

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

CARRERA: PEDAGOGÍA

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de:
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TEMA:
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA EN TERCER
AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN UNA INSTITUCIÓN DE LA
PARROQUIA CALDERÓN**

**AUTORA:
PAOLA MARCELA SÁNCHEZ MALDONADO**

**TUTOR:
CARLOS RENÉ UNDA LARA**

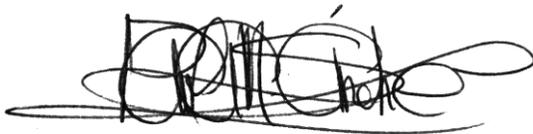
Quito, febrero de 2016

Cesión de derechos de autora

Yo, Paola Marcela Sánchez Maldonado, con documento de identificación No. 1711193381, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autora del trabajo de grado/titulación intitulado: “PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA EN TERCER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN UNA INSTITUCIÓN DE LA PARROQUIA CALDERÓN”, que ha sido desarrollado para optar por el título de: Licenciada en Ciencias de la Educación, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autora me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Quito, febrero del 2016

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Paola Sánchez Maldonado', with a horizontal line underneath.

Paola Marcela Sánchez Maldonado

Declaratoria de coautoría del tutor

Yo, declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el trabajo de titulación “PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA EN TERCER AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN UNA INSTITUCIÓN DE LA PARROQUIA CALDERÓN”, realizado por Paola Marcela Sánchez Maldonado, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación

Quito, febrero de 2016

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'C. Unda Lara', with a large, sweeping flourish underneath.

Carlos René Unda Lara

C.I. 1709222630

Índice

Introducción	1
1. Problema	3
1.1. Descripción del problema	3
2.2. Presentación del problema	12
2.3. Objetivos	13
2. Fundamentación teórica y conceptual	13
3. Metodología	27
3.1. Descripción del método: técnicas e instrumentos	27
3.2. Análisis de resultados	31
4. Informe	37
4.1. Planificación:	37
4.2. Estructura metodológica del tema de clase:	41
4.3. Procedimiento:	43
4.4. Organización del trabajo de la asignatura	46
4.5. Interacción docente- alumno en las actividades de la asignatura	50
4.6. Estrategias de evaluación del tema de clase:	55
4.7. Tipo de tareas académicas (en clase):	60
4.8. Algunas apreciaciones y comentarios sobre lo observado.	61
4.9. Un hallazgo relevante al final del proceso de observación.	62
Conclusiones y Recomendaciones	65
Referencias	69
Anexo	72
Glosario de siglas	73

Resumen

Tomando en cuenta los múltiples cambios estructurales y sociales, que se evidencian en las prácticas pedagógicas, haciéndolas insuficientes para llegar a formar destrezas verdaderas en los y las estudiantes, se fundamenta este problema por medio de la justificación, conceptos básicos y teóricos que sirven de base para realizar la observación etnográfica de la práctica pedagógica; puntualmente el análisis se lleva a cabo en el tercer año de educación básica en el área de Lengua y Literatura.

Posteriormente, la labor docente es analizada de acuerdo a parámetros básicos como: la planificación, la metodología, la orientación de la asignatura específica, la interacción que se produce entre todos los sujetos intervinientes, las estrategias de evaluación, las tareas académicas y, finalmente las observaciones, esta estructura a su vez sirve de eje para la observación con la finalidad de realizar un contraste de lo escrito en el papel con su aplicación en clase.

Es importante notar el carácter que la profesora le otorga a su clase y la forma por la cual busca cumplir con las planificaciones encomendadas, la didáctica aplicada a sus prácticas pedagógicas otorga un espacio para la reflexión y el análisis.

Esta reflexión conlleva varias conclusiones que evidencian resultados determinantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, además que influyen el clima de aula y la interacción entre sujetos, marcando recomendaciones que pueden ser enriquecedoras en el quehacer pedagógico.

Abstract

Bearing in mind the many structural and social changes that one can see in pedagogical practices, their usefulness is limited in the process of developing true skills in the students, this problem is grounded through the justification, basic concepts and the theoretical foundations that serve as a base in order to carry out the ethnographic observation of educational practices. Normally, the analysis draws to a close during the third grade in the area of Language and Literature.

Later, the teaching techniques are analyzed according to basic parameters such as the lesson plan, methodology and teaching of the given subject. Also taken into consideration is the interaction between participants, evaluation strategies, academic assignments and finally observations. This structure at the same time serves as a focus point for the observation process with the end goal being the comparison of what is written to how it is put into practice.

It is important to note the atmosphere that the teacher brings to class and the way in which he/she fulfills the plans with which he/she has been entrusted. Fundamental is the application of the science of teaching to educational practices which bestows a moment for reflection and analysis.

This deliberation leads us to various conclusions which show specific results of the teaching – learning process. Apart from influencing the climate of the classroom and the interaction between participants, they highlight recommendations which can be enriching to the pedagogical task.

Introducción

En el Ecuador la reforma curricular del 2010 obligó a todas las personas que estamos involucradas directa o indirectamente con el campo educativo a mirar con otra perspectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje, así la fundamentación, las metodologías, los objetivos, etc. dieron un cambio significativo, lo que inevitablemente iba a provocar la apropiación de nuevas prácticas pedagógicas dentro de las aulas.

Pero, ¿hasta dónde se ha podido implementar este cambio educativo ya dentro de la clase?, ¿cuáles son las actividades que se deberían aportar al quehacer docente?, ¿cómo los y las docentes adoptaron el cambio en situaciones puntuales tomando en cuenta la actualización y fortalecimiento curricular?, estas son algunas de las tantas interrogantes que se plantean en este proceso, el cual además no cuenta con documentación que nos guíe hacia la resolución de estos cuestionamientos.

A este respecto, se realizó una observación etnográfica enfocada a poder aclarar algunos aspectos que han quedado en el anonimato, queriendo hacer una aproximación a lo que ocurre o deja de ocurrir al interior del aula.

Así, por medio de una observación realizada al tercer año de educación básica, en el área de Lengua y Literatura en el lapso aproximado de dos meses, y con una base sólida de parámetros puntuales a tener en cuenta, se comenzó dicha investigación cerca de la culminación del quinto bloque, período en el cual el proceso de adaptación está

superado, y tanto la maestra como los y las estudiantes conocen el entorno, su grupo y las interacciones de cada individuo.

Además, esta observación etnográfica que busca contrastar lo escrito en el papel con lo que se aplica en la intimidad del aula, se enfoca en dos paralelos distintos, bajo la tutela una misma maestra que se encarga del área.

También los comentarios de la maestra fuera de clase son parte fundamental que ayudan a explicar fenómenos sociales que se dan dentro de cuatro paredes, las interacciones de todos, todas los y las participantes enriquecen el proceso y aportan al análisis más cercano de una realidad.

Todo lo que se observa, se documenta y luego entra en una etapa de análisis y reflexión, que lleva a realizar recomendaciones y conclusiones que aporten efectivamente el campo de las prácticas pedagógicas en un contexto determinado y puntual.

1. Problema

1.1. Descripción del problema

Antecedentes

Para comenzar se debería analizar que:

La práctica es la materialidad de un discurso, de un saber en una sociedad determinada. También hemos de entenderla como un saber que se materializa en una sociedad concreta, como un saber que toma cuerpo o forma a través de las instituciones, los discursos reglamentados y los sujetos que hablan y actúan (Zapata Villegas, 2003, pág. 182).

Sin embargo, al establecer un acercamiento a una práctica pedagógica se encuentra que:

Es una historia que tiene que ver con aquellos discursos reglamentados que imponen legalidades, reglamentan hechos educativos, acciones y comportamientos del maestro y de los alumnos en las instituciones escolares (Zapata Villegas, 2003, págs. 182-183).

Las prácticas pedagógicas se presentan como parte de la personalidad docente, en la cual se evidencian sus saberes, ejercitándolos dentro del aula, con un determinado grupo de estudiantes. Es un conjunto multidisciplinario con cargas contextuales que se reflejan en su quehacer pedagógico. Este espacio es el resultado de múltiples actividades fruto de pensamientos, tendencias y hasta políticas a los cuales está expuesto el o la docente día a día.

Se podría hablar incluso que las prácticas pedagógicas son parte de una herencia institucionalizada que se cristaliza dentro de las aulas, en el momento mismo del proceso educativo.

A partir del año 2010 entró en vigencia un nuevo currículo que se le denomina Actualización y Fortalecimiento curricular. Este currículo, de acuerdo al Ministerio de Educación(2010), actualiza las proyecciones sociales, científicas y pedagógicas, clarifica las destrezas que se deben desarrollar, formula indicadores esenciales de evaluación, fortalece la formación de una ciudadanía para el Buen Vivir, etc. Si bien no se reconoce como un nuevo currículo, sin embargo, como cualquier proceso de diseño siempre son necesarios cambios de tipo administrativo, pedagógico para que las transformaciones puedan darse(Ortiz, 2015, pág. 1).

En Ecuador, el documento de la Actualización y Fortalecimiento Curricular, emitido en el 2010 para la región Sierra, ayudó a establecer parámetros generales para cada institución educativa, pero no ha podido ser una “fórmula mágica” para que todos y todas los y las docentes apliquen sus propias prácticas pedagógicas dentro de cada entorno y que así se garantice una calidad educativa a todo nivel.

Intenta normar de alguna manera parámetros que van desde el desarrollo de la persona hasta criterios técnicos como por ejemplo: evaluación y contenidos, tratando de brindar una nueva alternativa a la vieja pedagogía basada en el maestro.

Particularmente en el área de Lengua y Literatura se plantean destrezas propias de la asignatura (leer, escribir, escuchar y hablar), precisamente cuando este cambio demanda a más de un variación de pensamiento, la adaptación de nuevos textos, estrategias y técnicas que ayuden a que los y las estudiantes alcancen las destrezas con evaluación de desempeño que demanda la reforma curricular del 2010 dentro del territorio ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2010, pág. 24)

Es interesante resaltar que las macrodestrezas en el área de Lengua y Literatura, obligan a que el o la docente no únicamente se enfoque en la escritura y la lectura, sino también en el desarrollo de su oralidad y su capacidad para escuchar, siendo estas dos últimas, habilidades que demandan cualidades específicas de cada área.

