mayoría de estudiantes. En algunos casos particulares los resultados no fueron los mismos, pues, se presentaron exposiciones a las que les faltó mayor apoyo y colaboración, se trató de algunos estudiantes que a pesar de tener el apoyo visual de la cartelera no lograron comunicar mayor información, mostrándose inseguros y nerviosos.

8.2.2. Resultados académicos esperados en el grado noveno

Las subcategorías establecidas para esta categoría se plantearon teniendo en cuenta cada uno de los procedimientos esperados dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes, todos ellos a manera de productos que se encontraron programados dentro de la SD.

En un primer momento, los estudiantes respondieron de forma positiva al diseño de un organizador gráfico, inicialmente construido por las docentes investigadoras, pues no contaron con el conocimiento suficiente acerca de esta herramienta para la síntesis de la información. Dicho organizador tuvo por objetivo seleccionar, clasificar y organizar la información en este caso relacionada con los textos expositivos.

En cuanto al procedimiento del manejo del discurso oral formal, se pudo determinar que los instrumentos pensados para este, como las entrevistas individuales y la retroalimentación oral a lo largo de la implementación, fueron de gran ayuda, ya que, favorecieron la identificación de debilidades y fortalezas de los estudiantes en la presentaciones, puesto que, al establecer momentos de diálogo entre pares se abrió la posibilidad de aclarar ideas y recibir comentarios. Pues como lo comenta Santasusana 2005. El uso de la oralidad por parte de los estudiantes no obedece solamente a que hablen en clase, sino que le pueden dar a la lengua un uso mucho más reflexivo, lo que repercutirá en su manera de hablar y escuchar en una mayor diversificación de los usos lingüísticos.

Por otro lado, en cuanto al procedimiento del diseño de material se pudo comprobar que la mayoría de los estudiantes conocieron algunos programas diseñados para preparar ayudas visuales para la presentación de exposiciones, entonces, la retroalimentación se enfocó en aspectos relacionados con la selección de la información, el uso correctos de las palabras, la ortografía, el manejo del color y el contraste y tipo de letra. Todo esto con el fin de tener en cuenta todas las recomendaciones hechas en cuanto al diseño de ayudas visuales, lo que favoreció la pertinencia y asertividad en el uso de ayudas y material de apoyo para las presentaciones.

Por último, relacionado con las presentaciones de los estudiantes, se puede concluir que se contó con la participación de todos los estudiantes del grado, arrojando un balance positivo dentro del proceso de implementación de la SD. También se pudo concluir que en este grado la participación activa de los estudiantes hizo que se sientan más identificados con su proceso.

8.3. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados académicos esperados por los estudiantes en el eje Actitudinal

Para esta categoría, las docentes investigadoras analizaron los documentos a partir de las subcategorías: respeto por la palabra, uso consciente de la escucha, mostrar interés por lo expuesto y presentado y emisión de juicios de valor por medio de la participación, tomando como instrumento inicial la planeación de la SD, posteriormente los documentos azules desarrollados en el grado transición y el grado noveno.

8.3.1. Resultados académicos esperados en la SD

Dentro de los diferentes referentes teóricos que se pudieron establecer en cuanto al aprendizaje actitudinal, se tuvo presente como primera medida lo referido al aprendizaje actitudinal por persuasión, ya que, este se pregunta si ¿un mensaje podría ser los

suficientemente persuasivo como para modificar una actitud existente? a lo que algunos teóricos, como Echeverría (1991) y Sanabria (1991) comentan que “se ha comprobado que influye considerablemente la fuente emisora”, pues si se logra establecer que este emisor presenta algunas características con las que los estudiantes se identifican podrían ejercer gran influencia el mensaje emitido. En este orden de ideas, es importante mencionar que los rasgos del receptor como su grado de acuerdo con el mensaje recibido y su experiencia le dieron dominio y mayor autoestima, también influyeron en el mensaje emitido (cuanto mayor sea, más difícil será persuadirle) (Pozo, 1993).

Los aprendizajes actitudinales se encontraron conformados por los valores, las normas, las creencias, las actitudes propias del equilibrio personal y la convivencia social. Pues, la actitud suele ser considerada como una propiedad individual que determina el comportamiento humano, relacionándose de forma directa con el ser, con la adquisición de conocimientos y con las experiencias que presenten modelos a partir de los cuales se pueden reflexionar. “La actitud puede definirse como una disposición de ánimo en relación con determinadas cosas, personas, ideas o fenómenos” (Pozo, 1993). También se puede definir como la forma o manera asumir los hechos, circunstancias y opiniones percibidas, por lo que estas suelen manifestarse de forma positiva, negativa o neutra, de acuerdo con el agrado o desagrado que los comentarios o sucesos producen en el receptor.

Durante la planeación la SD se pensó en la posibilidad de ir generando espacios de reflexión en los que los estudiantes, a través de la retroalimentación, lo que logró apoyar participaciones asertivas, según las cuales, en un primer momento, resaltaron las fortalezas de orden actitudinal de sus compañeros y, posteriormente, se centró en aspectos teóricos. También se estableció la posibilidad de crear momentos auto-reflexión y auto-regulación en cuanto a la emisión de juicios de valor en las presentaciones.

8.3.2. Resultados académicos esperados en el grado transición

Una dimensión importante a trabajar en la educación preescolar es la personal y social, en la cual se consideraron tres ejes fundamentales: la identidad, la autonomía y la convivencia (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito 2009), que tuvo como prioridad promover en los estudiantes habilidades sociales encaminadas al auto reconocimiento, la aceptación y valoración personal y, a la convivencia activa en diferentes grupos y con diferentes personas, a través de diversidad de espacios y actividades que les permitiera llegar a acuerdos, trabajar en equipo, vivenciar valores encaminados al cuidado propio, al cuidado de los demás y al cuidado de la naturaleza. Para lo cual la comunicación oral jugó un papel importante como medio para relacionarse y dar a conocer intereses, necesidades, ideas, aportes, retroalimentaciones, etc.

Por lo tanto, aspectos comunicativos básicos como el respeto por la palabra, el uso consciente de la escucha, el interés por lo expuesto y presentado y la emisión de juicios de valor son las categorías que se analizarán a continuación.

En cuanto al uso consiente de la escucha se logró que los estudiantes de grado transición se escucharan entre ellos puede no fue tan sencillo, sin embargo al enfrentarlos a frecuentes dinámicas formales de escucha entre ellos, favoreció procesos de atención y *respeto por la palabra* de los otros, sobre todo en momentos en donde las palabras o ideas emitidas por el ellos fueron de su interés o agrado. En coherencia con esto, Rafael Echeverría afirma que “el escuchar es el factor fundamental del lenguaje, puesto que es el escuchar -y no el hablar- lo que le confiere sentido a lo que decimos.” (Echeverría 1994: 136) Escuchar es, entonces, el encuentro con el horizonte de sentido de lo dicho, puesto que escuchar es oír más interpretar.

Por otra parte, centrar la atención y generar interés en los estudiantes requirió de situaciones significativas, reales y contextualizadas, por lo que el haber tenido la oportunidad de verse a ellos mismos (los estudiantes) en su papel de expositores les generó interés y

fortaleció su auto imagen y auto estima, en la medida que reconocieron sus habilidades y procesos.

Otro de los aspectos observados fue el haber tenido la posibilidad de seleccionar el tema de exposición a partir de sus intereses lo que favoreció el *interés por lo expuesto y presentado*, pues, en cierta medida los estudiantes se identificaron con sus compañeros y compartieron sus intereses, por lo que algunos expusieron sobre lo mismo, lo que les hizo estar pendientes aportando o complementando la información que estuvieron escuchando. Asimismo en la medida que las actividades o temas planteados fueron del interés para los estudiantes favoreció en ellos la participación.

Por último, en las exposiciones finales el interés o familiaridad con el tema generó en los estudiantes la intervención con juicios de valor más puntuales y acordes con los procesos observados en cuanto a la expresión oral, la información presentada y el apoyo visual (cartelera). Siempre hubo estudiantes que a pesar de escuchar y atender no lograron participar de manera espontánea por lo que fue necesario recurrir a la pregunta directa para lograrlo.

8.3.3. Resultados académicos esperados en el grado noveno

Dentro de los diferentes análisis que se pudieron determinar en cuanto al aprendizaje actitudinal durante la implementación de la SD en el grado noveno, fue que al posibilitar espacios de reflexión por parte de los estudiantes, en cuanto al uso consiente y respetuoso de la palabra, ellos se encontraron en la capacidad establecer participaciones asertivas, desde las cuales, en un primer momento, fueron capaces de resaltar las fortalezas de sus compañeros y posteriormente se pudieron centrar en aspectos meramente teóricos. También se comprobó que al abrir espacios de auto-reflexión y auto-regulación, en cuanto a la emisión de juicios de valor, en las presentaciones los estudiantes se genera más seguridad y mejora su autoestima. Pues como lo argumenta Ausubel(1978), el objetivo de enseñar, es que el estudiante se apropie del conocimiento de forma integral, dejando que el individuo actúe de manera autónoma y con más libertad de pensamiento, para llegar a alcanzar un conocimiento

generador, que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a aprender del mundo y a desenvolverse en él.

Asimismo, cabe mencionar que los registros, tanto individuales como grupales, favorecieron sus procesos, pues al sentirse observados su comportamiento y disposición al interior de la clase se llevó con mejor disposición. Pues desde el inicio de la implementación cuando los estudiantes se sintieron observados a través de la grabación de los videos sintieron que debían mejorar su comportamiento, por lo que prestaron mayor atención durante las sesiones.

Por último, los procesos de autoevaluación y el dar la posibilidad de opinar acerca del otro favorecieron el auto-reconocimiento y la regulación en el aula en cuanto al manejo de la escucha y la reflexión sobre diferentes procesos cognitivos y de convivencia. Pues el proceso de la escucha activa y los aspectos referidos a la recepción del discurso se encontraron en estrecha relación . Ya que hablar y escuchar estuvieron estrechamente relacionados, ya que no existe la una sin la otra. Por lo que para producir discurso oral, para hablar, es necesario manejar los elementos lingüísticos y tener en cuenta aspectos relacionados con el receptor y con el contexto en el que se produce el discurso; “ser sensible a las actitudes de los demás, captar sus intenciones y situarse desde la perspectiva del interlocutor” (Vilà i Santasusana, 2005b, p.32).

8.4. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados no académicos esperados por los estudiantes

Basados en los diversos enfoques que explican el modelo constructivista para el desarrollo de aprendizajes significativos, el contexto social y cultural de los estudiantes fue primordial y referente ya que determinó las diferentes experiencias que inciden en la adquisición de los preconceptos con los que cuentan los estudiantes. Existen factores

externos a la escuela que incidieron directamente en el proceso de formación de los estudiantes, uno de ellos es la familia cuya incidencia fue considerada como primordial.

(Romagnoli, C y Cortese, I. 2007) Presentan tres factores familiares que afectan el rendimiento escolar de los estudiantes. El primero esta relacionados con la actitud y conducta de los padres frente al conocimiento: que influye en el nivel de involucramiento o sea el interés de los padres por la educación de los hijos y la forma como los apoyan, en el nivel de expectativas cuando los padres consideran que la educación dará a los hijos mejores oportunidades en su vida y en la valoración activa y manifiesta de las capacidades cuando los padres reconocen los talentos de sus hijos.

El segundo factor tiene que ver con los recursos relacionado con el aprendizaje entre los que se encuentran: la disponibilidad de espacios para el estudio, la disponibilidad de materiales para el aprendizaje, la participación familiar en actividades recreativas y culturales que amplían su visión del mundo y del entorno que los rodea y los modelos parentales o familiares.

El tercer factor está relacionado con el clima familiar y estilos de crianza caracterizados por: la calidad del vínculo y las relaciones ya que en la medida que sean positivas y adecuadas generan en los estudiante confianza en sí mismos, el estilo de disciplina que reconozca y respete la autonomía de los hijos que exista a demás acuerdo y consistencia entre los padres o cuidadores, el estilo de comunicación y resolución de conflictos padres que escuchan y valoran lo que sus hijos le comunican favorece en ellos la comunicación y escucha a los demás, la formación socio afectiva favorecer en los hijos una buena autoestima genera confianza en sí mismo y lo hace consciente de sus habilidades, para lo cual se requiere un clima emocional cálido, participativo y focalizado en lo positivo, donde el niño sea reconocido.

Algunas de las actividades planeadas en la secuencia didáctica inicialmente tuvieron poca incidencia de parte del docente, ya que estuvieron relacionadas con procesos de consulta, selección y organización de la información por parte de los estudiantes en sus casas, por lo que el apoyo por parte de los padres o acudientes fue muy importante. Sin embargo fue posible confirmar que dichos procesos no se lograron de la forma como se espera, razón por la cual se presentó esta categoría de resultados no académicos.

8.4.1. Resultados no académicos grado transición

En el transcurso de la implementación de la secuencia didáctica en grado transición, fue necesaria la colaboración de los padres de familia en diferentes momentos; para la primera sesión los estudiantes debían traer su juguete favorito y hablar sobre él a sus compañeros, para lo cual se envió una circular solicitando el juguete, en algunos casos fue necesario enviar nuevamente la circular y hablar personalmente con los acudientes para que los estudiantes trajera el juguete.