Se puede ejemplificar el hecho de que todavía una persona que cursa el tercero de básica tendrá que consolidar sus ideas, darles coherencia y ser concreta en lo que quiera comunicar, por lo que el espacio dedicado al desarrollo del “hablar” se hace muy necesario.

Innumerables ocasiones en la vida de los escolares se escuchan sobre confusiones al momento del “escuchar”, entonces es imprescindible el dedicar tiempo y esfuerzo a la comprensión de los mensajes.

Es importante señalar que para tercero de básica, los indicadores de evaluación, según el documento de actualización y fortalecimiento curricular, serán:

Escucha y distingue palabras fonéticamente similares en instrucciones orales.

Escucha y jerarquiza palabras importantes en un mensaje de felicitación.

Articula claramente los sonidos para expresar de forma oral reglas de juego.

Comprende y analiza los paratextos de una cartelera y ubica información solicitada.

Comprende y ordena la información que aparece en una cartelera de cine mediante un esquema simple.

Utiliza correctamente el código alfabético en la producción de textos escritos.

Emplea artículos, sustantivos, adjetivos, verbos, punto seguido, punto aparte y letras mayúsculas en las oraciones de los textos que escribe.

Reconoce en cuentos de hadas y maravillosos los elementos que los conforman.

Crea oralmente juegos de lenguaje (adivinanzas, trabalenguas, retahílas, nanas, rondas) usando sus estructuras formales propias (Ministerio de Educación, 2010, pág. 45)

En este sentido se ve al niño o a la niña de tercero de básica no meramente como un repetidor, sino se realiza un trabajo de producción, obviamente a un nivel elemental, pero se lo desafía aplicando sus aprendizajes gramaticales en diferentes formatos de la vida diaria.

También, se hace un acercamiento a la literatura, familiarizándola con ella, principalmente a través del cuento, los juegos del lenguaje y su estructura, estableciendo un goce de esta área.

Además se dieron cambios importantes como una diferente organización a nivel del Ministerio de Educación del Ecuador, el aumento de horas de trabajo para los docentes, eliminación de vacaciones correspondientes a los meses de verano, una división quimestral del año lectivo, etc.

Dentro del nuevo currículo se plantea una nueva óptica pedagógica basada en la Pedagogía Crítica y el Constructivismo,¹ que enfrenta al maestro o maestra a un cambio de visión frente a su calidad de docente, transformándose a un mediador o y no manteniéndose como dueño absoluto del conocimiento.

A continuación, Freire explica uno de los fundamentos que plantea dentro de la Pedagogía Crítica:

Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores(Freire, 2004, pág. 29)

¹ La explicación del Constructivismo se encontrará en el apartado de la Estructura Metodológica del tema de clase dentro del Informe de lo observado.

En este sentido, Freire apoya una comunicación más efectiva y directa, que a más de poseer claridad y transparencia en el mensaje, también sugiere el acercamiento docente hacia su estudiante, por medio de nuevas estrategias pedagógicas que permitan descubrir vías exclusivas para un determinado grupo.

Además, el maestro o la maestra entra en una etapa de autoreconocimiento frente a sus estudiantes, que le permite evaluarse a cada momento, para así lograr cambios radicales que representen una diferencia entre el aprendizaje significativo o memorístico.

La posición de Freire demanda del profesor o profesora un análisis y una autoreflexión cotidiana y continua, que más allá de una inspiración encuentre primero un contacto directo con su estudiante, el cual evidencie unas prácticas distintas y únicas según cada ocasión.

Es importante mencionar también que el docente alcanza una madurez en su práctica profesional,

[...]la cual se localiza entre los 8 a 10 años de experiencia profesional. En ese período los y las docentes son más autónomos en cuanto a su misma práctica y las competencias pedagógicas que han logrado desarrollar. Ese creciente grado de autonomía les da una sensación de libertad, dominio de su repertorio pedagógico y de la forma como manejan las interrelaciones y el proceso metodológico de los contenidos(Ortiz, 2015, págs. 2-3).

Debido a esto, el estudio de las prácticas pedagógicas se complica, pues además de tener en cuenta a la persona como profesional, se debe también observar los años entregados a

la docencia y su relativo alcance dentro del área, con la finalidad de realizar un análisis más cercano a un quehacer pedagógico constante y maduro.

Dentro del Ecuador, el campo docente se ha visto inmiscuido en una renovación que ha obligado a los profesores y profesoras a reflexionar sobre sus prácticas y muchas ocasiones a modificarlas en virtud del currículum, la carga horario o las políticas institucionales.

Sin embargo, esto no quiere decir que el investigar sobre prácticas pedagógicas en el área de Lengua y Literatura sea de una manera caduca o innecesaria, al contrario, Ortiz destaca su importancia diciendo:

No existen investigaciones o publicaciones en nuestro país sobre prácticas pedagógicas en la educación inicial y los primeros años de educación general básica en esas áreas. Segundo por la importancia que se les otorga en los currículos escolares: se asigna un mayor número de horas; están presentes a lo largo de todos los años de escolaridad obligatoria; se trabajan usualmente en las primeras horas de la mañana. Por otro lado, su importancia también se ve reflejada en las evaluaciones nacionales, en las pruebas PISA o en las evaluaciones institucionales. Además, estas dos materias siempre han estado íntimamente relacionadas con las inteligencias lógica y lingüística que usualmente se privilegian en la educación escolar(Ortiz, 2015, pág. 5).

En tal virtud, se confirma el estudio del quehacer pedagógico en el área de Lengua y Literatura, al tener una presencia ineludible en el currículum nacional, un alcance

internacional a través de determinadas evaluaciones y una obligatoriedad escolar manejada en base a una reestructuración reciente de la materia, la cual no es bajo ninguna manera institucional, sino que quiere ser parte de un cambio a nivel país.

Importancia y alcances

Las prácticas pedagógicas corresponden las acciones del docente que en forma cotidiana se realizan dentro toda institución educativa, no se ha determinado un espacio de análisis continuo dentro del ámbito escolar que ayude a establecer pautas concretas y sensibles dentro de las aulas y que reflejen un avance en la calidad educativa, además que en ocasiones la presencia de un observador puede resultar complicada y hasta irreal, así Ortiz argumenta:

No existe ningún análisis de las prácticas pedagógicas a pesar de que en el título del apartado se intitula mejoramiento o modernización del currículo y las prácticas pedagógicas. Sobre el tema que se pretende investigar no existe ningún documento.

En cuanto a investigaciones en tesis de licenciatura o maestría [...] No hay ninguna referencia sobre prácticas pedagógicas en esas áreas en educación básica y educación inicial(Ortiz, 2015, pág. 6).

Debido a lo antes expuesto, se hace necesario un estudio de caso, dentro del área de Lengua y Literatura, a nivel de los primeros años de educación básica, que es en donde se evidencia el inicio del desarrollo de las macrodestrezas.

Y más allá, de cualquier habilidad, hay que destacar la necesidad de todo ser humano

por comunicarse efectiva y oportunamente, cuidar todas las vinculaciones humanas a través de un mensaje claro que logre reflejar lo que como personas o sociedad requerimos.

Si se revisa el documento de Actualización y Fortalecimiento Curricular, se determina su importancia pues:

La lengua representa una herramienta fundamental para la interacción social. Utilizamos la lengua para comunicarnos, para establecer vínculos con los demás participantes de la sociedad a la que pertenecemos y, por lo tanto, la función y los objetivos que persigue son más amplios: solicitar, agradecer, persuadir y expresar. Es decir, la lengua es comunicación; esa es su esencia y su fin último en contraposición con el Lenguaje que representa la facultad humana de emitir sonidos con sentido (Ministerio de Educación, 2010, pág. 23)

Con esto, se quiere alcanzar un nivel superior de expresividad y uso del lenguaje hacia una convivencia más armónica, que ayude a construir sociedades más participativas, críticas y reflexivas sobre cambios o momentos claves dentro de nuestra historia pasada, presente y futura.

Se trata de aprender a usar adecuadamente el lenguaje, no únicamente como una herramienta gramatical, sino convertirlo en un instrumento de la expresividad del individuo, descubriendo así, nuevos caminos que nos demuestren y sorprendan acerca de las capacidades verdaderas de los grupos de personas.

Fundamentar nuestras ideas en la palabra, para así poder comunicarla y perpetuarla en diferentes espacios.

Delimitación

El estudio de caso se realizó dentro de una Unidad Educativa al norte del cantón Quito, en los terceros de básica paralelos “B” y “C”, específicamente en la asignatura de Lengua y Literatura, la cual se impartió por una docente, a quien identifiqué con las iniciales MV.

Dicha institución se ubica en la parroquia rural de Calderón.

La población estudiantil de ambos grados es mixta, particularmente el paralelo “B” posee 21 estudiantes, 10 niños y 11 niñas, y el “C” cuenta con 21 estudiantes, de los cuales, son 11 niños y son 10 niñas.

La observación inició el día Lunes 01 de mayo del 2015 y finalizó el viernes 12 de junio del mismo año, compuesta por seis horas semanales, divididas entre cuatro horas destinadas para el paralelo “B”, y dos horas para el tercero “C”.

2.2. Presentación del problema

¿Cómo se realiza la práctica pedagógica en la asignatura de Lengua y Literatura en los terceros “B” y “C” de la Unidad Educativa de Calderón?

Preguntas de Investigación

1. ¿Cómo se lleva a cabo el cumplimiento de la planificación?
2. ¿Qué metodologías se utilizan dentro del aula?

3. ¿Cómo fue la organización dependiendo de la asignatura de Lengua y Literatura?
4. ¿Cuáles son las interacciones que se presentan dentro de la clase?
5. ¿Cómo y cuándo se evalúa?
6. ¿Cuáles son las tareas académicas que se realizan?
7. ¿Cuáles son las particularidades que se observaron?

2.3. Objetivos

General

Realizar una observación etnográfica dentro del aula de terceros de básica en el área de Lengua y Literatura.

Específicos

1. Analizar la implementación de la planificación en el aula.
2. Reconocer el procedimiento metodológico de la clase.
3. Identificar la organización de la asignatura de Lengua y Literatura dentro del aula, en base a las interacciones sociales.
4. Analizar el tipo de las evaluaciones que se plantean en las prácticas pedagógicas, y su temporalidad, por medio de las tareas académicas.
5. Determinar las particularidades de las prácticas pedagógicas examinadas.

2. Fundamentación teórica y conceptual

Cuando una persona ingresa a un aula de clase, puede advertir los contenidos que se están enseñando, el trato docente-estudiante, el material didáctico que se utiliza, pero existen otras variables que no son tan fácilmente observables, pues demandan un cierto nivel de reflexión.

En base a esto, se puede decir que por ejemplo, la planificación, distribuida y pensada con anterioridad según el tiempo de clase, no es algo que se identifica totalmente sin haberla podido antes leer, no existen letreros identificativos de cada etapa, incluso el profesor o la profesora va a querer que estos pasos fluyan en el espacio.

Igualmente, la metodología de clase, va a obedecer a un entendimiento previo de su grupo, el tema y demás variables que componen el clima de clase, pero sobre todo la necesidad de llegar a un aprendizaje significativo en base al quehacer pedagógico.

Con la finalidad de poder analizar las prácticas pedagógicas dentro del aula, se requiere en primer lugar poder establecer un significado orientador de lo que se denomina didáctica, así “La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos”(Medina & Salvador , 2009, pág. 7)

En relación a lo citado se advierte el carácter contextualizador que él o la docente debe añadir a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando un conjunto de actividades que respondan a una reflexión previa y que no pierda la interrelación entre todos los elementos teóricos y prácticos que exige una clase.

Es importante buscar en la didáctica una personalización del trabajo del maestro, otorgando también parte de su personalidad versus el manejo de aula según las formas de ser y actuar de su grupo de colegas y estudiantes.

Adquirir formas diferentes que dinamicen el actuar dentro del aula, no únicamente del docente, sino también que integren a todos los protagonistas del proceso.

Bajo esta perspectiva se debe reconocer a la didáctica como una herramienta indispensable en el campo práctico, pues posibilita el uso de acciones formativas que lleguen a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se debe reconocer que dentro de la comunicación pueden existir limitaciones, entonces la Didáctica como una disciplina comprensivo-explicativa que debe facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje buscando un lenguaje adecuado, métodos adaptados según los contextos, etc.(Medina & Salvador , 2009, pág. 29)

Es importante reconocer en primera instancia el hecho de que la enseñanza-aprendizaje es un proceso que no sale de la nada, sino que se fundamenta en contenidos, significados y sentidos que el alumno y la alumna ya posee, tomando este punto de partida, él y la docente entra a la etapa de desafiar al estudiante cuestionando y modificando la dirección a la cual se quiere dirigir el conocimiento(Onrubia, 1999)

Estos desafíos deberían ser constantes en relación a los diferentes momentos que enfrenta el docente, así como el inicio de clases, los refuerzos, la entrada de los alumnos y las alumnas luego de vacaciones, por brindar algunos ejemplos.

Así como analizar a cada persona que compone el grupo de estudiantes, su dinámica y aporte, influencia del hogar, etc. De esta forma, nos encontramos como docentes con una multiplicidad de opciones para activar aprendizajes previos y conducirlos hacia donde queremos llegar, para esto es vital aportar a la clase:

En esta perspectiva, determinar la duración de una sesión-clase, elegir el espacio (aula ordinaria, laboratorio, gimnasio, salida al exterior del centro) en el que tendrá lugar, seleccionar la disposición del mobiliario en un aula ordinaria, decidir el tipo de materiales de consulta con que trabajarán los alumnos, establecer que las actividades habituales serán en pequeño grupo o con todo el grupo clase, presentar a los alumnos un contenido en un momento u otro del curso escolar o del ciclo, estructurar de una u otra forma los momentos de exposición o explicación, posibilitar o no determinadas formas de participación de los alumnos en el aula, permitir que incorporen cuestiones o elementos de su interés, ofrecerles determinados modelos de actuación, formularles indicaciones y sugerencias para abordar nuevas tareas, corregir errores, dar pistas, ofrecer posibilidades de refuerzo o ampliación, elogiar su actuación, valorar los esfuerzos o el proceso que han realizado... pueden ser todos ellos ejemplos de ayuda educativa y forman parte, todos ellos, de la tarea de enseñar.(Onrubia, 1999, pág. 5)

Parecería que todos los detalles antes mencionados no pueden ser del todo “importantes”, pero dentro de la clase, en el compartir diario, el maestro o la maestra debe lidiar con una multiplicidad de opciones que debe tomar en cuenta, tal es así como:

el elegir los compañeros o compañeras de puesto, la iluminación, una correcta ventilación, el manejo de la voz, la participación estudiantil, etc.

Factores que sumados a todo el bagaje teórico componen un sin número de posibilidades, con las que el o la docente debe jugar todos los días, tal es así, que dentro del quehacer diario hay que deliberar también sobre los aspectos de las relaciones.

En este sentido, las prácticas pedagógicas buscan desarrollar el enfoque en un aprendizaje significativo que se vaya construyendo desde un punto de partida que desarrolle un conocimiento específico, así L.S. Vygotski propone el ZDP “como 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” (Onrubia, 1999, pág. 6)

De aquí, que se debería considerar al ZDP como un espacio generador de interacciones continuas, que se va ajustando conforme lo que él o la docente y los pares van insertando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que luego, cuando él o la docente deba realizarlo autónomamente se refleje este conocimiento adquirido previamente de manera significativa. Se dice entonces que:

ofrecer una ayuda ajustada al aprendizaje escolar supone crear ZDP y ofrecer asistencia y apoyos en ellas, para que, a través de esa participación y gracias a esos apoyos, los alumnos puedan ir modificando en la propia actividad conjunta sus esquemas de conocimiento y sus significados y sentidos, y puedan ir adquiriendo más posibilidades de

actuación autónoma y uso independiente de tales esquemas ante situaciones y tareas nuevas, cada vez más complejas(Onrubia, 1999, pág. 6).

Luego, es vital comprender que el conocimiento requiere mantener varias vías, el implementar nuevos recursos e incrementar diseños de actividades lógicas y variadas, la guía puede venir no únicamente del maestro o maestra, sino también de los pares, actividad que enriquece grandemente el ir y venir del conocimiento.

Ya en el proceso de interacción del profesor o profesora y alumno o alumna se deberán tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

Que el participante más competente define un marco global en el que las actuaciones del participante menos competente se insertan y toman significado, incluso si este último realiza acciones muy parciales o muy colaterales al núcleo básico de ese marco, o no lo entiende completamente(Onrubia, 1999, pág. 8).

Dentro de esta premisa el profesor o la profesora atenderán la oportunidad de comunicar al estudiantado sobre la estructura de la clase, los objetivos que se quieren cumplir, pero también establecer pautas generales con relación al comportamiento y las actividades que se deben realizar.

Además, es vital considerar la inclusión de todos los estudiantes dentro del punto de partida de la ZDP, no únicamente considerar a las personas más comunicativas, sino también a aquellas que posiblemente pueden tener necesidades educativas especiales, en

este sentido, el o la docente podrá determinar situaciones que de una u otra manera se ajusten a los requerimientos del individuo y/o grupo.

Generando así, adaptaciones curriculares que no sean planteadas desde la base teórica de la institución o peor aún del Ministerio de Educación, sino más bien como instrumentos valiosos que encaminen al grupo hacia un aprendizaje significativo.

A manera de una tercera consideración: “Para que sea posible crear ZDP y avanzar en ellas no basta con cuidar los aspectos más estrictamente cognoscitivos e intelectuales de la interacción, sino también los de carácter relacional, afectivo y emocional” (Onrubia, 1999, pág. 10).

Bajo esta pauta, es importante el propiciar un ambiente familiar en el que él o la estudiante se sienta libre para la participación, sea cual fuere, la condición de cada alumno o alumna, sin descuidar los objetivos cognitivos de la clase.

Las relaciones se tornan muy valiosas cuando pueden ser de apoyo o una verdadera piedra de tropiezo para el alumno o la alumna, fundamentar el aprendizaje en condiciones propicias que ayuden a construir emociones saludables y una autoestima sólida es condicionantes que juegan dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En ocasiones, el o la docente estará incluso obligado u obligada a usar la improvisación y el ajuste para brindar el dinamismo que caracteriza al ZDP, pues obviamente estas acciones se determinan de acuerdo a la interacción existente dentro del proceso, en este

punto, el maestro o la maestra deberá recriminar lo importante y resaltar las actividades que acerquen más el conocimiento a sus alumnos y alumnas por medio de un análisis de su grupo.

Considerar esto como un alejamiento de la planificación no es una forma adecuada de proceder, pues en este punto, las actividades se basarán de acuerdo a la evaluación continua del grupo de estudiantes y no se olvidarán los objetivos finales que se quieren alcanzar, al contrario este ajuste aporta significativamente a las metas tal vez tomando vías diferentes.

Además se considera en el ZDP el “promover la utilización independiente por parte de los alumnos de los conocimientos aprendidos(Onrubia, 1999, pág. 12).

Dentro de este parámetro, se dirá que esta manera de guiar al estudiante, para que realice determinadas acciones dentro de la clase autónomamente, no debería considerarse únicamente como la evaluación, sino como momentos reservados destinados a la toma de decisiones propias del alumno o la alumna.

Igualmente el “Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones” (Onrubia, 1999, pág. 12), aclara el alcance de la comprensión mutua, de un adecuado manejo de los contenidos, además de la contextualización necesaria para la posterior conceptualización del conocimiento.