En sesiones posteriores la colaboración solicitada estuvo relacionada con ayudar al estudiante a hacer la consulta sobre el tema seleccionado, organizar la información encontrada en un cartel y prepararlo para exponer la información frente a otras personas; esta solicitud fue enviada por escrito por las docentes investigadoras, donde además se sugirió y dio pautas sobre la forma como debió presentarse la información, especialmente a través de imágenes que le fueran significativas al estudiante, pues aún no manejaban el código de lectura y escritura convencional.

En esta oportunidad se hicieron evidentes diferentes tipos de apoyos familiares: unos muy organizados y estructurados con participación los estudiantes, dando como resultado presentaciones claras, puntuales, tranquilas, organizadas, por parte de los estudiantes. Por otra parte, otros con un proceso de consulta y organización de la información adecuada, pero

sin la participación los estudiantes, por lo que a pesar de haber contado con un cartel claro, no le fue significativo, o la información se encontró a nivel escrito, por lo que no lograron dar a conocer la información contenida en él. Otros apoyos poco estructurados, ya que algunos estudiantes llegaron con carteles desordenados, con diversidad de imágenes sin relación entre ellas y al exponer sus ideas se evidenció falta de claridad y poca información. Y finalmente la ausencia de apoyo, ya que los estudiantes llegaron sin el cartel y manifestaron que los padres no les colaboraron.

Es posible que esta diversidad de apoyos por parte de los padres o acudientes de los estudiantes se debió a diversos factores como son posiblemente: la actitud e interés de los padres frente al proceso escolar de sus hijos, los recursos o disponibilidad de materiales, la calidad de las relaciones familiares, la comunicación entre ellos entre muchas otras.

Inicialmente se esperó contar con una colaboración adecuada y eficaz por parte de todos los padres o acudientes en esta implementación, pero frente a esta diversidad, la presente investigación no contó con los elementos necesarios para identificar con precisión la causa del tipo de apoyo que los estudiantes recibieron, ya que el propósito de la investigación fue otro. Sin embargo, fue posible afirmar que el desempeño de los estudiantes, en relación con su proceso de oralidad, también dependió y estuvo relacionado con la colaboración, ayuda, refuerzo y acompañamiento que recibieron en sus casas.

8.5. Categoría situación didáctica, subcategoría rol del docente en el eje cognitivo

Para el rastreo de la categoría rol del docente en el eje cognitivo, se establecieron tres subcategorías de análisis que correspondieron en primer lugar a las conceptualizaciones, en segundo lugar, a la organización de la información y en tercer lugar a las propiedades textuales (coherencia y cohesión).

8.5.1. Rol del docente en la SD

Tomando como punto de partida el paradigma constructivista, en el cual se plantea que el conocimiento es una construcción mental que se obtiene del proceso cognoscitivo del sujeto que aprende y, según el cual el conocimiento se concibe como una construcción propia, que surge de las comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quieren conocer.

El constructivismo es un enfoque concerniente al desarrollo cognitivo y tiene sus raíces inmediatas en la teoría de Piaget (1965) sobre el desarrollo de la inteligencia, denominada epistemología genética, en el cual la génesis del conocimiento es el resultado de un proceso dialéctico de asimilación, acomodación, conflicto, y equilibrio.

...el desarrollo intelectual es un proceso de cambios de estructuras desde las más simples a las más complejas, las estructuras de conocimiento son construcciones que se van modificando mediante los procesos de asimilación y acomodación de esquemas. El logro cognitivo consiste en el equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Así una estructura está en equilibrio cognoscitivo con el objeto de aprendizaje cuando está en condiciones de dar cuenta de él de manera adecuada, es decir, cuando el aprendizaje es asimilado correctamente después de haberse acomodado a sus características. La ciencia no descubre realidades ya echas si no que construye, crea e inventa realidades. (p.49)

Así mismo, dentro de dicho enfoque cada uno de los agentes que intervienen en el proceso educativo desempeña un rol específico, para lo cual su objetivo se enfoca en que el estudiante se encuentre en la capacidad de construir conocimiento. El rol del docente dentro de este paradigma es el de moderador, orientador, facilitador, mediador y un participante más de la experiencia educativa.

Para que el docente pueda proporcionar los espacios pertinentes y el protagonismo a los estudiantes es necesario que, en un primer momento, se indague acerca de las necesidades e intereses de los estudiantes, asimismo es importante que se logre identificar los procesos y diferencias con las que cuenta cada uno.

En cuanto a lo que se refiere al aprendizaje cognitivo el docente debe tener siempre destrezas cognitivas como: enseñar a pensar - desarrollar en los educandos un conjunto de competencias cognitivas que le permitan optimizar sus procesos de razonamiento, enseñar sobre el pensar - estimular a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (meta-cognición) mejorando el rendimiento y la eficacia en el proceso personal de aprender a aprender, y enseñarle sobre la base del pensar - esto es incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar. (Coll, 1988)

Para la planeación de la SD se tuvieron en cuenta algunos aspectos relacionados con las conceptualizaciones, organización de información (tanto del docente como del estudiante) y algunas propiedades de los textos, en este caso orales (la coherencia y la cohesión), pues, como se mencionó anteriormente, es fundamental que los estudiantes se encuentren en la capacidad de construir conocimientos, pero esto no se daría si por lo menos no cuenta con algunas conceptualizaciones base, por lo que en cada una de las sesiones se diseñaron una serie de preguntas con el fin de cuestionar al estudiante para depurar, precisar y aclarar la información relacionada en este caso con la definición, elementos, estructura y características propias de los textos expositivos. Dichas preguntas forman parte de la primera fase de la evaluación formativa llamada inicial o diagnóstica, pues con ellas se busca indagar sobre los conocimientos previos que poseen los estudiantes.

En este mismo orden de ideas, dentro de cada una de las sesiones se estableció un espacio para la organización de la información de forma individual y colectiva, tanto para el

estudiante como para la docente, con el fin de que la información contara con el criterio de selección y jerarquización necesaria. Con el objetivo de abordar aspectos propios en la presentación de textos tanto escritos como orales, se pensó en las propiedades del texto, en lo relacionado con la jerarquización de ideas y uso apropiado de conectores semánticos; subcategoría establecida para esta categoría.

Por último, cabe mencionar que, dentro de los posibles análisis que se pueden observar de los datos que arroja esta categoría se puede establecer que, las conceptualizaciones, informaciones y propiedades textuales abordadas dentro de la SD giraron en torno al texto expositivo oral; conceptualizaciones construidas a partir de las interacciones mediadas por procesos de retroalimentación conjunta entre los estudiantes y el docente.

8.5.2 Rol del docente en el grado transición

Al concebir el rol del docente dentro del marco constructivista está claro que debe ser quien modera, orienta, facilita y media la dinámica pedagógica, siendo un participante más dentro del proceso. En ese sentido, durante la implementación de la SD, el docente reconoce los momentos claves para hacer pausas en las actividades y, a partir de preguntas orientadoras, lleva a los estudiantes a pensar e identificar diferentes procesos relacionados con la planeación, la organización y la presentación de los textos expositivos, valiéndose, además, de logos y emoticones, familiares y significativos para los estudiantes, para registrar a nivel visual los procesos encontrados, de tal manera que, posteriormente, al ser visualizados nuevamente por ellos, identifiquen su significado y den cuenta de los pasos que han desarrollado en la preparación para su exposición.

Una vez observadas las diferentes presentaciones de los compañeros, como estrategia de consolidación conceptual, se realizaron preguntas que les permitió a los estudiantes establecer comparaciones entre las exposiciones y, de esta manera, llevarlos a pensar en los procesos que se habían desarrollado, o que faltaban en cada una, así todos tenían elementos

conceptuales para poder aportar a sus compañeros en las presentaciones finales. Como lo plantea el enfoque formativo de la evaluación en lo que respecta a la modalidad retroactiva de la evaluación, conducente a valorar el avance de los aprendizajes (Díaz Barriga & Hernández, 2002). Cabe anotar que a esta edad a los estudiantes les es más fácil identificar aspectos relacionados con la expresión oral -en términos de volumen, velocidad, claridad-, con la disposición corporal -mirar al público, señalar su cartel- y otros aspectos como saludar y presentarse.

Por otra parte, la metodología de las sesiones 7 y 8 fue modificada, por lo que la docente elaboró para los padres y acudientes un recuento de lo que había acontecido en las primeras exposiciones. También algunos aspectos puntuales que debían tener presentes en cuanto a la organización y presentación de la información relacionada con el orden y coherencia, así como el manejo corporal y vocal para ser presentada. Con este fin, les solicito nuevamente su colaboración con una segunda revisión del cartel, para reorganizar la presentación de la información para que sirviera de apoyo en la presentación a los estudiantes, con miras a una exposición final más organizada, segura y significativa por parte de ellos.

Durante la implementación de la SD fue posible identificar logros en los estudiantes relacionados con el manejo del discurso, el cual fue cada vez más coherente, organizado y acorde con lo que se estaba trabajando. Los estudiantes lograron manifestar sus intereses en cuanto al tema a exponer, así como también, a pesar de no lograr expresar sus ideas en forma interrogativa, aportaron ideas al momento de establecer las preguntas orientadoras que servirían de pauta para la posterior consulta. Los logros fueron evidentes además en la disposición corporal, la actitud, el manejo de voz y vocabulario.

8.5.3. Rol del docente grado noveno

Dentro de la subcategoría de lo conceptual a lo largo de la SD, se pudo establecer que, en un primer momento se hizo necesario retomar algunos de los ejemplos propuestos para que los estudiantes lograran extraer información de orden conceptual, ya que, no se encontraban acostumbrados a abordar la teoría desde esta perspectiva. Adicional a ello, también se pudo establecer que a partir de encuentros individuales el estudiante puede encontrarse en la capacidad de reconocer aspectos que se encuentran directamente relacionados con su proceso y progreso cognitivo. Los resultados arrojados en esta subcategoría son positivos, pues, se puede concluir que el uso de ejemplos es una herramienta valiosa en la construcción de conocimiento. En la medida que la ejemplificación puede considerarse elemento fundamental en la regulación retroactiva dentro la evaluación formativa, que crea oportunidades de aprendizaje. (Díaz Barriga & Hernández, 2002).

Por otro lado, es pertinente abordar lo relacionado con la organización de la información, pues, se pudo establecer que cuando el estudiante logra generar consultas pertinentes, apropiadas, con información seleccionada y jerarquizada se mejoran sus procesos de conceptualización, lo que repercutirá de manera positiva a la hora de enfrentarse a un público de forma oral.

Por último, dentro de los posibles resultados, se concluye que tanto las conceptualizaciones, como las informaciones y propiedades textuales abordadas dentro de la SD, fueron determinadas y conceptualizadas a través del proceso de retroalimentación entre los estudiantes y la docente, a partir de las diferentes dinámicas desarrolladas que generaron la participación permanente de los estudiantes lo que favoreció su proceso cognitivo.

8.6. Categoría situación didáctica, subcategoría rol del docente en el eje procedimental

Las subcategorías que emergieron para hacer el análisis del rol de docente en el eje procedimental estuvieron relacionadas con: la organización de espacios y tiempos, el manejo de grupo, la retroalimentación y la síntesis conceptual.

8.6.1. Rol del docente en la SD

Dentro del enfoque constructivista es posible señalar algunas características que debe poseer el docente en su papel dentro del proceso de construcción del conocimiento, ejemplo de ello se encuentra en el enfoque sociocultural planteado por de Vigotsky, quien ubica la acción humana, mediada por el lenguaje, como la práctica social que regula y transforma realidades. En este sentido la función mediadora del docente está encaminada a generar espacios de trabajo cooperativo, así como también a de propiciar la enseñanza recíproca entre pares, orientando y explicitando dichas actividades a partir de organizar la información y construir puentes cognitivos con el propósito de promover habilidades de pensamiento y aprendizaje. En relación con los postulados de (Vilà i Santasusana, 2005) se trata de “crear situaciones comunicativas en las que los alumnos aprendan a reflexionar sobre el uso de la lengua” (p.35)

Otro aspecto que determina la labor docente está relacionado con el concepto que este posea de sus estudiantes, en el sentido de considerarlos participes de su propio proceso de aprendizaje, a partir de sus conocimientos y experiencias previas. En este sentido, el docente propenderá por crear espacios en los que los estudiantes tengan la posibilidad de participar en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas de interacción con otros, que les permita explorar, descubrir, inventar, expresar sus ideas, relacionarlas con otras y construir significados; en otras palabras “la finalidad última de la intervención pedagógica es

desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias” (Coll, citado por Díaz Barriga, 2002, p. 133)

En la planeación de la SD es posible identificar aspectos relacionados con el rol del docente en lo referente al aprendizaje procedimental, en un primer momento en lo concerniente a *la organización de espacios y tiempo*, ya que, está a su cargo la organización del salón, la proyección de los videos, la mediación entre las intervenciones de los estudiantes, la asignación o solicitud de materiales necesarios, la organización de los estudiantes en subgrupos, la colaboración en el diseño del material de apoyo. En cuanto *al manejo de grupo*, el docente retoma el orden en caso de que se presenten situaciones de dispersión entre los estudiantes.