En este punto, es que la comunicación verbal debe considerar la edad del grupo de los estudiantes, adaptar un vocabulario entendible e ilustrarlo con ejemplos que ayuden a personalizar el mensaje, para así poder tener una retroalimentación enfocada hacia el conocimiento.

También, hay que tener en cuenta que las interacciones dentro del aula, no únicamente son entre maestro o maestra y alumno o alumna, sino también entre pares, lo que debe ser aprovechado por el o la docente, en el sentido de que sus compañeros y compañeras se apoyan de forma cooperativa.

El saber trabajar en equipo, es una demanda del ZDP, que no únicamente desafía al grupo, sino también al docente, quien debe guiar las relaciones entre pares, dedicando un espacio importante a la construcción de actividades acordes a lo que se solicita.

En este sentido, es importante destacar algunas características de esta interacción:

“La existencia de puntos de vista moderadamente divergentes entre los miembros de un grupo de alumnos enfrentados a la realización de una tarea común puede resultar relevante como ayuda para la creación de ZDP”.(Onrubia, 1999, pág. 14)

Así, diferentes opiniones nutren un debate sano dentro del aula que ayuden a construir el conocimiento, además no se puede plantear de manera total y absolutamente lógica lo que va a ocurrir en la construcción de estas relaciones, sin embargo el planteamiento de una diversidad de visiones pueden encaminar al grupo y llevarlos a una reflexión.

Lo importante, es lograr que todos y todas puedan asumir que su punto de vista no es el único en el mundo, sino que existen otras formas de ver e interpretar el mundo, y que es esto precisamente lo que puede enriquecer no solamente esa clase en particular, sino sus vidas.

Una tercera característica de la interacción entre alumnos que parece resultar relevante para posibilitar el proceso de avance en la ZDP es la de que, a lo largo de la interacción, los alumnos puedan coordinar e intercambiar los roles que vayan asumiendo en el interior del grupo, controlar mutuamente su trabajo, y recibir y ofrecer ayuda de manera continuada(Onrubia, 1999, pág. 15)

El “ponerse en los zapatos del otro”, logra también enriquecer la personalidad de cada uno, planteando diferentes situaciones y circunstancias que deberán ser tratadas de manera distinta.

Es importante mencionar que él o la docente no únicamente debe tener en cuenta las interacciones espontáneas que se presentan dentro del aula, sino planificar acciones que propicien el diálogo, el trabajo social y el desarrollo lingüístico como destrezas que incrementen herramientas en pro del ZDP.

En este punto se destaca como uno de los fundamentos la socialización dentro del aula, el ZDP la reconoce como un elemento crucial dentro de su desarrollo, así incluso la divide dentro de la interacción maestro o maestra y estudiantes y entre compañeros y compañeras de aula.

Todos los que somos protagonistas del ambiente escolar debemos reconocer la similitud que esta tiene con la estructura social exterior, el manejo del poder, la clase social, la democracia, son unos cuantos factores que están inmersos también dentro del aula.

Reconocernos como sujetos sociales capaces de desarrollarse según una jerarquía dentro de un ambiente escolar y considerar que una misma persona puede ubicarse en diferentes sitios al mismo tiempo, así un maestro, es también empleado, o compañero de trabajo o un estudiante es también amigo e hijo.

Además se puede ver a la socialización

Como el proceso mediante el cual un niño adquiere una identidad cultural y, al mismo tiempo, reacciona a dicha identidad. Socialización es el proceso por el cual un ser biológico se transforma en sujeto cultural específico. Por consiguiente, el proceso de socialización es un proceso de control complejo que suscita en el niño ciertas disposiciones morales, intelectuales y afectivas mediante una forma y unos contenidos específicos. En el curso de la socialización, el niño se sensibiliza, mediante los roles que tiene que asumir, a los diferentes principios de organización que operan en la sociedad. En cierto sentido, la socialización tiene por efecto producir seguridad entre las gentes. Este proceso actúa selectivamente sobre las posibilidades humanas creando a través del tiempo el sentimiento de la necesidad de un orden social determinado y limitando las áreas susceptibles de cambio (Bernstein, 1985, pág. 4).

Así, la escuela es un también un espacio social, en el cual las personas efectivizan sus acciones en correspondencia con una respuesta, cada individuo asume ciertas responsabilidades como parte de su propio rol que provocan un “apropiarse” de ciertas cualidades sociales.

La organización social trabajada por las personas actúa en un ordenamiento según las motivaciones de sus integrantes, las mismas que incluso podrían llegar a considerar un cambio de la estructura, si se considerara necesario.

De esta manera, el ser humano amplía su concepto hacia un ser social, el cual se inmiscuye no únicamente en su propia realidad, sino también en la de los demás, y finalmente va construyendo a la par que con el resto del grupo un identidad.

También hay que considerar al lenguaje como una parte neurálgica de esa identidad que va formando al individuo como parte de un grupo específico, este factor destaca características propias que enfatizan en cada rol.

La forma de relación social actúa selectivamente sobre los significados que son enunciados los cuales a su vez afectan las escogencias de la sintaxis y del vocabulario. Los presupuestos tácitos sobre los cuales reposa la relación social entre los sujetos están limitados al círculo de hablantes y son inaccesibles para los extraños. La forma simbólica de la comunicación es condensada, aunque la historia cultural específica de la relación sea activa en su forma.(Bernstein, 1985, pág. 6).

Luego, se ve cómo el léxico de los alumnos y las alumnas va cambiando de generación a generación, el “bacán” de otros tiempos ya es inexistente, y hoy puede ser reemplazado por términos como: “full bien”.

Así, este tipo de palabras son parte distintiva de un grupo que mediante un lenguaje verbal y no verbal se relaciona día tras día, y de esta forma activa un simbolismo específico entre sus integrantes.

Dentro de las aulas los y las estudiantes están expuestos a un proceso de socialización constante que influye directamente en sus participantes, como lo asevera Giroux en las siguientes palabras:

Trabajar en las aulas significa aprender a vivir en multitud. Esto, unido a los valores predominantes del sistema educativo, tiene profundas implicaciones para la educación social impartida en las escuelas. Igualmente significativo es el hecho de que las escuelas son marcos evolutivos, y el estudiante no aprende sólo a ser evaluado, sino también a evaluarse a sí mismo y a los demás.(Giroux, 1990, pág. 11).

El pensar que la evaluación es únicamente propiedad del maestro o maestra, no es algo que pueda ser coherente con la realidad, pues todas las personas del grupo social la realizan a cada instante, con o sin conocimiento.

Recuerdo el ver a tres niñas de sexto de básica caminando juntas, y conversando entre ellas, escuché que una de ellas les pregunta a las demás si les agrada un artista en particular, a lo cual las otras responden negativamente. Inmediatamente, las otras dos

niñas hacen una mueca y le preguntan si a ella le gusta verdaderamente, a lo cual, la otra responde que no.

Este es una situación en la que no solamente se está conociendo a una persona, sino también de alguna manera se está evaluando su permanencia dentro de un determinado grupo, según preferencias que formarán parte de una identidad grupal.

Después de haber analizado algunas implicaciones del lenguaje, puedo advertir la importancia en la cual está inmiscuido, por lo tanto es vital considerar dentro de las prácticas educativas una didáctica que primeramente englobe todas las macrodestrezas del área de Lengua y Literatura.

Pero, que además no descuide los contextos, acercando los contenidos hacia el o la estudiante, por medio de sus interrelaciones dentro de esas cuatro paredes que denominamos “aula”.

Dentro de esta dinámica social el o la docente deberá reconocerse como un mediador o una mediadora que en primera instancia logre analizar su quehacer educativo en virtud de sus alumnos y alumnas reconociendo el simbolismo tan significativo dentro de esta comunicación.

Finalmente, se sitúa al profesor o a la profesora como un componente activo que propicia situaciones aptas para el conocimiento, en el cual todos los intervinientes jugarán el mismo juego en pos de un intercambio enriquecedor.

3. Metodología

3.1. Descripción del método: técnicas e instrumentos

Dentro del estudio de caso se considera a la etnografía como técnica principal, la cual se vale de la observación para poder contrastar lo que se encuentra escrito en el papel versus lo que ocurre en la práctica.

La palabra etnografía encuentra sus orígenes en la Antropología, sin embargo debido a su medición de realidades en un tiempo y espacio “La etnografía se ha definido como una teoría de la descripción ”(Rockwell, 1980, pág. 30), sin embargo es importante resaltar el valor intrínseco que aporta a la investigación educativa al considerar un peso ambivalente,

Para concepciones que tienden a escindir la teoría y la descripción, el conocimiento de las realidades particulares no parece involucrar los problemas epistemológicos de una ciencia social. La etnografía aparece en ellas como un "reflejo" de la realidad observada, fuente del dato empírico, objetivo. O bien se le considera como un proceso necesariamente "subjetivo", una descripción matizada por el sentido común del observador o del grupo estudiado.(Rockwell, 1980, pág. 31).

Así se puede valorar a la Etnografía no únicamente como una técnica, sino también como una opción metodológica, debido a la carga descriptiva e interpretativa que posee, enfrenta también al contexto, lo cultural y el análisis de “lo significativo”.

De esta forma, la etnografía aporta con un factor más cercano a lo que se quiere observar, propiciando un acercamiento práctico hacia el manejo teórico.

La etnografía añade otros planos a la investigación, pues el observador se encuentra con nuevas particularidades, nuevas sociedades y también nuevos problemas, que posiblemente no estaban contemplados en el papel.

Además el observador va escudriñando y descubriendo cualidades o simbolismos valiosos, así se puede decir que “la etnografía propone una nueva mirada, define nuevos objetos de estudio y elabora conceptos pertinentes a la escala estudiada”(Rockwell, 1980, pág. 35)

Dentro del campo educativo se analizan tendencias como:

- a) Las guías de campo, como las de Whiting, Hilger y Henry.
- b) La "nueva etnografía", o "etnografía semántica", difundida por Spradley.
- c) La "micro-etnografía", de orientación sociolingüística, asociada originalmente con investigadores como Hymes y Cazden, que converge posteriormente con el interaccionismo simbólico y con la etnometodología.
- d) La "macro-etnografía", con una serie de modelos diferentes que incorporan elementos derivados, por ejemplo, de la ecología cultural y de la teoría de sistemas(Rockwell, 1980, pág. 36).