En relación con los espacios de *retroalimentación*, el docente es quien plantea preguntas orientadoras en busca de la identificación de aspectos conceptuales, también interrogantes que favorezcan momentos de retroalimentación y síntesis de la información, para lo cual será quien consigne las ideas o preguntas para la posterior consulta. Para lo cual, se necesita que el docente identifique los aprendizajes esperados; los criterios de evaluación; y lo que saben los estudiantes en relación con lo que les quiere enseñar, para establecer las estrategias que permitan que los estudiantes aprendan; se les brinde retroalimentación y que se autoevalúen y supervisen su propio desempeño, Sheppard (2008). Además asigna los turnos de participación, modera las intervenciones de los estudiantes para que entre ellos se retroalimenten, así como también da a conocer los criterios a tener en cuenta para el proceso de autoevaluación de los estudiantes.

Finalmente, en lo relacionado con *la síntesis conceptual*, el docente es el encargado de seleccionar lo relevante en cuanto al discurso y al texto expositivo, realiza intervenciones conceptuales relacionadas con la superestructura, la coherencia y cohesión, así como también sobre el proceso de consulta, organización y presentación de la información. Además realiza

los organizadores gráficos con información relevante, está atento a los aportes entre pares, será quien decide sobre la información a tener en cuenta para la posterior sistematización de la actividad.

8.6.2. Rol del docente grado transición

Para iniciar este análisis es importante tener presente que el grupo de estudiantes con quienes se desarrolló la S.D. está conformado por 23 niños y niñas de 5 años recién cumplidos, en su mayoría, es la primera vez que están escolarizados, por lo que la habilidad para hablar formalmente frente a un grupo y la escucha atenta y consciente son aspectos que se están formando.

En el trabajo pedagógico con estudiantes de preescolar, el docente debe tomar frecuentemente decisiones con respecto a los espacios y tiempos para la realización de las diferentes actividades, ya que, estas están determinadas en gran medida de los niveles de atención de los estudiantes, los cuales varían de acuerdo a su interés por la dinámica realizada o tema trabajado. En ese sentido fue necesario modificar el tiempo destinado para las exposiciones, pues, se presentó cansancio en los estudiantes después de algunas presentaciones, por lo que se abrieron otros encuentros durante la semana para terminar las presentaciones máximo cuatro o cinco por sesión.

Existen factores ambientales que también determinan el cambio de espacios, ya que, en alguna oportunidad, debido al calor que hacía del salón, fue necesario trabajar en la biblioteca. Otro factor que determinó los espacios y metodologías para la realización de las actividades fue el tiempo, en este sentido algunas actividades que se había previsto realizar en el salón de forma sistemática y pausada debieron hacerse en las casas en su totalidad.

Por otra parte, los niños pequeños tienen la tendencia a copiar o imitar a los demás en las intervenciones, por lo que se decidió realizar las entrevistas individuales en un sitio

diferente al salón con el fin de poder registrar el proceso oral particular de cada estudiante. y reconocer aspectos relacionados con el manejo de vocabulario, la organización y expresión de ideas en cada uno de ellos, como parte de la fase diagnóstica.

Durante la implementación de la secuencia se organizó el salón de diferentes maneras dependiendo de las dinámicas a realizarse, buscando con ello encontrar la mejor disposición y organización que favoreciera la atención y participación de los estudiantes.

En vista de la dificultad de los padres por asistir a la presentación de las exposiciones finales, la docente decidió hacer partícipes del proceso a otras maestras con sus estudiantes.

Una razón fundamental que llevó al docente a variar tiempos y espacios para la realización de una actividad buscaba establecer para sus estudiantes un ambiente favorable que propicie su atención y disposición, en ese sentido al docente se le facilita el manejo del grupo al momento de asignar el uso de la palabra, de escucha y participación ordenada por parte de todos los estudiantes, y así garantizar una participación activa, centrada, coherente y dinámica, que permita a los estudiantes atender y comprender todos los momentos de la actividad y a ir elaborando elementos conceptuales que le permitan aportar a sus compañeros.

Por tanto, la docente determinó además los momentos de intervención y análisis para dinamizar las actividades y favorecer con ello la reflexión de los estudiantes. Al tratarse de varias sesiones, los momentos de contextualización al inicio de cada sesión permitió a los estudiantes comprender el sentido de lo que se está realizando y los dejó en disposición de continuar.

Por otra parte, los estudiantes de preescolar son muy visuales y aún están consolidando el proceso de auto reconocimiento, tanto de su imagen corporal como de sus habilidades, por lo que el observarse en un video fue para ellos muy interesante al punto que favoreció en todos mayor atención y para identificar procesos y ayudar a nivel verbal a los otros en su proceso de auto evaluación.

Cuando el docente decidió involucrar a las familias de los estudiantes en los procesos académicos, está favoreciendo nuevos encuentros entre los estudiantes y sus familias, que les permite, de alguna manera, consolidar tanto habilidades formales de oralidad, como de relaciones con los otros. Lo anterior fue posible comprobar, ya que, el desempeño y resultados de algunos estudiantes fueron mayores cuando recibieron ayuda organizada y sistemática por parte de su familia, reflejado en trabajos (carteles) organizados y coherentes y lo que les permitió realizar una presentación también organizada y clara. Lo que no ocurrió con estudiantes cuyos carteles les faltaba orden, secuencia y elaboración. En este sentido, la implementación de la evaluación formativa en la acción pedagógica, requiere de parte de los diferentes agentes que intervienen en ella, estudiantes y docentes, una actitud reflexiva sobre su propia práctica, al favorecer espacios de retroalimentación permanentes entre ellos, lleva a la consolidación de un discurso formal más consciente, encaminado a la construcción colectiva de significados. (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Por otra parte, en transición los estudiantes aún no han desarrollado el proceso formal de lectura y escritura, por lo que la docente recurrió a los iconos o emoticones para plasmar organizar gráficamente la información y los procesos que se estaban trabajando, lo hizo frente a los estudiantes y con ellos en los momentos puntuales de análisis, de esta manera al observarlos posteriormente nuevamente les fueron claros y significativos. Ya que una de las características del aprendizaje significativo, contempla la participación permanente de los estudiantes en situaciones reales.

8.6.3. Rol del docente grado noveno

Dentro de lo que se encuentra directamente relacionado con el rol del docente se puede establecer que durante la implementación de la SD fue él quien se encargó de generar espacios, tanto físicos como ambientales, que favorecieron los procesos de oralidad de los

estudiantes. Así mismo, fue quien planteó las diferentes preguntas orientadoras de orden conceptual, procedimental o actitudinal, que se fueron resolviendo a través de procesos de retroalimentación entre pares y de la consulta personalizada. Además, fue quien asignó los turnos de participación, moderó las intervenciones de los estudiantes para que entre ellos se retroalimentaran, así como también dio a conocer los criterios a tener en cuenta para el proceso de autoevaluación de cada uno de los estudiantes.

El rol del docente se caracterizó también por planear y proponer diferentes interrogantes que favorecieran momentos de retroalimentación y síntesis de la información, consignando las ideas o preguntas que fueron resueltas por los estudiantes y en algunas de las ocasiones con el docente. Igualmente, se encargó de seleccionar los aspectos relevantes en cuanto al discurso y al texto expositivo, realizando intervenciones conceptuales relacionadas con la superestructura, la coherencia y cohesión, así como también sobre el proceso de consulta, organización y presentación de la información. Otro de los aspectos desarrollados por el docente se encuentra la construcción de diferentes organizadores de información con el fin de recoger todos los aportes realizados por los estudiantes y con el fin de ir seleccionando y clasificando la información.

Ahora bien, en cuanto a los diferentes análisis que se pudieron establecer después de la implementación es importante mencionar que el trabajo pedagógico dirigido a estudiantes adolescentes presenta algunas características particulares en cuanto al resto de la población académica, ya que, son estudiantes que en muchos de los casos no cuentan con hábitos de estudio establecidos y con la realización de alguna actividad académica por más de tres sesiones, lo que genera dificultad a la hora de implementar cualquier tipo de actividad pedagógica que conlleve varias sesiones.

En cuanto a la subcategoría de *organización de espacios y tiempos* se pudo establecer que la intervención de la docente fue mínima, pues, solamente organizó al curso al inicio la clase y de las presentaciones e hizo el cierre de clase durante la fase diagnóstica. Durante las demás sesiones fue quien se encargó de moderar el tiempo y asignar la palabra para las intervenciones.

En cuanto a la subcategoría *Retroalimentación (asignación y uso de la palabra)*, en todas las sesiones se abrieron espacios con el fin de favorecer el proceso de la oralidad de los estudiantes, también se desarrolló la rejilla de autoevaluación, en donde las orientaciones fueron dadas por la docente y se establecieron momentos de retroalimentación a cada uno de los estudiantes con el fin de orientar su autoevaluación. Ya que, para que la retroalimentación sea formativa, los docentes deben propiciar un clima de confianza y desarrollar normas en clase que posibiliten la crítica constructiva y las opiniones fundamentadas; lo que significa que la retroalimentación debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje y su finalidad es facilitar el aprendizaje (Sheppard, 2008).

Por último, se puede establecer que en la subcategoría de la *síntesis conceptual* la docente implementó algunas actividades adicionales al identificar que los estudiantes no habían logrado generar las conceptualizaciones esperadas durante el proceso de ejemplificación, por lo cual se programó una sesión adicional, con el fin de realizar un ejercicio de conceptualización, acompañado de una entrevista individual, con el fin de ir identificando las diferentes conceptualizaciones hechas por cada uno de los estudiantes. En este contexto, el papel fundamental del docente es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, lo que permite ajustar su ayuda y apoyo en función de cómo los alumnos realizan esta construcción (Colomina et al., 2001).

8.7. Categoría situación didáctica, subcategoría rol del docente en el eje actitudinal

El análisis de la presente categoría se desarrolló a partir de las siguientes subcategorías: autoevaluación, coevaluación o retroalimentación y expresión de intereses y significados.

8.7.1. Rol del docente en la SD

Algunos de los principios educativos del constructivismo relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje planteados por Ausubel, son: el aprendizaje es un proceso constructivo interno, auto estructurante y por tanto *subjetivo y personal*, el aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto es *social y cooperativo* y el aprendizaje tiene un componente afectivo, según el cual son importantes el auto conocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y las representaciones mutuas (Díaz Barriga, 2002) . Los anteriores principios permiten considerar todas aquellas actividades significativas que favorecen el desarrollo en los estudiantes de su autonomía moral e intelectual, la capacidad del pensamiento crítico, la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sobre su propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar a los demás.

Por lo anterior, el rol del docente está relacionado con generar procesos significativos de socialización y de desarrollo individual, que les permita a los estudiantes construir su identidad. Para ello debe tener en cuenta las necesidades que presentan los estudiantes y las diferencias entre ellos. “...una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo” (Coll y cols., 1993; Wilson, 1992, citados por Díaz Barriga, 2002, p. 35)

La secuencia didáctica (SD) propone actividades que encaminadas a generar procesos de *autovaloración*, a través del planteamiento de interrogantes encaminados al reconocimiento de fortalezas y debilidades, así como también al reconocimiento de conceptualizaciones propias del texto expositivo. Por su parte, los procesos de *coevaluación o retroalimentación* favorecen espacios para intervenciones, tanto a nivel grupal como individual, así como también el planteamiento de interrogantes encaminados al reconocimiento de fortalezas y debilidades en los otros. Finalmente, los procesos de *expresión de intereses y significaciones* por parte de los estudiantes a partir de preguntas que indagan acerca de la pertinencia, los intereses y preferencias o gustos de los estudiantes sobre algunas actividades; que los lleva a comprender que su voz es importante al ser agentes activos en su propio proceso de formación.

8.7.2. Rol del docente grado transición

Cuando el docente considera a los estudiantes partícipes activos de la construcción de su propio conocimiento sabe que es importante favorecer para ellos espacios que les permitan reconocerse e identificar en ellos fortalezas, de tal manera que se convenzan que son capaces de hacer y participar en todas las actividades, así logra participaciones activas, significativas y puntuales.

En este sentido, es preciso considerar la edad de los estudiantes y los procesos a nivel de desarrollo social que los caracterizan, en el caso de estudiantes de transición el trabajar en procesos de auto reconocimiento es muy importante, pues, aún se encuentran fortaleciendo su imagen corporal. Por tanto, fue muy valioso para ellos tener la posibilidad de mirarse en un video, inicialmente algunos evitaban observarse o escucharse, pero finalmente con ayuda de sus compañeros, pues les resulta más fácil observar a los otros, lograron identificar en ellos algunas características de su proceso de oralidad.

Por otra parte, fue posible evidenciar la relación directa entre apoyos juiciosos y organizados de la familia con resultados positivos en cuanto a seguridad y claridad en los temas, así como también el manejo de vocabulario por parte de los estudiantes. Generando en ellos actitudes de confianza, tranquilidad y buena disposición, que los llevaba a participar de forma activa y espontánea en las actividades y aportes a sus compañeros.

Generar espacios frecuentes que demanden de los estudiantes la escucha atenta les permite, con el tiempo, alcanzar mejores niveles atención, que redundan en posteriores participaciones espontáneas con aportes acordes y coherentes.