En estas etapas vemos cómo la Etnografía ha experimentado cambios de diversas índoles, desde unas guías de campo que aportaban con descripciones categorizadas, una etnografía semántica que trata de construir desde la visión particular, aporta con la entrevista y el análisis, sin embargo no logra deshacerse de reglas generales, la micro

etnografía logra captar una nueva perspectiva dentro del campo educativo, viéndolo en su propio contexto llegando a un análisis más profundo de interacción basada en la Antropología, finalmente se encuentra un enfoque de ecológico cultural etnográfico que va más del contexto, sino que también explora el campo histórico y económico.

Así, la etnografía aporta significativamente un análisis que parte del contexto hacia lo externo, se buscan los procesos históricos anteriores como una base, no se parte a la escuela del entorno, al contrario se lo trae dentro como parte de un proceso cultural, así se podría decir que la etnografía posee tanto una carga cuantitativa como cualitativa.

El etnógrafo observa e interpreta paralelamente; selecciona lo significativo del contexto en relación con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo. Genera hipótesis, realiza múltiples análisis, reinterpreta, formula nuevas hipótesis. Construye el contenido de los conceptos iniciales, no lo presupone. Al enfrentarse al aparente "caos" de la realidad, que suele provocar inmediatos juicios etnocéntricos, el investigador aprende a abandonar la formulación abstracta demasiado temprana: es necesario "suspender el juicio" momentáneamente. Así es posible construir un objeto que dé cuenta del ordenamiento particular del contexto, incluyendo las categorías sociales que expresan determinadas relaciones entre los sujetos. En este doble proceso de observación y de interpretación se abre la posibilidad de generar y de enriquecer la teoría. (Rockwell, 1980, pág. 45)

En un estudio etnográfico hay que deshacerse de la idea de observar selectivamente, sino hacerlo desde una totalidad, en la difícil tarea de explicar una práctica social, la tarea del etnógrafo es incursionar en una realidad por medio de diferentes herramientas y recursos.

Además el etnógrafo se enfrenta con la difícil tarea de ir filtrando la realidad, sin suponer nada, sino al contrario, buscar bases observadas que encuentra en el proceso de socialización. De esta forma, va construyendo un argumento que corresponde a lo visto y analizado en el entorno.

Dentro de los niveles que se encuentran dentro de la Etnografía están: el reporte de qué (libre de valores) en esta fase el autoreconocimiento como alguien que no conoce aporta para que pueda ir descubriendo más hábilmente particularidades del entorno y vaya diseñando actividades (entrevistas), la explicación del por qué se aproxima a la generación de un contraste de conceptos que da como resultado una idea es justamente aquí que va a encontrar la antítesis entre la realidad y la teoría y finalmente, la descripción del cómo es.(Guber, 2001)

En este sentido se puede encontrar entre los métodos, técnicas y procedimientos de la investigación educativa a la etnografía dentro de un estudio de caso. (Medina & Salvador , 2009, pág. 29)

El campo de observación está definido según las siguientes unidades:

(1) Planificación, en la cual se incluyen los aspectos observados en el documento semanal, los aspectos observados en la clase con referencia a cómo la maestra revisó y se dirigió de acuerdo a lo escrito en la planificación y lo planificado versus lo hecho en clase.

(2) La estructura metodológica que se observa como el procedimiento docente en la clase, (3) la organización del trabajo de la asignatura.

(4) la interacción docente- alumno en las actividades de la asignatura relativa a las actitudes de los sujetos intervinientes: (*maestra-estudiantes, entre pares*), en este punto también se incluyen aspectos referentes al uso del lenguaje verbal y no verbal y el uso de recursos didácticos.

En las (5) estrategias de evaluación del tema de clase, se tomaron en cuenta la cualitativa y la cuantitativa, (6) tipo de tareas académicas en clase y, finalmente (6) observaciones especiales a lo largo de la cada clase, las cuales corresponden a situaciones que no se pueden encasillar en ninguna de las categorías antes descritas.

3.2. Análisis de resultados

La observación etnográfica se realizó en los paralelos “B” y “C” de tercero de básica n el área de Lengua y Literatura, se registraron los datos ocurridos dentro de un diario de campo, dichos apuntes se procesaron en fichas de observación que manejan las mismas dimensiones descritas como unidades en el apartado anterior, además testimonios ocasionales sirvieron como un valioso soporte para reflexionar acerca de las situaciones que se presentaron.

Posteriormente a la realización de las fichas, se organizó la información en un informe que en ocasiones resume, en otras sistematiza y busca realizar conclusiones de la práctica pedagógica realizada por la maestra, fruto del análisis previo de la información y la investigación de fuentes que apoyaron significativamente a dicho proceso, así los resultados que se expresan en cada uno de los ítems corresponden a:

Planificación:

Se nota la premura existente por cumplir las metas semanales, pues la maestra es parte de un grupo que se plantea objetivos de avance comunes, y que a su vez responde a una coordinación, la cual monitorea la labor grupal frente a los otros niveles.

La planificación, en la mayoría del tiempo, gira en torno al “cuento de hadas”, un tema correspondiente al área de Literatura, se analizan sus partes y elementos, y finalmente se plantea un proyecto, en el cual cada estudiante tiene la oportunidad de realizar su propio cuento, poniendo en práctica lo aprendido.

La planificación se basa en el texto de estudio, el cual es prácticamente el que marca los pasos a seguir, a pesar de eso existen dos actividades fuera de este: el proyecto del cuento y un tema gramatical.

Debido a lo antes mencionado se observó la presión que la maestra tenía por avanzar en el texto y así, evitar llamados de atención por los padres y madres de familia, que según ella misma me comentó, existían varios casos conflictivos dentro de uno de los paralelos.

Si bien es cierto, no se cumplió en su totalidad la planificación según lo escrito en el plan semanal, la maestra no se alejó nunca del tema general, más bien los desfases tuvieron que ver con las particularidades de cada grupo, así el paralelo “B”, significó para la maestra un trabajo más arduo.

Estructura metodológica del tema de clase:

El procedimiento docente dentro de las clases observadas respondió a una misma manera de estructuración, así, la forma en que la maestra inducía hacia los aprendizajes previos se manejó en base a preguntas acerca de temas ya tratados, cuando la profesora quería resolver las actividades del texto a tratar las preguntas fueron la vía para la resolución.

Sin embargo, también se notó la ausencia de una introducción de clase, tampoco existió una motivación al nuevo conocimiento, ni un leve acercamiento por medio de alguna canción o juego condicionado a la profundización cognoscitiva, también fue inexistente la comunicación de los objetivos que se querían conseguir, el alumnado realizó las tareas académicas de forma automática respondiendo a lo que la profesora les encomendaba, mas no hubieron oportunidades claras de participación creativa ni razonada por el docente.

El enfoque estuvo orientado a terminar el libro de texto de la asignatura, sirviéndose de las actividades a realizar y los recursos y medios que ofrecía dicho material.

Es importante resaltar que cuando la maestra cambió el formato de la clase, los alumnos y las alumnas se interesaron y se involucraron en el conocimiento más rápidamente de lo habitual, además se imprimió un tipo de motivación en el clima de clase.

Organización del trabajo de la Asignatura:

El tema principal fue el cuento de hadas, que está más ligado con el área de Literatura y su disfrute, sin embargo la maestra se enfocó en las actividades puntuales del libro y no se preocupó por realizar un aporte propio que fuera valioso dentro del aula.

Ocasionalmente proyectó cuentos, pero no tuvo tiempo de realizar una retroalimentación sobre lo expuesto y el proyecto de realización de un cuento personal, no fue una idea que nació de la docente, sino que fue un requerimiento que ella cumplió a pedido de coordinación, es importante mencionar que en uno de sus paralelos hubieron muchas personas que no presentaron el proyecto final.

Interacción de los sujetos intervinientes:

En este punto se tomaron en cuenta algunas variables, así se define como la primera al *lenguaje verbal manejado por la maestra*, se resume que la docente no tuvo una gran fluidez en la comunicación, no expresó ideas propias, ni dio oportunidad al intercambio verbal, incluso algunos términos que usó fueron incorrectos. La comunicación que permitió la profesora fue más de carácter resolutivo, servía para responder preguntas planteadas por ella, más que para mantener una constante comunicativa.

Dentro del *lenguaje no verbal*, la docente proyectó una postura cerrada hacia el alumnado, a momentos incluso evitaba quitarse lo que llevaba puesto, a pesar de que tenía calor, no demostró ni corporal ni verbalmente señales de afecto o estímulo hacia ninguno de sus alumnos(as), al contrario sus gestos y palabras siempre se enfocaron al manejo correctivo de la disciplina de la clase.

En lo que tiene que ver con la *distribución del espacio*, siempre se manejó de la misma manera, salvo las veces que la maestra pedía que se unan para compartir un libro con la finalidad de realizar la actividad de lectura comprensiva, en la cual el clima del aula se liberaba y los niños y las niñas tenían una pequeña posibilidad de poder ubicarse en otro espacio.

Los pupitres y el mobiliario no se cambiaron en ninguna de las dos aulas, sin embargo si hubo casos de niños y niñas que fueron movidos a otros lugares debido a sus necesidades educativas especiales.

Recursos didácticos

Estuvieron condicionados al material proporcionado por la editorial que realizó los libros de texto, así la profesora proyectó lecturas, audios y algunos cuentos, estos últimos fueron sacados del internet y de la red on line de los libros de texto de los alumnos y las alumnas.

Los y las estudiantes ocasionalmente trajeron cuentos desde su casa para leerlos en clase, pero hay destacar el hecho de que no todos y todas poseían el material, hubieron

varios casos de olvido, lo que provocó que la maestra haga grupos para realizar la actividad.

La docente además de utilizar los recursos propios del material que usaba, los cuentos de Internet y los libros traídos de casa, no manejó otro recurso.

Las interacciones de los sujetos intervinientes dentro de la clase fueron distantes, ni la maestra a sus alumnos y alumnas, ni entre compañeros y compañeras existieron palabras ni gestos de apoyo o motivación, más bien el reproche fue un patrón común en el paralelo “B”.

Hay que destacar que si bien es cierto que la profesora no demostró cariño ni apego a ninguna de las personas de sus dos clases, tampoco fue grosera, ni expresó ningún insulto, salvo algunos comentarios que hacía en público de algunas personas conflictivas en el campo conductual, lo que a su vez ayudó a predisponer de una mala forma al resto de la clase hacia estos individuos.

Estrategias de evaluación del tema de clase

Fueron más cualitativas que cuantitativas, como las preguntas fueron la base de la estructura metodológica, la forma en que la maestra evaluó aprendizajes previos, avances, actividades, etc. fue de carácter cualitativo, además dichas interrogantes eran cerradas, los y las estudiantes tenían oportunidad de responder lo que se pedía, no ampliar sus respuestas, ni tampoco aplicar sus vivencias, hay que considerar que a pesar

que las preguntas fueron cerradas esto ni impide que de éstas no se pueda realizar un análisis cualitativo.

Lo cuantitativo estuvo ligado a la revisión de deberes, trabajos y las pruebas de bloque, no existió ninguna prueba rápida, ni de refuerzo adicional.

Tareas académicas

Fueron realizadas durante la clase fueron repetitivas, entre las cuales se resaltan: la lectura comprensiva, la copia y la escritura, también dictado y participación oral limitada.

Observaciones

Se refieren a casos particulares y propios de cada individuo con referencia a cada grupo de trabajo, por lo que se recomienda revisar el informe que se encuentra a continuación y las fichas de observación si se quiere conocer exactamente lo ocurrido.

4. Informe

4.1. Planificación:

La Planificación es una serie de documentos que guían al maestro en su diario labor, se requiere que todo el quehacer docente sea planteado en base a una secuencia lógica, así se puede definir a esta como:

Un marco de referencia permanente, a partir del cual se elaboran las diferentes programaciones. La programación, sin embargo hace referencia al proyecto educativo-didáctico específico, desarrollado por profesores para un grupo de alumnos concreto.

(Medina & Salvador , 2009, pág. 115)

Componentes de la Planificación

Para poder comprender la planificación se debe ante todo ordenar sus componentes o partes, así se señalan:

Los objetivos didácticos, los que responden a un ¿para qué? de los aprendizajes más concretos.

Los contenidos y las competencias básicas, ¿qué enseñar?, donde están el desarrollo de las capacidades.

La metodología, el ¿cómo enseñar? que responde a los recursos y las actividades.

Y por último, la evaluación, del ¿qué, cuándo, cómo evaluar? en base a un análisis y reflexión continua de la implantación del desarrollo de las capacidades. (Medina & Salvador , 2009, pág. 116)

Aspectos observados en el documento de planificación semanal (describe todo lo que examina de esa planificación y menciona el anexo)

Dentro de la institución se manejan formatos específicos para la Planificación Anual, la Planificación por Bloques y finalmente la Planificación Semanal, documentos que son comunes para todos los y las docentes.

Cada maestro y maestra de la institución posee de forma digital la Planificación Anual y la de Bloques, la impresa reposa en Coordinación, la Planificación Semanal se va armando según las anteriores y los requerimientos circunstanciales, a esto me refiero con eventos particulares (Casa Abierta) y feriados.

Dentro de la Planificación Semanal se plantean cuatro momentos para cada clase en base a lo que se denomina el ERCA, E(Experiencia), R(Reflexión), C(Conceptualización), A(Aplicación), además se toma en cuenta el contenido y la evaluación/o tarea, estas son las etapas que guían de manera exacta la práctica dentro del aula, pues dentro de la institución existen varios paralelos por nivel, y se requieren que todos los docentes unifiquen su actuar y procedimientos.

La planificación semanal se entrega a coordinación los días jueves, por lo que las maestras de tercero de básica realizan la planificación semanal el día miércoles de cada semana.

Se puede ver que el principal tema trabajado dentro del tiempo observado fue el cuento de hadas, y se trabajó el texto guía en la mayoría del tiempo, lo que ocasionó que las clases se tornen repetitivas y aburridas, en una de las clases el tema central cambia de Literatura a Estructura Gramatical (F.O. 15, AI 1.1), excepto por una excepción todo el bloque se basó en el tema de los cuentos de hadas, por lo que es fácil comprender el aburrimiento del estudiantado y de la maestra, pues además de que se tomó un bloque en el segundo quimestre, ya se había revisado previamente este tema en el bloque 2, teniendo en cuenta los mismos elementos y estructura.

Por otro lado, se respeta la presentación puntual de las planificaciones semanales, se la exhibe dentro de cada aula en su debida cartelera y el contenido escrito está siempre unificado entre grados.

Aspectos observados en la clase (planificación)

Como un requerimiento institucional, la maestra de materias especiales (en este caso la docente de español), posee dentro del aula una cartelera en la cual se exhibe semanalmente la planificación correspondiente aprobada y firmada por coordinación y su horario. Además, las planificaciones por bloques y anual están en formato digital grabadas en la computadora de cada grado.

Entonces, teniendo en cuenta que la maestra tiene la posibilidad de revisar su planificación de clase en dos medios, puedo añadir que ella lo hizo digitalmente y otras leyendo el físico, sin embargo existieron también casos que no la revisó y al contrario, trabajó según las hojas que le tocaban en el texto guía.

Ya estudiando la planificación puedo notar que se repiten el tipo de actividades como responder preguntas, copiar del pizarrón y escribir en el libro, el trabajo es reiterativo. Además la prioridad es trabajar en el libro, solamente cuando existe el tema del sujeto y el predicado (F.O. 15. C1) se reserva un tiempo para el trabajo en el cuaderno.

Lo planificado versus lo hecho en clase.

Dentro de lo que corresponde a este tema puedo acotar que existieron clases que no coincidieron con lo planificado (F.O. 02/AI1.3, 07 AI1.3, 08 AI1.3, 09 AI1.3, 12 AI1.3, 13 AI1.3), pero hubo otras que si lo hicieron. (F.O. 04/AI1.3, 06/ AI1.3, 14 AI1.3, 15 AI1.3, 16 AI1.3, 17 AI1.3), también se cumplió la planificación parcialmente (F.O. 05/AI1.3, 10 AI1.3, 11 AI1.3, 18 AI1.3, 19 AI1.3,).

Lo que se puede notar es la urgencia de la maestra por terminar el texto, pues según ella afirma que la presión de los padres es bastante grande y ellos y ellas quieren ver que se ha terminado el libro.

Sin embargo, se nota que en ninguna planificación que no se cumplió exacta o parcialmente, la maestra realizó otra actividad que no tenga que ver con la asignatura, más bien la docente no realizó las páginas planificadas del libro, pero nunca dejó de trabajar en él.

Además, es importante remitir el hecho de que el único tema de Gramática que se trató dentro del bloque que no correspondió al área de Literatura fue manejado de manera aislada, destinándose únicamente una clase, no existió seguimiento.

4.2. Estructura metodológica del tema de clase:

Tomando en cuenta que “el aprendizaje no es solamente un proceso de entrada y salida de información” (Salgado & Terán, 2008, pág. 31), sino un conjunto que reúne varios factores internos y externos alrededor del ser humano, se puede decir que “supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Es siempre una reconstrucción interior y subjetiva, procesada y construida interactivamente” (Salgado & Terán, 2008, pág. 31).

Así, dentro de esta institución se habla de una base constructivista, en el sentido que:

Todo conocimiento nuevo se construye a partir de otro anterior, ha dado como resultado que hoy poseamos una abundante información sobre las ideas o concepciones de los alumnos y alumnas acerca de los diferentes

contenidos escolares, así como sobre las representaciones de los sujetos en los diferentes dominios del conocimiento(Gómez Granel & Coll Salvador, 1994, pág. 25).

La metodología además se plantea en base a una secuencia didáctica que comprende:

Actividades de iniciación, donde se genera el interés y motivación.

Actividades de desarrollo, en el cual se orienta a la construcción y adquisición significativa del conocimiento (introducción y adquisición del conocimiento).

Actividades de acabado, donde se hacen esquemas (Medina & Salvador , 2009, pág. 117).

En este sentido, la metodología al interior del aula debería respetar una organización de conocimientos ordenados y sistematizados que logren profundizar en el estudiante un aprendizaje significativo.

Si lo contextualizamos de acuerdo al ERCA, se encontrará a la Experiencia y a la Reflexión como actividades de interés y motivación, la conceptualización como actividad de desarrollo y finalmente a la aplicación como actividades de acabado junto a la evaluación/o tarea.

Si aplicamos el ERCA a la planificación del día lunes 11 de mayo del 2015 (correspondiente a la ficha de observación no. 5), encontraremos: E: Identifica temas. R: Los diferencia. C: Identifica estructura. A: Realiza actividades del texto pág. 164-168. Evaluación o Deber: pág. 169.

4.3. Procedimiento:

Una metodología didáctica debe responder a todos los protagonistas del conocimiento, de ahí partimos que en primera instancia se comprenden los objetivos didácticos, para poder establecer principios metódicos con referencia al alumno, los cuales parten de su nivel de desarrollo cognitivo (perfil de desarrollo, conocimientos previos y esquemas mentales) para así promover aprendizajes significativos. “Además el contenido se trata mediante propuestas metódicas, como el esquematizar conceptos relevantes, avanzar progresivamente, relacionarlos entre sí y ejemplificarlos”.(Medina & Salvador , 2009, pág. 19).