Un elemento fundamental que permite a los estudiantes expresar sus intereses y significados está relacionado con la capacidad del docente para escuchar y atender a cada estudiante en su especificidad, pues, los hace sentirse considerados e importantes al reconocerles sus aciertos y motivarlos a superar sus desaciertos. Y así, ayudarlos a reconocer sus propios sentimientos, pues, los estudiantes de transición son muy dados a imitar lo que observan y escuchan, por lo que fue muy interesante dar la posibilidad de una entrevista individual para expresar su preferencia por algún video así como también la libre elección del tema para la exposición final.

8.7.3. Rol del docente grado noveno

Teniendo en cuenta que los aprendizajes actitudinales hacen referencia a los diferentes valores que se manifiestan en las diferentes actitudes, entendidas como formas al actuar teniendo en cuenta una valoración personal en la cual se encuentran inmersos diferentes componentes de orden cognitivo, afectivo y conductual, dichas actitudes se encuentran determinadas por las diferentes experiencias internas, en este caso de los estudiantes quienes emitieron un juicio personal frente a una situación o a una cosa. Algunos de los aprendizajes actitudinales esperados dentro de la implementación de la Secuencia Didáctica (SD), responden a determinados comportamientos y actitudes de los estudiantes frente a su proceso

de formación, algunos de ellos se enmarcan dentro del comprenderse, interesarse, valorar, respetar, escuchar con respeto, dialogar, entusiasmarse, cumplir normas, involucrarse, tener disposición, solidarizarse, cooperar, etcétera.

En cuanto a los diferentes análisis que se pudieron establecer en esta categoría, se puede mencionar que a medida que se iban favoreciendo espacios en los que el estudiante tenía la palabra, ya fuera para aclarar una idea o para sugerir la mejora de algún aspecto en relación con las presentaciones de sus compañeros, su actitud fue presentando rasgos de respeto y pertinencia en los comentarios.

Por otra parte, fue posible observar la elaboración de apoyos visuales que en muchas de las ocasiones tuvieron en cuenta las sugerencias de los compañeros, lo que generó resultados positivos en cuanto a la tranquilidad que se espera frente a comentarios de otros, favoreciendo la tolerancia. En este mismo orden de ideas, a medida que las sesiones fueron pasando se puede notar un cambio significativo en cuanto al lenguaje para referirse al otro, siendo este ya más académico y más elaborado en cuanto a la pertinencia y el respeto. Esto favoreció la participación activa dentro del todo el grupo. Lo que permite confirmar, que el lenguaje oral no solo es objeto de conocimiento, sino que constituye la base de la adquisición de conocimientos, en la medida que su uso se va volviendo más consciente, ya que la competencia oral se adquiere a través del proceso de socialización, por medio de la participación en diversos eventos donde se reciben normas. Garrán Antonilez (2006)

Se puede concluir que al generar espacios en donde los estudiantes tengan la oportunidad de dar su opinión y se potencien aspectos relacionados con la escuchas se pueden alcanzar mejores resultados en los niveles de atención en los estudiantes, lo que genera aportes significativos, pertinentes y asertivos. Ya que al reflexionar sobre el uso del lenguaje oral en el aula, es necesaria una adecuada intervención pedagógica durante los momentos de la preparación del discurso por parte de los estudiantes, que implica que el docente, decida

sobre qué contenidos guiar la reflexión, en qué momento llevarla a cabo y cómo organizar la dinámica del aula para que todos los alumnos participen en ella. En palabras de (Vilà i Santasusana, 2005) “se trata, pues, de que las clases en que la lengua oral es objeto de aprendizaje sirvan para pensar y practicar estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que les ayuden a controlar lo que dicen y cómo lo dicen. (p.35).

Por lo anterior, es importante concluir que el rol del docente, dentro de este tipo de aprendizaje, corresponde al de ser un orientador del proceso, ya que, es fundamental que el estudiante sea el protagonista con la facultad de expresar sus intereses y significados, y encuentre en el docente una persona dispuesta a escuchar y atender a cada estudiante, reconociendo sus fortalezas y ayudándolo en sus debilidades

8.8. Categoría relaciones entre los agentes en el eje cognitivo

Una vez rastreados y clasificados los momentos de retroalimentación entre los diferentes agentes involucrados en el proceso educativo como son: los estudiantes, docentes y padres o acudientes, según su relación con los ejes transversales de orden cognitivo, procedimental o actitudinal, es posible determinar:

El rol del docente en el eje cognitivo puede darse de diversas maneras, dependiendo del grado y la asignatura. En este caso en particular, la docente establece una dinámica al interior de la clase, por medio de la cual, a partir del diálogo permanente, presenta situaciones y preguntas que involucran a los estudiantes y los llevan a descubrir y comprender por ellos mismos diferentes procedimientos y conceptos. Por lo que las preguntas se convierten en componente importante dentro de la retroalimentación, pues, a través del uso frecuente de ellas se mantiene una actitud de alerta y de descubrimiento, lo que favorece su escucha y participación permanente. En este sentido, Sheppard (2008), al exponer sus propuesta de evaluación formativa, expresa que ésta surge a la par del aprendizaje, ya que

puede darse mediante preguntas dirigidas al estudiante durante el trabajo grupal, cuando éstos explican en la clase cómo resolvieron un problema.

8.8.1. Categoría relaciones entre los agentes en el grado transición

Los estudiantes de preescolar se caracterizan por mantener una actitud receptiva y la gran mayoría de ellos se involucran en las diferentes actividades que se plantean.

Adicionalmente, por lo general expresan sus conocimientos repitiendo textualmente ideas sueltas que les fueron significativas. Sin embargo, en ocasiones se les dificulta expresar sus inquietudes de forma clara y puntual, por lo que en este caso la dinámica a través de preguntas les permite aclarar dudas.

La entrevista individual permitió identificar las diferentes características que poseen los estudiantes en cuanto a su proceso oral, en relación con el manejo de vocabulario, la organización y expresión de ideas, la pronunciación y vocalización. Además permitió a la docente un acercamiento y conocimiento, tanto a nivel personal como actitudinal, de cada uno de ellos. Por tanto, la escucha atenta y el reconocimiento a la voz e intereses de los estudiantes, por parte del docente en las dinámicas al interior del aula, se convierte en clave indispensable en la relación pedagógica que se establece entre ellos.

En cuanto a la relación entre pares, los estudiantes de transición establecieron entre ellos dinámicas por medio de las cuales compartieron actividades e intereses comunes. Sin embargo, sus comentarios no necesariamente son de orden cognitivo, no buscan corregir ni enseñar, están más relacionados con expresar sus pensamientos e intereses. Por tanto, se crearon espacios que favorecían sus aportes, a través del planteamiento de preguntas como por ejemplo: ¿qué quieres que tu compañero te cuente sobre...? Los estudiantes inicialmente comentaban las ideas que poseen sobre el tema, pero no logran expresar de forma interrogativa sus inquietudes, por lo que requieren de la ayuda de la docente para hacerlo. Por

su parte los estudiantes que habían elegido el tema sobre el que se está hablando asumían una actitud de interés para poder encontrar las respuestas a las inquietudes de sus compañeros.

En otras oportunidades, se observó que cuando los estudiantes escucharon, varias veces, una presentación particular les permitió hacer posteriormente intervenciones sobre el contenido de la información suministrada por sus compañeros, ya sea para reafirmar lo escuchado o para aclarar o corregir alguna palabra. Así como también adquirieron elementos conceptuales que les permitieron expresar de forma coherente diferentes procesos, en este caso particular, el proceso para organizar una exposición oral. Teniendo en cuenta la organización de tipo jerárquico de los textos propuestos por Van Dijk (1997, p.18) en relación con la micro, macro y superestructura, en el caso de los textos expositivos inician con una pregunta, la cual se resuelva en el transcurso del texto con datos organizados y jerarquizados.

Las relaciones a nivel cognitivo que se establecen ya sea de hijos a padres o de padres a hijos, están directamente relacionadas con las dinámicas que se dan al interior de las familias, ya que están determinadas por diversos factores, entre los que es posible identificar estudiantes al cuidado de sus madres en casa, estudiantes en guarderías hasta la noche o estudiantes al cuidado de otros familiares. Lo que hace que sus relaciones y procesos de comunicación sean variadas, y en esta medida los refuerzos a nivel académico que ofrecen los padres a sus hijos no necesariamente se dan de manera adecuada, ni con el tiempo suficiente. Prueba de ello, fue el resultado del trabajo de consulta, organización y elaboración de los carteles para las exposiciones, ya que algunos se caracterizaron por su orden, coherencia y claridad, otros por consultas completas pero carteles carentes de imágenes, en otros casos se observó desorden y falta de información y finalmente dos casos donde fue ausente el trabajo. Diversidad de resultados, a pesar de haber recibido las mismas instrucciones.

8.8.2. Categoría relaciones entre los agentes en el grado noveno

Los análisis que se pudieron establecer en el eje cognitivo en la implementación de la secuencia didáctica en cuanto a la relación entre los agentes *docente- estudiante* giran inicialmente en torno al rol docente, quien de acuerdo con lo establecido dentro de la planeación de la SD presentó características propias del método constructivista en donde a través de la planeación de momentos al interior de las sesiones propició espacios para que los estudiantes tuvieran la posibilidad de ir construyendo su propio conocimiento, tomando como punto de partida los diferentes preconceptos con los que contaban. Asimismo a partir de orientaciones dadas por el docente se favorecieron aspectos relacionados con lo cognitivo por medio de preguntas orientadoras, las cuales ayudaron a los estudiantes a seleccionar, jerarquizar y organizar sus ideas para hacer posible diferentes conceptualización y teorizaciones. El rol del estudiante en esta relación consistió en ser un agente receptor de todas las orientaciones del docente como también ser miembro activo en el proceso de construcción de conocimiento, pues fue quien se encargó de extraer todos los aspectos de orden teórico dado el interior de las sesiones.

Uno de los instrumentos que favoreció el eje cognitivo durante este proceso fue la realización de las entrevistas individuales, las cuales ayudaron en la identificación de procesos cognitivos y teorizaciones hechas por los estudiantes, además permitió rastrear el proceso de interpretación conceptual y teórica que se encontraban construyendo los estudiantes, por lo que esta actividad fue muy beneficiosa tanto para los estudiantes como para la docente, pues permitió continuar avanzando en el proceso.

Otro de los elementos que favorecieron este eje fue las diferentes caracterizaciones y conceptualización que pudieron hacer los estudiantes a partir de la extracción la información por medio del ejemplo, ya que una de las actividades programadas consistía en que los estudiantes observaron una serie de ejemplos relacionados con su producto final y poder realizar conceptualización y teorizaciones en cuanto al manejo del discurso, la construcción de textos expositivos orales, el papel del expositor y el papel del auditorio.

En cuanto a la relación *estudiante-docente* esta giró entorno a todas aquellas preguntas por parte del estudiante hacia la docente, las cuales buscaron aclarar algunos aspectos de orden semántico y también dar orientación frente al proceso en la construcción de conceptualizaciones.

Para la relación *estudiante-estudiante* en este eje es posible evidenciar como a partir de procesos de retroalimentación entre pares se favorece el proceso de construcción de conocimiento, ya que a partir de los de conceptos y consultas previas, los estudiantes se encontraron en la capacidad de dar y recibir retroalimentación por parte de sus compañeros con el fin de ponerse de acuerdo y aclarar sus ideas en aspectos teóricos. También la relación *estudiante- estudiante* se favoreció en la planeación en la SD ya que se establecieron espacios o momentos en donde de manera intencionada se encontraban los estudiantes con el fin de compartir ideas y crear una posición de grupo , esto con la intención de construir conceptualizaciones e interpretaciones teóricas consensuadas.

Por otro lado, en la relación *estudiante- padre y padre- estudiante* para este grado, no es posible establecer procesos de observación puntuales, ya que si bien los padres de familia tienen un papel importante una formación de los jóvenes adolescentes, estos suelen acercarse a la institución solamente cuando son citados o requeridos por algún docente. Cabe mencionar que si bien dentro de este análisis el rol del padre de familia no se puede apreciar de una forma visible dentro de la institución, muchos de los estudiantes contaron con los elementos necesarios para poder realizar las diferentes presentaciones por lo que se intuye que fue el padre de familia el agente de acompañamiento y facilitador de recursos quien apoyó el proceso de los estudiantes. Por todo lo anterior se concluye que en la categoría relación entre los agentes en el eje cognitivo, la implementación de la secuencia didáctica, favoreció el desarrollo del aprendizaje cognitivo de los estudiantes posibilitando teorizaciones relacionadas con la estructura elementos y características de los textos expositivos orales, manejo del discurso oral formal, características y aspectos propios del expositor y por último características propias del papel del auditorio.

8.9. Categoría relaciones entre los agentes eje procedimental

Un aspecto importante en el rol del docente a nivel procedimental es el de contextualizar a los estudiantes al inicio de toda actividad, ya sea para expresar el paso a paso de lo que se va a realizar, o para recordar lo realizado con anterioridad y darle continuidad; ya que les permite a los estudiantes comprender la dinámica del trabajo y el propósito que se persigue, generando en ellos una disposición adecuada para la participación en su desarrollo, como también al finalizar, pues en ocasiones por tiempo o por la extensión y participación de todos, no es posible culminar la actividad.