Revisando la planificación no se encuentran actividades puntuales como el cantar una canción o jugar algo, sino con acciones bastante generales como el reconocer cuentos (F.O. 02. AI1.1) o identificar temas (F.O. 06. AI1.1), lo que hace que en el caso de la maestra se enfoque en activar los aprendizajes previos, únicamente por medio de preguntas, en todo el tiempo que presencié sus clases, no vi que la docente realice ningún juego de profundización o les haga cantar una canción asociada con el tema a tratar.

Usualmente, no existió introducción en las prácticas docentes, sino que la maestra la realizaba como preguntas iniciales, a las cuales el estudiantado no tenía mucha oportunidad de dialogar, pues eran cerradas. Tampoco hubo motivación o información clara acerca de los objetivos, sino al contrario, las actividades de la docente obedecían a un sistema drástico de trabajo en el texto, revisión de deberes y finalmente copia del deber en las agendas escolares o realización de alguna acción de relleno.

A manera general, la docente trabajó de manera lineal y no incluyó ninguna situación de “enganche al conocimiento” como lo explica Liliana Ize: “la rica narración de experiencias relacionadas con su vida extraescolar debe empezar a tener cabida en la escuela y ganar espacio curricular porque le da al docente la posibilidad de recrear el contexto social y cultural de ese niño.” (González, Ize de Manreco, & Alisedo, 1999, pág. 26)

Teniendo en cuenta que el tema macro del bloque 6 era uno que ya se había tratado con anterioridad y que la planificación realizada por las maestras del nivel se presta para que cada docente pueda incluir actividades que aporten a dar forma a la clase, capten la atención de los y las estudiantes, controlen la disciplina, enfoquen a los niños y las niñas en el tema, etc.

Las preguntas y respuestas fueron las actividades centrales de su accionar docente, fueron utilizadas para activar aprendizajes previos y para resolver las actividades del libro. Además en la mayoría de los casos, se nota un especial esfuerzo por receptar y/o calificar los deberes.

En el proceso de elaboración de este estudio de caso, tuve la oportunidad de consultar una etnografía realizada en Chile, que coincide con esta observación en particular y que destaca:

El estilo de enseñanza se dirige a obtener la repetición mecánica de frase propuestas por el profesor sin que cuente la significación que puedan tener para los niños. Los contenidos se presentan parcializados y se enseñan conceptos y procedimientos aislados, de modo que aparecen

desconectados de la experiencia de los alumnos. No hay incorporación de su cultura y de sus vivencias, se las ignora, reprime o desacredita. Sólo cuenta aprender lo que dice el profesor y los textos.(Cardemil, 2000, pág. 8)

Como por ejemplo, si observamos las fichas 5 y 6, la maestra repite por varias ocasiones audio cuentos, pero no se detiene a reflexionar y analizar en profundidad, es un asunto de repetición, más de interiorización.

Además, me parece importante que la docente tenga claro el procedimiento a seguir dentro del aula, así cito los comentarios de la ficha 7 en el área de comentarios de la parte B: “A la maestra no le preocupa que mientras ella explica, existan varios estudiantes que tengan cosas en las manos o simplemente no presten atención. No se establecen las acciones de forma coherente”. En las fichas 8, 10, 11 se reitera lo antes expuesto, como se puede leer en la parte de los comentarios de la parte B.

En la ficha 13 se evidencia la falta de atención de la maestra en su trabajo, pues pide que saquen y guarden los textos repetitivamente, se devela una falta de orden lógico, como lo escribí en los comentarios correspondientes, además la negativa a que los(as) estudiantes pidan libros en biblioteca, hace que se pierda interés en la actividad.

La ficha 15, al contrario del resto, se destaca la claridad en la clase, según está escrito en los comentarios de la parte B. En la ficha 17 se destaca la premura de la maestra por terminar el libro e incluso la profesora proyecta un video para completar el tiempo de la

clase, a pesar de que este no guarde unidad con lo tratado.

4.4. Organización del trabajo de la asignatura

Según el documento de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica correspondiente al área de Lengua y Literatura del tercero de básica, se toma en cuenta como premisa básica que “la lengua es comunicación [...] el enfoque comunicativo plantea que la enseñanza de la lengua debe centrarse en el desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación” (Ministerio de Educación, 2010, pág. 24).

En este contexto se plantean las macrodestrezas lingüísticas que son: escuchar, leer y escribir, las mismas que estarán presentes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y aportarán de forma efectiva a la comunicación.

Cuando en la Actualización y Fortalecimiento Curricular se habla de estas macrodestrezas se debe también entender que el leer, está conectado a la comprensión, como la escritura a la ortografía, pero principalmente a la planificación, redacción, revisión y publicación, así también la oralidad debe poseer un espacio importante dentro de la clase, el discurso aportará en el habla y la escucha. Finalmente, dentro del área se contempla la Literatura como un espacio de reflexión y disfrute de la cultura ecuatoriana, dentro de este ámbito también se desarrollará la escritura literaria como recurso creativo (Ministerio de Educación, 2010).

Finalmente, es importante recalcar que el Ministerio de Educación del Ecuador considera dentro de los objetivos educativos del área el comprender, analizar y producir contenidos específicos determinados para el tercero de EGB., y que dentro del área de Literatura se tomarán en cuenta los cuentos maravillosos, contenido que fue el determinante dentro de la observación que se realizó.

Dentro de mi observación noté que lamentablemente no todas las destrezas son explotadas en el mismo porcentaje, el leer y el escribir fueron las que más se realizaron al llenar las actividades del libro y cuando se realiza el proyecto del cuento, también el escuchar se activa básicamente con las explicaciones de la maestra, sin embargo cuando hay que escucharse entre pares, la clase no realiza un escucha reflexiva y consciente.

Además, hay que tomar en cuenta el hecho de que la última destreza, que es la oralidad, no fue casi trabajada dentro del aula, sino únicamente para decir las respuestas del libro, mas no como una expresión que sea cultivada y que ayude al análisis y desarrollo del lenguaje en el o la infante.

Cuando los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de exponer su cuento (F.O.16.C 2.1.), su maestra no les dio el cuento, sino que tuvieron que narrarlo oralmente en base a su memoria, únicamente una persona narró el cuento de forma segura, con un buen volumen de la voz, y el resto de la clase pudo escucharla, sin embargo las otras personas se mostraron inseguras, y su voz tan baja no permitió que toda la clase escuche.

Algo que me asombró es que el tercero B, que en todo este proceso de observación se había mostrado más inquieto y a veces hasta indisciplinado, el momento que los niños y las niñas se paraban a exponer sus cuentos, el resto de la clase se mantenía en silencio y dispuestos a escuchar, pero lamentablemente los y las estudiantes no tuvieron oportunidad para escuchar una narración por parte de su maestra, y no pasaron nunca al frente de la clase para exponer algún tópico, lo que genera la timidez, la voz extremadamente baja y de cierta manera hasta el pánico escénico.

El trabajo insistente dentro del texto delimitó el actuar de la maestra, y de alguna manera ella también no logró distribuir sabiamente los recursos para explotar todas las destrezas, como por ejemplo, el día que en una clase puso todos los audios de cuentos correspondientes al bloque 6, al principio la clase tenía una buena disposición para el escuchar, pero ya en el tercer audio, ya perdieron el interés. (F.O. 06 B.I.)

Quisiera también mencionar que en una ocasión en que la maestra rompe con el trabajo repetitivo y pide a los niños y las niñas que hagan un deber en el cual tienen que desarrollar sus emociones, visualizarlas y expresarlas, emocionó al grupo, y se notó un deseo por realizar su trabajo en casa. (F.O. 05 C.3/ E1-comentarios)

No se destaca el disfrute por la Literatura, sino al contrario, la maestra enfoca al tema del cuento como algo metódico y estructurado, mucho tiene que ver con el enfoque que está en el texto y también con el hecho de que ella misma nunca dedicó un tiempo especial para contarles un cuento a sus niños y niñas.

La ausencia de la introducción es generalizada en todas las clases, sin embargo si se hacen revisiones de aprendizajes previos, en la ficha 05, parte C se asocian los contenidos con emociones personales de los niños y las niñas, lo que hace que la clase se involucre con lo que quiere comunicar la maestra.

En la ficha 06 la maestra no tiene una retroalimentación adecuada con los y las estudiantes (parte C), en la ficha 07 se evidencia la falta de orden como se describió en el área de procedimiento metodológico, por lo que en la ficha 08 se destaca dentro de los comentarios de la sección C, ruidos a lo largo de toda la clase, los cuales se deben a la falta de concentración del alumnado.

Es interesante notar que en la ficha 9 no únicamente se explica sobre el proyecto del cuento, sino también hay oportunidad para hablar sobre probidad académica (Comentarios C). Además como un comentario adicional está la falta de claridad en las instrucciones realizadas en la ficha 10.

La clase correspondiente a la ficha 15 es diferente a las demás, pues hay un componente de interactividad que la hace más interesante como se describe en la parte C. Al contrario de lo que sucede en la ficha 16 en la que se percibe la entrega del proyecto del cuento más a manera de lección, que como un disfrute narrativo.

En la ficha 17 se destaca la falta de un buen ritmo de trabajo conjunto entre maestra y alumnado (comentarios sección C).

4.5. Interacción docente- alumno en las actividades de la asignatura

Actitudes de los sujetos intervinientes: (maestra-estudiantes, entre pares)

Teniendo en cuenta que “todo conocimiento se mediatiza a través de un discurso” (González, Ize de Manreco, & Alisedo, 1999, pág. 17) es impredecible analizar dentro del aula el lenguaje oral que se maneja, pues nuestras ideas se traducen en **lenguaje verbal**.