8.9.1. Categoría relaciones entre los agentes en el grado transición

Dentro de esta categoría se pudo observar en el grado transición que llevar a los estudiantes de este grado a asumir un comportamiento adecuado relacionado con la dinámica de las diferentes actividades, requiere de parte del docente mucha constancia y repetición de las instrucciones, es importante considerar que en la etapa preescolar, hasta ahora se están formando hábitos, lo que requiere de rutinas estructuradas, constantes, pertinentes y permanentes.

La retroalimentación que realiza el docente con el propósito de fomentar hábitos de escucha, respeto por la palabra, manejo y control postural debe caracterizarse por el uso de palabras claras, puntuales y respetuosas, acompañadas del contacto visual y en ocasiones corporal, para lograr una comunicación y recepción adecuada por parte del estudiante.

Algunas decisiones relacionadas con la ubicación o cambio de puesto de algunos estudiantes siempre persiguen un propósito que ellos deben saber, ya que al dar a conocer las razones de todas las decisiones los hace sentir respetados, importantes y sobre todo evita que se sientan mal tratados, las palabras por favor y gracias deben ser usadas tanto por el docente como por los estudiantes.

La retroalimentación relacionada con el desempeño de los estudiantes, debe estar acompañada de palabras positivas, que les permitan sentir que lo que han hecho tiene valor y que tienen la capacidad para ir mejorando todo el tiempo; lo que requiere de parte del docente un reconocimiento y valor especial por cada uno de los estudiantes, haciéndoles sentir su interés por escucharlos.

En ocasiones se suele subestimar a los niños pequeños al realizar algunas actividades consideradas muy estructuradas o bastante teóricas, sin embargo fue posible evidenciar que en la medida que se presenten de forma dinámica, con una intención clara, organizada y secuencial, los estudiantes responden adecuadamente a nivel comportamental, procedimental y cognitivo.

Los estudiantes pequeños son muy espontáneos al manifestar situaciones que les incomodan, por lo que es importante que el docente esté atento a escucharlos y resolver o aclarar cualquier inconformidad.

Los apoyos visuales que se presentan a los estudiantes para recordar conceptos y secuencias, requieren ser muy claros y significativos, en lo posible han de elaborarse con ellos o frente a ellos. Así, al observarlos posteriormente reconocen elementos nuevos, y de no ser claros seguramente indagan sobre su significado.

Al momento de recibir instrucciones para desarrollar una actividad algunos estudiantes expresan ideas que les permiten aclarar tanto a ellos como a los demás lo que deben hacer, en ocasiones sus comentarios están relacionados con procedimientos que en otras oportunidades han realizado en diferentes actividades.

A nivel general los estudiantes asumen una actitud de participación e interacción permanente, lo que les permite tener claridad sobre los procesos desarrollados y desarrollar mayor habilidad en las exposiciones.

La implementación de la secuencia permitió evidenciar que a los estudiantes de grado transición les resulta más fácil identificar y retroalimentar a sus compañeros en aspectos relacionados con la forma de presentar o realizar la exposición, más que con la presentación y organización del contenido o temática desarrollada. Por lo tanto sus aportes estaban relacionados con el tono de voz (alto, bajo, normal), con la velocidad al hablar (rápido, lento, normal), con la postura corporal (dar la espalda), en menor medida con la cantidad de información (dijo muchas cosas, dijo pocas cosas)

La relación estudiante padre en esta oportunidad estuvo apoyada por la docente quien hace extensiva la voz de los estudiantes cuando en dos oportunidades a nivel escrito solicita su colaboración para los niños y en otra oportunidad personalmente presenta a los padres o acudientes la información del avance del proyecto solicitando y explicando su colaboración y la forma de hacerlo.

En este nivel escolar con frecuencia se requiere que la docente sea quien exprese a los padres algunas solicitudes casi siempre por escrito, debido a los pocos encuentros que a nivel personal se dan con ellos y además en muchas oportunidades cuando los niños llevan el mensaje o la solicitud de forma oral, no son escuchados o no se les cree.

La relación padre estudiante en el aspecto procedimental en los primeros años de escolaridad es fundamental, ya que los niños pequeños aún no han desarrollado hábitos y la autonomía suficiente que les permita por ellos mismos realizar sus deberes escolares. Por lo tanto los padres o acudientes deben favorecer para los niños una rutina diaria en casa que determine espacios y tiempos para la realización de los deberes escolares, para lo cual han de leer y explicar la instrucción, proporcionar los materiales que se requieran y dar el tiempo suficiente para que el estudiante de manera individual realice la actividad, finalmente el apoyo culmina con la revisión y corrección de lo realizado.

Particularmente en esta oportunidad se observó buena disposición y voluntad general por parte de todos los padres, siendo evidente su apoyo y en algunos casos la ayuda de otros familiares con la consulta, organización y elaboración del cartel que sería usado como apoyo visual en la exposición. Fue evidente una relación directa entre desempeños acordes y significativos en los estudiantes que participaron en la elaboración del trabajo. Ya que en otros casos, a pesar de contar con un cartel muy organizado algunos estudiantes no lograron expresar mayor información, pues al observarlo no encontraban en él nada que les fuera familiar o significativo, prueba de no haber participado en su elaboración.

8.9.2. Categoría relación entre los agentes en el grado noveno

Entre los diferentes análisis que se pueden establecer en el eje procedimental para esta categoría, el docente se caracterizó por ser el encargado de contextualizar a los estudiantes al inicio de cada una de las sesiones, a través de diferentes herramientas metodológicas entre estas, preguntas orientadoras, las cuales tuvieron como objetivo que el estudiante recordara los diferentes aspectos abordados en las sesiones anteriores y las conceptualizaciones hechas. En éste mismo orden de ideas en la relación docente estudiante fue el docente quien se encargó de realizar la inducción al iniciar las sesiones presentando tanto los conceptos vistos y dando la palabra a los estudiantes, como indicando los objetivos propuestos para cada uno de los momentos. Esta forma de abordar las sesiones por parte del docente, favoreció la organización de la clase y hizo que los estudiantes sesión a sesión recordaran aspectos teóricos vistos de una forma consensuada junto con el docente, lo que favoreció la dinámica de grupo. El docente contextualizó cada una de las sesiones dando la palabra a los estudiantes, quienes participaron inicialmente con ideas sueltas y posteriormente con contextualización un poco más complejas.

También el docente fue quien se encargó inicialmente de generar espacios tanto físicos como ambientales que favorecieron los procesos de oralidad en los estudiantes, lo que hizo que al interior de las sesiones estos asumieran un papel protagónico en su proceso. En este mismo orden de ideas,

planteó las diferentes preguntas orientadoras y asignó los turnos de participación, para las retroalimentaciones, así como también estableció y socializó los diferentes formatos desarrollados durante el proceso. Esto benefició la comunicación asertiva dentro del aula entre docente y estudiantes y estudiante- estudiante, ya que se pudieron resolver las inquietudes que surgieron de una forma clara y precisa. Igualmente, se encargó de seleccionar lo relevante en cuanto al discurso y al texto expositivo, realizando intervenciones conceptuales relacionadas con la superestructura, la coherencia y cohesión así como también sobre el proceso de consulta, organización y presentación de la información, lo que contribuyó a que los estudiantes tuvieran en la posibilidad de planear su exposición a partir de sus propias teorizaciones. La retroalimentación en este eje desempeñó un papel importante pues con ella se favoreció el proceso del uso formal de la oralidad de los estudiantes.

El papel de los estudiantes en este eje consistió en ser los receptores de información, planeadores, diseñadores y constructores, tanto teóricos como prácticos, pues consultaron seleccionaron, jerarquizaron y organizaron las ideas para la presentación de las exposiciones. También en la relación *estudiante- estudiante* fueron ellos los encargados de liderar los ejercicios de retroalimentación posibilitando la orientación planeación y diseño de las exposiciones con esto se fortaleció el proceso de la oralidad y la pertinencia de algunos comentarios, además se propiciaron espacios de reflexión, regulación y auto-regulación en los estudiantes.

En cuanto al diseño de diferentes productos al interior de las sesiones los estudiantes respondieron de forma positiva participando de manera activa en la construcción de organizadores gráficos colectivos. Para el procedimiento del manejo del discurso oral formal se pudo establecer que los instrumentos pensados para este, como, la entrevistas individuales, la retroalimentación oral a lo largo de la implementación, fueron de gran ayuda, ya que se pudieron establecer algunas debilidades y fortalezas con las que cuentan los estudiantes en la presentaciones, pues al propiciar momentos de diálogo entre compañeros se dio la posibilidad de aclarar ideas y recibir comentarios. Para la preparación de material de apoyo se pudo establecer que las recomendaciones y sugerencias de los compañeros cobraron mayor significado en la medida en que comenzaron a presentar terminología de orden más académico.

Por último, cabe abordar las presentaciones finales de los estudiantes, las cuales arrojaron un balance positivo, pues se cumplió con el objetivo general de la SD en donde todos los estudiantes de grado noveno diseñaron y presentaron una exposición con los diferentes elementos y características propias de este tipo de presentaciones. Así como el de haber podido propiciar espacios dentro del aula en donde a través de la participación activa de los estudiantes se lograran sentirse identificados con su proceso.

8.10. Categoría relaciones entre los agentes en el eje actitudinal

El rol del docente a nivel actitudinal, puede llegar a ser considerado el más importante en el proceso académico, ya que en toda actividad donde participan dos o más personas, es necesario que se establezca entre ellos un vínculo y comunicación clara y asertiva, caracterizada en primera instancia por el respeto, para lo cual el docente siempre ha de tener presente a los estudiantes con quienes trabaja, sus características y particularidades, tanto a nivel social, comportamental y académico, en este sentido le es más fácil comprender algunas actuaciones y rendimientos en ellos.

8.10.1. Categoría relaciones entre los agentes en el grado transición

En estudiantes de preescolar cualquier intento es válido, y el reconocimiento frente a los demás, acompañados por un gesto positivo, como lo es el aplauso, genera en ellos seguridad. Al utilizar palabras positivas, de aliento, de motivación, de felicitación en la retroalimentación utilizada en el reconocimiento de diversos procesos, que han requerido un esfuerzo o dedicación por parte del estudiante, fortalece en ellos una imagen positiva de sí mismos que les permite seguirlo intentando cuantas veces sea necesario.

Sin embargo a esta edad existe poca conciencia de los propios comportamientos y les es más fácil identificarlos en otros, por lo tanto son muy dados a las quejas. Pero al favorecer espacios donde se puedan observar, aumenta en ellos su conciencia y auto reconocimiento tanto a nivel cognitivo como comportamental, ya que les permite comprender que sus

comportamientos afectan o interfieren a los demás; por lo que las razones de solicitarles un determinado comportamiento deben estar dirigidas a hacerles ver la afectación o necesidades de los otros.

Los niños pequeños con frecuencia utilizan la expresión “yo no puedo”, pues en primera instancia todo les parece difícil, sin embargo al recibir por parte del docente una frase de aliento para seguirlo intentando y la promesa de que posteriormente recibirá la ayuda que solicita, les genera seguridad y terminan realizando el trabajo.

El reconocimiento de los compañeros al trabajo de los otros en términos de bonito, lindo, muy bien... fue la constante en las retroalimentaciones que entre los estudiantes se aportaron. Fueron pocas las veces donde identificaron características como la timidez o la pena como la causa de la poca información suministrada por algunos compañeros.

La retroalimentación de los padres de familia a nivel actitudinal es permanente, muchos de ellos no han logrado comprender que son modelos para sus hijos en todos los momentos, en especial en lo relacionado con los comportamientos y actitudes que asumen e diferentes situaciones, ya que muchas de ellas los niños las imitan (gestos, ademanes, vocabulario) en sus relaciones con los compañeros o al solucionar sus dificultades. Prueba de ello encontrarse en las reuniones padres muy parecidos a sus hijos en este aspecto.

8.10.2. Categoría relaciones entre los agentes en el grado noveno

En la categoría relación entre los agentes en el eje actitudinal, se pudo establecer que a partir de las diferentes relaciones que se dan en el aula entre, docentes-estudiantes y estudiantes- estudiantes, se determinan las dinámicas y disposiciones para el aprendizaje. El eje central sobre el cual se desarrolló el aprendizaje actitudinal correspondido inicialmente a los programados en la Secuencia Didáctica (propiciar espacios de interacción y participación activa de los estudiantes como agentes protagonistas del proceso de aprendizaje), pero que posteriormente se fueron incrementando y estableciendo al interior de las sesiones, ya que al propiciar espacios de reflexión en donde se le da la

voz a los estudiantes, ellos mismos logran encontrar mecanismos de autorregulación a través del diálogo y la mediación. Asimismo teniendo en cuenta que los aprendizajes actitudinales también se refieren a los diferentes valores que se manifiesta en las actitudes de los estudiantes se pudo observar como a través del respeto por la palabra y las opiniones, la escucha y la atención, se puede propiciar espacios de tolerancia, comprensión y sana convivencia.

A lo largo de la implementación de la SD pudo establecer que a medida que se iban favoreciendo espacios en donde el estudiante participaba, ya fuera para aclarar una idea o para sugerir la mejora de algún aspecto relacionado con las presentaciones de sus compañeros, el respeto y pertinencia en los comentarios fueron cada vez mas acordes con lo esperado. También se pudo evidenciar que los productos diseñados por los estudiantes presentaban ajustes de acuerdo con los comentarios y sugerencias realizadas durante el proceso de retroalimentación, esto es una clara evidencia de la forma en que los estudiantes van tomando los comentarios de sus compañeros, pues dentro de la fase diagnostica se pudo observar que los comentarios eran agresivos y sin ningún tipo de fundamento en algunos de los casos.

Al comenzar hacer uso de un lenguaje mas académico y respetuoso se pudo establecer un cambio significativo al interior del aula, pues favoreció la participación activa del todo el grupo.

Por todo lo anterior se puede concluir que el aprendizaje actitudinal dentro del aula se encuentra dirigido a todos los agentes que interviene en el proceso de enseñanza – aprendizaje , pues al generar espacios en donde, tanto docentes como estudiantes tengan la oportunidad de dar su opinión y sugerencias se pueden alcanzar resultados significativos, pertinentes y asertivos.

9. Resultados finales

En este apartado se presentan los resultados consolidados de las subcategorías resultados académicos presentados por los estudiantes y rol del docente en los ejes cognitivo, procedimental y actitudinal. De la categoría situación didáctica.

9.1. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados académicos esperados por los estudiantes en el eje cognitivo

A partir de los análisis realizados sobre la categoría de los resultados esperados en el eje cognitivo de la Secuencia Didáctica (SD) y los elementos azules de transición y noveno, en relación con las subcategorías de preconceptos, conocimiento conceptual y conocimiento factual, a la luz de los procesos de retroalimentación, es posible afirmar que:

Los estudiantes de los dos grados de escolaridad pudieron establecer conceptualizaciones, a partir de los preconceptos con los que ya contaban y otros preconceptos que se fueron estableciendo al pasar de las sesiones, todo esto mediado por el proceso de retroalimentación, con la participación oral de los estudiantes. Así, en el grado transición, en un comienzo, fue posible identificar en los estudiantes sus habilidades sociales y comunicativas, en algunos más fluidas y tranquilas, que les permitieron expresar sus ideas. También se identificó un primer grupo de preconceptos más relacionados con la forma (volumen, velocidad, claridad y postura al hablar) que con la estructura y el contenido de la información. Y en el grado noveno, en un primer momento, los estudiantes contaron con algunos preconceptos relacionados con las temáticas y conceptos propuestos, posteriormente con aspectos teóricos abordados durante las sesiones.

Con relación al conocimiento conceptual, en la planeación la SD, con ayuda de interrogantes, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar y reconstruir de forma oral

sus ideas y aportes a los compañeros, a través de procesos de retroalimentación. Por su parte los estudiantes de transición tuvieron la posibilidad de observar diferentes situaciones y, posteriormente, resolver preguntas orientadoras que los llevó a identificar, analizar y construir nuevos significados y nuevos aprendizajes, esto les sirvió para retroalimentar a sus compañeros de manera más coherente y contextualizada, ampliando su vocabulario y mejorando su proceso oral. Pues como lo argumenta la profesora Gladys Carvajal:

La experiencia de la oralidad que antecede a los procesos de escolarización es altamente significativa para el niño porque posibilita la expresión de su pensamiento y la construcción de saberes, hace fecundos los intercambios sociales y ayuda a la construcción de la persona. Además, es capacidad que se ejerce espontáneamente sin requerir una enseñanza explícita (Carvajal, 1997)

Por su parte, en grado noveno se pudo establecer que los estudiantes lograron conceptualizar e identificar los elementos, estructuras y características propias, tanto de los textos expositivos orales como en el manejo del discurso oral formal por parte de un expositor. De igual modo, el que los estudiante se hayan podido observar realizando una exposición contribuyó con el auto-reconocimiento y favoreció el proceso de iniciar o retomar el ejercicio consciente de la autoevaluación y coevaluación. Pues desde el enfoque formativo, la auto evaluación y la coevaluación deben centrarse en los aprendizajes para dar seguimiento al progreso de cada alumno y ofrecerle oportunidades para lograrlos; hacer hincapié en que ellos asuman la responsabilidad de reflexionar su propio progreso en el aprendizaje. En este sentido el docente frente a grupo es el encargado de evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, planifica y conduce procesos de evaluación en diferentes contextos y con diversos propósitos y alcances para el aseguramiento del logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Además, se logró evidenciar una mejoría notable en cuanto a su expresión oral en parámetros de manejo del discurso, naturalidad al exponer (disposición corporal, actitud,

manejo de voz y vocabulario) y selección de la información (organización de las ideas para presentarlas al auditorio).

Finalmente, en lo relacionado con el conocimiento factual, en la planeación la SD, se buscó crear espacios que favorecieran los procesos de oralidad a través de la socialización de ideas, con el fin de establecer teorizaciones precisas y claras, de manera que cada estudiante fuera precisando su conocimiento a través de productos que le dieran la posibilidad de ir corroborando en los estudiantes de transición la participación activa en la construcción de significados y nuevos aprendizajes logrando conceptualizar en torno a la forma de seleccionar el tema, de consultarlo, organizarlo, para posteriormente darlo a conocer, lo que en palabras de Van Dijk (1978) se conoce como la superestructura, las frases de un texto se organizan en un esquema constituido por categorías funcionales, unas opcionales y otras obligatorias. El texto estructura su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macroestructura y superestructura textuales. Mientras la macroestructura resume el contenido global, la superestructura representa la forma que adopta el discurso. Además los estudiantes de este grado comprendieron aspectos relacionados con la postura, pronunciación, fluidez al hablar, así como también aspectos relacionados con actitudes y comportamientos propios cuando hacen parte del auditorio. Ya que como miembro del auditorio universal, el estudiante tuvo la disposición de razonar sobre las exposiciones que se presentaron.

Todos los aprendizajes se convirtieron en bases conceptuales para emitir juicios y retroalimentar a sus compañeros. En noveno los estudiantes lograron crear conceptualizaciones relacionadas con el texto expositivo en cuanto a la definición, elementos, estructuras y características propias de este tipo de texto, además pudieron establecer aspectos propios de su papel tanto de expositor como parte del auditorio. Lo que favoreció retroalimentaciones pertinentes y asertivas para aportar en el proceso académico se sí mismos y el de los compañeros.

9.2. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados académicos esperados por los estudiantes eje en el procedimental

A partir de los análisis realizados sobre la categoría de los resultados esperados en el eje procedimental de la SD, y los elementos azules de transición y noveno, en relación con las subcategorías manejo del discurso oral formal, identificación por medio del ejemplo, planeación de la exposición, consulta clasificación y organización de la información, diseño del material de apoyo y presentación de las exposiciones -a la luz de los procesos de retroalimentación-, es posible afirmar que:

La SD fue diseñada de manera secuencial con el fin de abordar los diferentes elementos relacionados con el aprendizaje procedimental, tanto en lo relacionado con la consulta, selección y organización de la información, como con las características y elementos propios del rol del expositor (manejo del discurso oral formal, planeación de la exposición, diseño de material de apoyo y presentación de exposiciones). La retroalimentación pudo proporcionar efectos muy valiosos en este tipo de presentaciones , debido a que pudo mejorar la transmisión de lo que se comunicó, reduciendo la distorsión y aumentó la precisión del mensaje facilitando el proceso de aprendizaje. Todo esto se logró proporcionando la retroalimentación periódica y sistemática, comunicando lo positivo y lo negativo de las presentaciones de forma oral. En cada uno de los procesos se favoreció espacios de retroalimentación oral, por parte de los estudiantes, a partir de momentos intencionales de participación, lo que generó en primer lugar, conciencia de la importancia de la consulta para el manejo de la información y su pertinencia en los diferentes espacios de retroalimentación. En segundo lugar, la posibilidad de recibir comentarios de sus pares con apreciaciones y comentarios más académicos y, finalmente, dar a su voz el protagonismo principal dentro del

aula. Así mismo, al planear el diseño del material de apoyo se buscó generar momentos de interdisciplinariedad (para el grado noveno) y trabajo con la familia (para el grado transición), con el fin de establecer espacios de transversalidad al interior de las instituciones y la cooperación y acompañamiento al interior de las familias.

También al propiciar diferentes y frecuentes espacios de expresión oral a los estudiantes de transición durante la implementación de la SD favoreció el uso consciente de su voz. Fue evidente el progreso en sus intervenciones orales, en las cuales fue posible observar mayor coherencia, fluidez y acierto al momento de aportar al trabajo de sus compañeros. Usar videos como ejemplo les permitió identificarse con los niños que aparecieron exponiendo y proyectarse en el papel de expositores, al tiempo que, con el apoyo de preguntas orientadoras, lograron identificar aspectos relacionados con los procesos de selección, planeación, consulta, organización y presentación de ideas, adquiriendo elementos conceptuales que les permitieron autoevaluarse y evaluar a sus compañeros, dando opiniones más puntuales referidas a dichos procesos.

El gusto y motivación de los estudiantes son mayores cuando los temas de exposición surgen de sus intereses. El apoyo de la familia para la consulta, la clasificación y la organización de la información fue variada, dando como resultado apoyos significativos y organizados, y otros a los que les faltó mayor consulta y preparación. Por su parte, la cartelera es un apoyo visual significativo, en la medida que el estudiante participa de su elaboración, lo que le permite un mejor desempeño y expresión oral al exponerla, dando cuenta con mayor fluidez, significación, familiaridad, coherencia, naturalidad y claridad de cada elemento presente en ella.

Por último, en relación a la presentación de las exposiciones, fue posible observar logros significativos en cuanto a expresiones orales más naturales, tranquilas, espontáneas, así

como también progreso en cuanto al manejo de la voz, uso de vocabulario y actitud en la gran mayoría de estudiantes. En algunos casos particulares los resultados no fueron los mismos, ya que los estudiantes se mostraron inseguros y nerviosos, algunos por falta de apoyo y colaboración en casa, otros no participaron en la elaboración del cartel, por lo que no les era significativo, y otros requieren de mayor tiempo, pues son bastante tímidos.

En grado noveno los estudiantes comprendieron y se familiarizaron con el diseño de organizadores gráficos para seleccionar, clasificar y organizar la información. En cuanto al manejo del discurso oral formal se pudo establecer que la entrevista individual y la retroalimentación oral, a lo largo de la implementación, les permitió identificar tanto debilidades como fortalezas en sus presentaciones. Además el establecer momentos de diálogo entre pares se dio la posibilidad de aclarar ideas y recibir comentarios. En cuanto al procedimiento del diseño de material se logró mayor pertinencia y asertividad en el uso de ayudas y material de apoyo para las presentaciones, ya que, la mayoría de los estudiantes conocían algunos programas diseñados para preparar ayudas visuales. Por último, en cuanto a lo relacionado con las presentaciones, todos los estudiantes del grado participaron activamente, por lo que se sintieron más identificados con su proceso.

9.3. Categoría situación didáctica, subcategoría resultados académicos esperados por los estudiantes en el eje actitudinal

Durante la planeación de la SD se pensó en la posibilidad de generar espacios de reflexión para que el estudiante, a través de la retroalimentación, lograra establecer participaciones asertivas, resaltando, en un primer momento, las fortalezas de orden actitudinal de sus compañeros y, posteriormente, centrándose en aspectos teóricos. También se establecieron momentos de auto reflexión y auto regulación, relacionados con la emisión de juicios de valor en las presentaciones.

Por lo que se pudo comprobar que al enfrentar a estudiantes de transición a frecuentes dinámicas formales de escucha favorece en ellos su atención y respeto por la palabra de los otros, sobre todo en momentos en los que las ideas emitidas son de su interés o agrado. Pues como lo menciona Pozo, 1993 las actitudes deben estar regidas por el equilibrio personal y la convivencia social. La tecnología es muy significativa para los estudiantes, por lo que dar o recibir información haciendo uso de ella favorece su atención y escucha.

En esta mismo orden de ideas, el uso de situaciones significativas, reales y contextualizadas centró la atención y generó interés en los estudiantes, pues al haber podido seleccionar el tema desde sus propios intereses se generó mayor interés por lo expuesto y presentado. El interés o familiaridad con el tema generó en los estudiantes intervenciones más puntuales y acordes.

En este mismo orden de ideas, se posibilitaron espacios de reflexión en cuanto al uso consiente y respetuoso de la palabra, los estudiantes de grado noveno se encontraron en la capacidad establecer participaciones asertivas, por medio de las cuales, en un primer momento, resaltaron las fortalezas de sus compañeros y, posteriormente, se centraron en aspectos teóricos. Los estudiantes se sintieron más seguros y mejoraron su autoestima por lo que se pudo observar que cuando se abren espacios de auto reflexión y auto regulación se mejora en la emisión de juicios de valor . Las actitudes son una expresión de los sentimientos internos que reflejan, si una persona está favorable o desfavorablemente predispuesta hacia algún objeto (una marca, un servicio, un establecimiento de venta al detalle). Como resultado de algunos procesos psicológicos, no es posible observar en forma directa las actitudes, si no que deben inferirse tomando como base lo que la gente dice o a partir de su conducta. (Poza, 1993).

9.4. Categoría situación didáctica, subcategoría rol del docente en el eje cognitivo

Dentro de los diferentes análisis observados acerca de la categoría del **Rol del docente**, tanto en la SD como en los instrumentos utilizados para el análisis de la implementación (elementos azules), en el eje **cognitivo**, el cual se encontraba determinado por las subcategorías *conceptualizaciones, organización de la información y propiedades textuales (coherencia y cohesión)*, a la luz de la retroalimentación y los procesos orales de los estudiantes, se puede establecer que:

Al ser las docentes investigadoras las que diseñaron e implementaron la SD son ellas quienes determinaron el rol del docente, el cual se pensó con el fin de que favoreciera diferentes espacios en los que el estudiante, a partir de la exposición de sus ideas y el acercamiento de diferentes estrategias metodológicas (como el abstraer ideas a través del ejemplo, generar organizadores de información, retroalimentar el proceso de sus compañeros, realizar ejercicios de consulta y recibir retroalimentación tanto de compañeros como del docente) se encontrara en la posibilidad de construir sus propias conceptualizaciones.

El docente también se pensó como orientador de del proceso, quien por medio de una serie de cuestionamientos o preguntas orientadoras, pensadas para cada una de las sesiones, ayudara a los estudiantes a establecer conceptualizaciones relacionadas con: las características de una exposición, el papel del expositor y la definición, elementos, estructura y características propias de los textos expositivos. A la luz de los planteamientos sobre la organización jerárquica de los textos, relacionado con la micro, la macro y la superestructura de Van Dijk (1997, p.18)

Otro aspecto que se puede evidenciar dentro de la SD, en cuanto a lo esperado, es qué tanto las conceptualizaciones, informaciones, propiedades textuales y demás se encontrarán determinadas por el uso continuo del proceso de retroalimentación tanto de estudiantes como por el docente. Por lo que durante la implementación de la SD, fue posible identificar logros

en los estudiantes, relacionados con el manejo del discurso, el cual fue cada vez más coherente, organizado y acorde con lo que se estaba trabajando. Los estudiantes lograron manifestar sus intereses en cuanto al tema a exponer, así como también, a pesar de no lograr expresar sus ideas en forma interrogativa, aportaron ideas al momento de establecer las preguntas orientadoras que servirían de pauta para la posterior consulta. Los logros fueron evidentes, además, en la disposición corporal, la actitud, el manejo de voz y vocabulario.

Dentro de la subcategoría de lo conceptual, a lo largo de la implementación de la SD, se pudo establecer que: en un primer momento se hizo necesario retomar algunos de los ejemplos propuestos para que los estudiantes lograran extraer información de orden conceptual, ya que, no se encontraban acostumbrados a abordar la teoría desde esta perspectiva, adicional a ello también se pudo establecer que: a partir de encuentros individuales el estudiante puede encontrarse en la capacidad de reconocer aspectos que se encuentran directamente relacionados con su proceso y progreso cognitivo.

Los resultados arrojados en esta subcategoría son positivos, pues, se puede concluir que el uso de ejemplos es una herramienta valiosa en la construcción de conocimiento. Considerada como una estrategia de enseñanza, en la medida que representa a nivel visual un concepto o tema específico, orienta y mantiene la atención de los estudiantes. (Díaz Barriga & Hernández, 2002).

Por otro lado, es pertinente abordar lo relacionado con la organización de la información, ya que, se pudo establecer que cuando el estudiante logra generar consultas pertinentes y apropiadas con información seleccionada y jerarquizada se mejoran sus procesos de conceptualización, lo que repercutirá de manera positiva a la hora de enfrentarse a un público de forma oral.

Por último, dentro de los posibles resultados, se concluye que tanto las conceptualizaciones, como las informaciones y propiedades textuales abordadas dentro de la SD, fueron determinadas y conceptualizadas a través del proceso de retroalimentación entre los estudiantes y la docente, a partir de las diferentes dinámicas desarrolladas que generaron la participación permanente de los estudiantes favoreciendo su proceso cognitivo.

9.5. Categoría situación didáctica, subcategoría rol del docente en el eje procedimental

En la categoría del rol del docente en el eje procedimental, se analizó bajo las subcategorías de: organización de espacios y tiempos, manejo de grupo, retroalimentación (asignación y uso de la palabra) y síntesis conceptual, se pudo establecer de acuerdo a lo relacionado con la retroalimentación y los procesos de oralidad de los estudiantes que:

En la planeación de la Secuencia Didáctica (SD), el rol docente, en relación con la organización de espacios y tiempo, se hizo evidente en la organización del salón, la proyección de los videos, la mediación entre las intervenciones de los estudiantes, la asignación o solicitud de materiales necesarios, la organización de los estudiantes en subgrupos, la colaboración en el diseño del material de apoyo.

Otro de los aspectos propios del rol docente se refiere al manejo de grupo, en este sentido, dentro de la planeación de la SD, la docente velara por retomar el orden en caso de presentarse situaciones de dispersión entre los estudiantes. En relación con los espacios de retroalimentación, la docente será quien plantee las preguntas orientadoras en busca de la identificación de aspectos conceptuales, como también interrogantes que favorezcan momentos de retroalimentación y síntesis de la información, para lo cual sería ella la encargada de consignar las ideas o preguntas para la posterior consulta. También se pensó en que fuera ella quien asigne los turnos de participación, modere las intervenciones de los estudiantes para que entre ellos se retroalimenten, así como también dé a conocer los criterios

a tener en cuenta para el proceso de autoevaluación de los estudiantes. De igual forma, se espera que, en lo relacionado con la síntesis conceptual, la docente sea quien seleccione lo relevante en cuanto al discurso y al texto expositivo, realice las intervenciones conceptuales referidas con la superestructura, la coherencia y cohesión, así como también sobre el proceso de consulta, organización y presentación de la información.

Dentro de los diferentes análisis que se pudieron establecer para el grado transición durante la implementación de la SD se encontraron directamente relacionados con diferentes decisiones que tuvo que tomar la docente para favorecer los procesos de los estudiantes, ya que la práctica pedagógica, implica por parte del docente establecer relaciones interactivas, realizar los cambios pertinentes que favorezcan la construcción y comprensión de diversos conocimientos, (Bruner, 2000); algunos de ellos fueron: decidió organizar el salón de diferentes maneras dependiendo de las dinámicas a realizarse, buscando con ello encontrar la mejor disposición y organización que favoreciera la atención y participación de los estudiantes.

Asimismo, a partir de la dificultad de los padres por asistir a la presentación de las exposiciones finales, se decidió hacer partícipes del proceso a otras maestras con sus estudiantes. También tuvo que realizar variaciones de tiempos y espacios para la realización de una actividad, con la que buscó establecer para sus estudiantes un ambiente favorable que propiciara su atención y disposición, en ese sentido le resultaba más sencillo el manejo y control del grupo al momento de asignar el uso de la palabra, de escucha y participación ordenada por parte de todos los estudiantes. De esta manera, garantizó una participación activa, centrada, coherente y dinámica, que llevara a los estudiantes a atender y comprender todos los momentos de la actividad y, a ir elaborando elementos conceptuales que le permitieran aportar a sus compañeros.

En este mismo orden de ideas, la docente determinó los momentos de intervención y análisis justo cuando lo considero necesario para dinamizar las actividades y favorecer con ello la reflexión de los estudiantes. Al tratarse de varias sesiones, los momentos de contextualización al inicio de cada sesión permitieron a los estudiantes comprender el sentido de lo que se estaba realizando y los dejó en disposición de continuar. Dinámicas relacionadas con los planteamientos de Sheppard (2008), quien en su modelo de evaluación formativa, considera que debe existir claridad por parte del docente y los estudiantes respecto a los aprendizajes esperados, los criterios para valorar el trabajo del estudiante, y el reconocimiento por parte del docente y los estudiantes de los aprendizajes con que cuentan.

La docente estableció que al ser los estudiantes de preescolar muy visuales y al estar en el proceso de consolidación de su auto reconocimiento, tanto de su imagen corporal como de sus habilidades, el observarse en un video fue para ellos muy interesante, al punto que favoreció en todos mayor atención y sirvió para identificar procesos y ayudar a nivel verbal a los otros en su proceso de auto evaluación.

Por lo que concluyó que, cuando se decide involucrar a las familias de los estudiantes en los procesos académicos se está favoreciendo nuevos encuentros que les permitieron consolidar tanto habilidades formales de oralidad, como de relaciones con los otros. Lo cual fue posible comprobar, ya que, el desempeño y resultados de algunos estudiantes fueron mayores cuando recibieron ayuda organizada y sistemática por parte de su familia, reflejado en trabajos (carteles) organizados y coherentes, lo que les permitió realizar una presentación también organizada y clara. Lo que no ocurrió con estudiantes cuyos carteles les faltaba orden, secuencia y elaboración.

Por otro lado, en cuanto a los diferentes análisis que se estableció en grado noveno después de la implementación, y tomando como punto de partida que el trabajo pedagógico

dirigido a estudiantes adolescentes presentaron algunas características particulares en cuanto al resto de la población académica, ya que, son estudiantes que en muchos de los casos no cuentan con hábitos de estudio, se pudo establecer los siguientes análisis: relacionados con la subcategoría de organización de espacios y tiempos: la intervención de la docente fue mínima, pues solamente organizó al curso al inicio la clase y de las presentaciones e hizo el cierre de clase durante la fase diagnóstica. Durante las demás sesiones fue quien se encargó de moderar el tiempo y asignar la palabra para las intervenciones.

En cuanto a la subcategoría *Retroalimentación (asignación y uso de la palabra)*, en todas las sesiones se abrieron espacios con el fin de favorecer el proceso de la oralidad de los estudiantes, también se desarrolló la rejilla de autoevaluación, por medio de la cual las orientaciones fueron dadas por la docente y se establecieron momentos de retroalimentación a cada uno de los estudiantes con el fin de orientar su autoevaluación. Ya que, cuando las docentes investigadoras involucraron a sus estudiantes en el proceso de evaluación, propició que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje, también con la autoevaluación, el propio alumno evaluó sus producciones y su proceso de aprendizaje; de esta forma, conoció y valoró sus actuaciones, y contó con más bases para mejorar su desempeño (Nirenberg et al., 2003).

Por último, se pudo confirmar que en la subcategoría de la síntesis conceptual las docentes investigadoras implementaron algunas actividades adicionales al identificar que los estudiantes no habían logrado y generar las conceptualizaciones esperadas durante el proceso de ejemplificación, por lo cual se programó una sesión adicional con el fin de realizar un ejercicio de conceptualización acompañado de una entrevista individual, con el fin de ir identificando las diferentes conceptualizaciones hechas por cada uno de los estudiantes. Ya que en el enfoque formativo, existen varias formas en las que el docente puede realizar la evaluación; una de ellas es la interna, (Nirenberg et al., 2003), en la cual el docente evalúa a

los estudiantes, porque tiene un conocimiento detallado del contexto y las condiciones en las que surgen los aprendizajes. Este conocimiento propicia la reflexión y el autoanálisis para la contextualización y adaptación de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, con el fin de crear las oportunidades que permitan que los estudiantes mejoren su aprendizaje.

9.6. Categoría situación didáctica, subcategoría rol del docente en el eje actitudinal

A partir de los análisis realizados sobre la categoría del Rol del docente eje actitudinal de la SD y los instrumentas de análisis (elementos azules de transición y noveno) en relación con las subcategorías: autovaloración, coevaluación o retroalimentación, expresión de intereses y significaciones en relación con los procesos de retroalimentación y oralidad de los estudiantes es posible afirmar que:

En la SD se planearon actividades, con base en los principios educativos planteados por Ausubel: el aprendizaje es *subjetivo y personal*, es *social y cooperativo* y tiene un componente afectivo, los cuales permiten considerar todas aquellas actividades significativas que favorecen el desarrollo en los estudiantes de su autonomía moral e intelectual, la capacidad del pensamiento crítico, la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sobre su propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar a los demás (Díaz Barriga, 2002); que llevó a la docente a realizar y generar procesos de autovaloración a través del planteamiento de interrogantes encaminados al reconocimiento de fortalezas y debilidades de diferente orden en los estudiantes, así como también se crearon espacios de coevaluación o retroalimentación para favorecer las intervenciones tanto a nivel grupal como individual.

También se estableció la posibilidad de construir y propiciar espacios de expresión de intereses y significaciones por parte de los estudiantes, a través de preguntas que indagaban acerca de la pertinencia, los intereses y preferencias o gustos de los estudiantes sobre algunas

actividades. Información que posteriormente le permitiría identificar elementos fundamentales de retroalimentaciones situadas, contextualizadas y significativas que favorecieran el desarrollo de la oralidad de los estudiantes.

Después de la implementación de la SD se pudo establecer que cuando el docente considera a los estudiantes partícipes activos de la construcción de su propio conocimiento, sabe que es importante favorecer para ellos espacios que les permitan reconocerse e identificar en ellos fortalezas, de tal manera que se convenzan que son capaces de hacer y participar en todas las actividades logrará participaciones activas, significativas y puntuales. Ya que desde la mirada constructivista el objetivo de enseñar, es que el estudiante se apropie del conocimiento de forma integral, dejando que el individuo actúe de manera autónoma y con más libertad de pensamiento, para llegar a alcanzar un conocimiento generador, que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a aprender del mundo y a desenvolverse en él. (César Coll, 1990).

Otro de los resultados que arrojó los análisis de esta categoría corresponden a que un elemento fundamental, que permitió a los estudiantes expresar sus intereses y significados, está relacionado con la capacidad del docente para escuchar y atender a cada estudiante en su especificidad, pues, los hizo sentir considerados e importantes al reconocerles sus aciertos y motivarlos a superar sus desaciertos. En este sentido también fue beneficioso ayudarlos a reconocer sus propios sentimientos, por lo que fue muy interesante y pertinente dar la posibilidad de desarrollar una entrevista individual en la cual pudieron expresarse y seleccionar el video que más les gustó.

En este mismo orden de ideas, se pudo establecer que a medida que se iban favoreciendo espacios en para que el estudiante tuviera la palabra, ya fuera para aclarar una

idea o para sugerir la mejora de algún aspecto en relación con las presentaciones de sus compañeros, su actitud fue presentando rasgos de respeto y pertinencia en los comentarios.

Igualmente, fue posible observar la elaboración de apoyos visuales que en muchas de las ocasiones tuvieron en cuenta las sugerencias de los compañeros, lo que generó resultados positivos en cuanto a la tranquilidad que se espera frente a comentarios de otros favoreciendo la tolerancia. Así mismo, a medida que las sesiones fueron pasando se puede notar un cambio significativo en cuanto al lenguaje para referirse al otro siendo este ya más académico y más elaborado en cuanto a la pertinencia y el respeto. Esto favoreció la participación activa dentro del todo el grupo.

Se puede concluir que al generar espacios en donde los estudiantes tengan la oportunidad de dar su opinión y se potencien aspectos relacionados con la escucha se pueden alcanzar mejores resultados en sus niveles de atención, lo que genera aportes significativos, pertinentes y asertivos. Ya que al reflexionar sobre el uso del lenguaje oral en el aula, es necesaria una adecuada intervención pedagógica durante los momentos de la preparación del discurso por parte de los estudiantes, que implica que el docente, decida sobre qué contenidos guiar la reflexión, en qué momento llevarla a cabo y cómo organizar la dinámica del aula para que todos los alumnos participen en ella. En palabras de (Vilà i Santasusana, 2005) “se trata, pues, de que las clases en que la lengua oral es objeto de aprendizaje sirvan para pensar y practicar estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que les ayuden a controlar lo que dicen y cómo lo dicen. (p.35).

Por lo anterior, es importante concluir que el rol del docente dentro de este tipo de aprendizaje corresponde al de ser un orientador del proceso, ya que, es fundamental que el estudiante sea el protagonista con la facultad de expresar sus intereses y significados, y el

docente se encuentre dispuesto a escuchar y atender a cada estudiante, reconociendo sus fortalezas y ayudándolo en sus debilidades.

10. CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la investigación, fue posible develar algunas características de la retroalimentación al ser usada como objeto de aprendizaje y como objeto de evaluación formativa, se identificaron algunas incidencias de los procesos de retroalimentación en los procesos de oralidad de los estudiantes, así como también su importancia en la planeación del trabajo didáctico. A continuación se presentan las conclusiones, organizadas de acuerdo a los ejes transversales y categorías analizadas

Caracterización de la retroalimentación

- Se pudo establecer que los procesos de retroalimentación pueden obedecer a aspectos relacionados con los aprendizajes, tomando características de orden cognitivo, procedimental y actitudinal.
- Los procesos de retroalimentación se dan entre todos los agentes que intervienen en la acción educativa (estudiantes, docentes y padres o acudientes)
- Durante la implementación de la Secuencia Didáctica (SD), al retomar los aspectos vistos en la sesión anterior, se pudo establecer que los preconceptos pueden ser clasificados en dos tipos, el primero como los saberes con los que cuentan los estudiantes por factores contextuales y sociales antes de la implementación de la SD y el segundo como los diferentes conceptos que van adquiriendo sesión a sesión, que al retomarse a través del proceso de retroalimentación obedecen de igual forma a preconceptos o ideas previas.

Retroalimentación de los diferentes agentes

- En el grado transición fue posible identificar que la influencia del contexto familiar, relacionada con las diferentes interacciones vividas al interior de los hogares, desarrollan, en unos más que otros, habilidades sociales y comunicativas fluidas y tranquilas, que les permiten ser más espontáneos al expresar sus ideas.
- Cuando se decide involucrar a las familias de los estudiantes en los procesos académicos se están favoreciendo nuevos encuentros, lo que les permite a los estudiantes, de alguna manera, consolidar tanto habilidades formales de oralidad, como de relaciones con los otros.
- En los procesos de retroalimentación que dirige el docente con estudiantes de transición el uso de preguntas orientadoras los lleva a la construcción de significados y nuevos aprendizajes, que posteriormente son bases conceptuales para retroalimentar a sus compañeros.
- Dependiendo de la forma como el docente propone, a través de la retroalimentación, las características estructurales en cuanto a la oralidad, los estudiantes mejoran su expresión oral en parámetros del manejo del discurso, naturalidad al exponer y selección de la información.

Retroalimentación relacionada con los aprendizajes de orden cognitivo

- La retroalimentación utilizada para la reconstrucción e identificación del proceso que se lleva a cabo, a través de preguntas o interrogantes, permite a los estudiantes reconstruir y expresar de forma oral sus ideas y posteriores aportes a los compañeros.
- Se constató que a través de la retroalimentación oral los estudiantes logran construir un registro y seguimiento de procesos individuales, en relación con la construcción de conceptos utilizados por ellos posteriormente de forma fluida y significativa.

- Los diferentes aprendizajes construidos por los estudiantes se convirtieron en bases conceptuales para emitir juicios y retroalimentar a sus compañeros.

Retroalimentación relacionada con los aprendizajes de orden procedimental

- El uso de la ejemplificación, preferiblemente con niños o jóvenes de la misma edad, permite que los estudiantes se sientan identificados y se proyecten en la ejecución de diferentes procesos, en este caso en el papel de expositores.
- Los estudiantes que participan de la elaboración de cualquier tipo de apoyo visual (cartel u organizador gráfico) logran dar cuenta de cada elemento presente en ellos, haciendo que su desempeño y expresión oral se den con fluidez, significación, familiaridad, coherencia, naturalidad y claridad.
- Desarrollar frecuentes dinámicas formales de escucha, favorece en los estudiantes su atención y respeto por la palabra de los otros, sobre todo en momentos en los que las ideas emitidas son de su interés o agrado.
- El uso de situaciones significativas, reales y contextualizadas propuestas por los estudiantes no solamente centra la atención en ellos, sino que además genera aportes orales con mayor coherencia y fluidez.
- Se pudo establecer que, cuando el estudiante logra generar consultas pertinentes, apropiadas, con información seleccionada y jerarquizada se mejoran sus procesos de conceptualización, lo que repercute de manera positiva a la hora de enfrentarse de forma oral a un público.

Retroalimentación relacionada con los aprendizajes de orden actitudinal

- Un elemento fundamental que permite a los estudiantes expresar sus intereses y significados está relacionado con la capacidad del docente para escuchar y atender a

cada uno en su especificidad, pues los hace sentir considerados e importantes, al reconocerles sus aciertos y motivarlos a superar sus desaciertos.

- En la medida que se favorecen espacios donde el estudiante tiene la palabra, ya sea para aclarar una idea o para sugerir la mejora de algún aspecto en relación con las presentaciones de sus compañeros, su actitud fue presentando rasgos de respeto y pertinencia en los comentarios.
- Fue posible observar que en la elaboración de apoyos visuales se tuvieron en cuenta las sugerencias de los compañeros, lo que generó resultados positivos en cuanto a la tranquilidad frente a comentarios de otros, favoreciendo la tolerancia entre ellos.
- En el transcurso de la implementación de la SD, en grado noveno, fue posible notar un cambio significativo en cuanto al lenguaje para referirse al otro, siendo este ya más académico y elaborado, pertinente y respetuoso. Favoreciendo la participación activa de todo el grupo

En relación con la planeación y uso de la retroalimentación en la práctica pedagógica

- El proceso de contextualización, tanto al iniciar como al finalizar una actividad, favorece en los estudiantes la comprensión del propósito, la secuencia y conectividad entre las diferentes actividades realizadas.
- Se pudo establecer que el uso de la retroalimentación, tanto para rastrear los procesos y conocimientos con los que cuentan los estudiantes como para retomar las sesiones favorece, en los estudiantes el uso de su oralidad de forma contextualizada y significativa.
- Los procesos de auto reconocimiento y de regulación en el aula, en cuanto a la escucha y la reflexión sobre diferentes procesos cognitivos y de convivencia, se ven favorecidos con la autoevaluación y la retroalimentación.

- El favorecer espacios de retroalimentación oral intencionados en la organización del trabajo didáctico genera seguridad y conciencia en los estudiantes, al sentir que su voz juega un papel protagónico en su proceso educativo.
- En la organización del trabajo didáctico, propiciar espacios de participación de diferentes agentes, inmersos en la dinámica educativa, genera momentos de retroalimentación a través de la cooperación y acompañamiento a los estudiantes.

Retroalimentación como evaluación formativa

- Los estudiantes de grado noveno lograron advertir que, por medio de retroalimentaciones pertinentes y asertivas se puede aportar en el proceso académico se sí mismos y el de los compañeros.
- Se pudo establecer que, los estudiantes al tener la posibilidad de observarse en el papel de expositores hicieron conciencia sobre su propio proceso, llevándolos a mejorar algunos aspectos de su oralidad.
- Al tener la oportunidad de observar el video de sus compañeros exponiendo, les resulta más fácil ayudarlos a través de la retroalimentación, dando opiniones elaboradas y pertinentes.

10.1. Alcances de la investigación

1. Permite a los docentes replantear el uso y las prácticas de retroalimentación al interior de sus prácticas pedagógicas.
2. Se convierte en modelo ya que aporta elementos que conducen a los docentes a reflexionar acerca de sus perspectivas sobre el desarrollo del proceso de oralidad en sus estudiantes.

3. Esta investigación permite a todos los docentes, independientemente del área de desempeño, darse cuenta que su práctica puede ser objeto de estudio riguroso, sistemático que puede concretizarse en una investigación formal.

10.2. Limitaciones de la investigación

Todo proceso de investigación tiene unas limitaciones que deben ser explicitadas, en aras de aportar elementos de validez al mismo, para este caso las limitaciones son:

1. No es posible generalizar los hallazgos logrados por tratarse de un estudio de caso local, no necesariamente representa a toda la población estudiantil de transición y noveno.
2. Pensar una situación didáctica para luego convertirla en objeto de investigación y análisis, es difícil por el número de estudiantes por grupo.
3. Los tiempos del docente investigador se tiene que dividir en dos: en la propuesta didáctica y en la investigación como tal, generando incertidumbre sobre si hacerlo de manera simultánea o no.

Lista de referencias

- Agudelo, A., Flores de Lovera, H. (1996). El proyecto pedagógico de aula y la Unidad de clase.
- Bruner, J. (2000). Cultura, mente y educación; pedagogía popular. En: la educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Calsamiglia, H., Tusón, A. (2007). Las cosas del decir.
- Camps, A. (2006). La didáctica de las lenguas. Un complejo espacio de investigación. En “Diálogo e investigación en las aulas”. Barcelona: Graó
- Camps, A., Zayas, F. (coords.). (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura, Ed. Graó, Barcelona,
- Canale, M. (1980). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje.
- Coll, C. (1997). Psicología y Currículum Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum. Capítulo 2. Los Fundamentos del Currículum. Ed Paidós Mexicana. México
- Coll, C. y J. Onrubia (1999). “Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad”, en C. Coll (coord.), C. Gotzen, C. Monreo, J. Onrubia, J. I. Pozo y A. Tapia, Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria, Barcelona, Horsori, pp. 141-168.
- Colomina, R., J. Onrubia y M. J. Rochera (2001). “Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula”, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar, Madrid, Alianza.
- Díaz Barriga, F., Hernández , G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Cap. 2. EDITORES Mc Graw Hill

- Díaz Barriga, F., Hernández, G. (2002). Estrategias para la comprensión y producción de textos, 2ª. ed., México, McGraw-Hill.
- Garrán, A. M. (2006) Desarrollo de la lengua oral en el aula: una visión pragmática.
- Gumperz., Hymes. (1972). Competencia comunicativa y análisis del discurso.
- Mestres, J. (1994). Cómo construir el proyecto curricular.
- Nirenberg, O., Brawerman, J., Ruiz, J., V. (2003). Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales, Barcelona, Paidós.
- Odreman, N. (1996). La reforma curricular venezolana. Educación Básica.
- Pérez Abril, M.; Roa, C.; Villegas, L. & Vargas, A. (2003). Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Shaw, Ian F. (2003) “La evaluación cualitativa” introducción a los métodos cualitativos. Paidós Ibérica
- Shepard, L. A. (2008). La evaluación en el aula, México, INEE. Disponible en www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Aula/Completo/evaluacionaulacompletoa.pdf
- Vilá i Santasusana, M. (2005). El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Introducción y primera parte.
- Wittgenstein, L. (1953). Las investigaciones filosóficas “juego del lenguaje”
- Zabala, A. (2008). La función de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. Instrumentos de análisis; las relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y del alumnado; los materiales curriculares y otros recursos didácticos. En: la práctica educativa. Cómo enseñar: Editorial Graó, de IRIF, S, L. C/ Hurtado, 29.08022 Barcelona.