Recordemos que “discurso una emisión lingüística que constituye un todo de significación y que es estudiada en total dependencia de las condiciones de su enunciación, es decir, de la situación comunicativa”. (González, Ize de Manreco, & Alisedo, 1999, pág. 18)

Así, el discurso del docente perseguirá un principio de cooperación y de intercambio, buscando una fundamentación a lo expresado, mediante la coherencia. También se requiere contribuir con la información necesaria y saber otorgar relevancia a lo importante. Sin embargo, es vital para el maestro o la maestra ser claro usando un vocabulario acorde con el grupo y usando conectores adecuados. (González, Ize de Manreco, & Alisedo, 1999)

Dentro del lenguaje verbal expresado por la docente noté varias palabras que no estuvieron bien pronunciadas como: naiden (nadie), además de preguntas no bien planteadas como: en ocasiones también existió falta de coherencia y poca congruencia.(F.O. 11 / Observaciones)

La maestra nunca se desvió de lo que debía tratar, no compartió alguna experiencia, ni propia ni del grupo, ni tomó alguna oportunidad para dialogar con el grupo, las palabras siempre giraron alrededor de preguntas del libro.

Incluso cuando explicó el proyecto del cuento fue bastante explícita y respondió lo que le preguntaron. El uso del lenguaje no fue utilizado como un acercamiento al grupo, sin embargo las preguntas de dos niños acerca del trabajo, emociona a la clase. (F.O. 10 C.2/ Observaciones)

De forma general la maestra no vocaliza, no tiene buen volumen de voz, ni hace cambios intensidad, lo que hace que su lenguaje sea bastante lineal, habla alto, pero no pronuncia bien, me parece que es debido a que posee una discapacidad auditiva y que eso le impide escucharse totalmente.

Después de haber terminado la observación, dentro de una conversación bastante informal, me comentaba que estaba bastante congestionada con una gripe y me dijo que si no hubiera tenido que tomar examen, no hubiera asistido a clases, pues cuando está así, no logra escucharse, ni oír al resto, en ese instante recordé las veces que faltó y que de alguna manera me sorprendió, pues yo no noté que estuviera tan enferma como para no ir. (F.O. 03 y12)

Además del **lenguaje** verbal, existe otro que es el **no verbal** que se relaciona a la corporalidad, así se puede aseverar que

La consideración de los comportamientos no verbales inscritos en una semiótica aplicada fundamentalmente a la producción de sentidos y a los lenguajes que en esta tarea se articulan. Dicha producción se desentraña desde el discurso pedagógico, analizando las formas y sistemas de significación, los códigos subyacentes y la comunicación que se implica. (Narváez & Rosero, 2008, pág. 20).

Pero, también es importante resaltar las áreas en las cuales los comportamientos no verbales se establecen, por lo que se podemos referirnos a:

La Cinésica: que tiene que ver con los movimientos corporales como: gestos, expresiones faciales y movimientos del cuerpo.

La Proxémica: como un uso del espacio personal respecto al resto (personas u objetos), aquí tenemos a la territorialidad, las percepciones del entorno, etc.

El Paralenguaje: como un grupo de señales vocales no verbales, como: las cualidades, timbre, intensidad de la voz, pausas y silencios. (Narváez & Rosero, 2008, pág. 20)

Su lenguaje no verbal siempre se expresó manteniendo un alejamiento del grupo, su postura habitual mientras los niños y las niñas leían era el cruzar los brazos, únicamente se trasladaba por toda la clase cuando revisaba trabajos y deberes o firmaba agendas, ese era el momento que pasaba por cada puesto.

Sin embargo, cuando daba sus clases se mantenía en su espacio de poder frente al pizarrón y sentada atrás de la computadora, como usualmente las personas que

necesitaban guía estaban sentadas en el primer puesto de cada columna, la docente omitía su traslado hasta la parte de atrás.

Ambas clases tenían ubicados pupitres de la misma forma, ordenados en columnas y filas, cada estudiante tenía uno según sus requerimientos de lateralidad (diestro o zurdo), además los puestos estaban ubicados de igual forma con relación a las ventanas, la puerta y el escritorio de la maestra.

Únicamente, los muebles diferían en ubicación, pues la clase del tercero B era mucho más amplia que la del tercero C, lo que obligó a la maestra a ubicarlos en otro sentido.

En ambos paralelos casi siempre los y las estudiantes estuvieron en los mismos puestos, y las personas que necesitaban más apoyo sentados en las primeras filas de cada columna.

A pesar de tener como tema central de todo el bloque 6 al cuento de hadas, nunca se arriesgó a contar uno, a narrarlo cambiando su tono, volumen y color de voz, las veces que los se contaron, fueron en una lectura alterna de algunas de la clase o cuando ella ponía el audio en la computadora. (F.O. 06. BI.)

Los **recursos didácticos** son herramientas que determinan la diferencia entre un aprendizaje fugaz y uno significativo pues cumplen con “aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades

cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación (Medina & Salvador, 2009, pág. 201).

Entre las clases existen:

Los recursos o medios reales: son aquellos que pueden servir de experiencia directa al alumno para poder acceder a ellos con facilidad, por ejemplo: plantas, animales, objetos, instalaciones, etc.

Recursos o medios escolares, que son los propios del centro como: laboratorios, biblioteca, etc.

Recursos o medios simbólicos, que son los que aproximan la realidad a través de símbolos o imágenes como por ejemplo: material impreso y medios tecnológicos. (Medina & Salvador, 2009, págs. 203-204)

La maestra usó limitadamente los recursos, los más habituales fueron: el libro de texto de la asignatura, el libro digital (previamente cargado en el computador del aula), el pizarrón y el proyector, recursos que se encuentran en casi la totalidad de las fichas de observación.

Es importante resaltar, que las veces que puso audios de cuentos, (F.O. 05.B.3, F.O.06.B.I, F.O.10.B.4) fueron los que contenía el libro digital y que los videos que ella proyectó fueron vistos a través del youtube. (F.O. 07. B.6, F.O.10, B8. F.O. 17.B1.)

También existió la oportunidad de realizar el proyecto del cuento, en el cual, las maestras del nivel mandaron vía e-mail las hojas de trabajo adicionales que sirvieron

como guía, para que luego cada estudiante pueda realizar su propio cuento, con el apoyo de casa, cada paso se revisaba por la maestra y se entregaba la retroalimentación correspondiente.

Con este proyecto también fue realizado un cuento por el alumnado, de los cuales, los mejores se entregaron a la biblioteca y hoy forman parte de la colección de textos de la institución.

Además, la maestra se apoyó en cuentos individuales que cada persona debía traer para la hora de lectura comprensiva, dichos libros eran propios de cada estudiante, y cada uno los leía en un tiempo determinado por la docente.

En algunas ocasiones, la maestra repartía los libros antes de tiempo, o pedía que saquen los materiales y luego no los utilizaban, había un poco de incoherencia en ese sentido, probablemente se debe a que no tenía clara la clase que tenía que dar o no había revisado la prueba y desconocía lo que sus estudiantes necesitaban para llenarla, según lo narran las observaciones de la ficha de observación 04.

4.6. Estrategias de evaluación del tema de clase:

A la evaluación se la califica como un proceso que sirve para valorar la información recogida según un criterio de referencia. Esta evaluación contempla la organización de información, identificación de interrogantes, recogida de información necesaria y finalmente, los resultados y recomendaciones (Medina & Salvador, 2009, pág. 248).

“Además hay que tener en cuenta que la evaluación es continua, global, integradora y contribuye a la mejora educativa. Para lograr su eficiencia se debe realizar de manera

integrante, flexible, cooperativa y permanentemente”(Medina & Salvador , 2009, pág. 253).

Formas de valoración de las actividades realizadas en la clase:

Cualitativa:

Si se habla de evaluación cualitativa se debe tomar en cuenta los procesos más que los resultados, comprender las acciones humanas y valorar el progreso del estudiantado y no tanto el cumplimiento de los objetivos(Medina & Salvador , 2009, pág. 256).

Los modelos cualitativos destacan diferentes aspectos así encontramos:

Los interpretativos, que se interesan por los significados, los naturalistas, los que tratan de captar las realidades y acciones, los que tienen que ver con de los fenómenos sociales y la representación detallada.

Dentro de la evaluación cualitativa se basa en el diálogo, pero no en el sentido fiscalizador, sino más bien de participación, evidencia la realidad y sus significados utilizando la interpretación y la comprensión. (Medina & Salvador , 2009, págs. 256-257)

Respecto del manejo de la disciplina, algunos estudios señalan la importancia del manejo de esta dimensión para que los niños se dispongan al aprendizaje y por ello, esta variable está relacionada positivamente con el rendimiento. A su vez aparece como significativo el refuerzo social, es decir el reconocimiento oportuno de parte del profesor de las conductas positivas.

También se asocia a mejores rendimiento el clima de la clase relajado, humano con un lugar importante para el refuerzo positivo (Cardemil, 2000, pág. 8).

Si se toma en cuenta, la evaluación cualitativa que la maestra utilizó fue básicamente utilizar preguntas, las cuales ayudaron a confirmar aprendizajes previos y a desarrollar las actividades del texto, sin embargo, (a pesar de que hubiera podido existir) la profesora no prestó interés en desarrollar un diálogo, debate, etc.

Sin embargo, la evaluación cualitativa en base a las preguntas se torna irreal, pues la docente selecciona determinadas personas, o simplemente son los mismos estudiantes que están respondiendo, así ella no tiene una visión clara de cómo está realmente el grupo y los individuos que lo conforman.

Aquí también quisiera aportar el hecho de que en todas las clases (exceptuando la que fue la presentación del proyecto del cuento), la maestra no imprimió motivación por el tema a tratar, a través de una introducción que genere interés o comunicando los objetivos que como clase se deberían haber logrado, las acciones de la docente fueron las mismas, dependiendo más que de la planificación, del hecho de terminar las actividades del texto guía. (F.O. 02, 04, 06, 07, 08, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19)

Atrás quedaron acciones que busquen fortalecer la inteligencia emocional del niño o de la niña como: aprender a expresar los sentimientos, participar activamente en la vida emocional del niño, usar un lenguaje

amoroso, respetuoso y firme cuando sea preciso, mantener contacto físico que genere cercanía, proximidad y bienestar, asegurarse que el afecto sea percibido y estimular un tiempo compartido (López & González, 2009, pág. 12).

No se realizan comentarios positivos acerca del trabajo o del aporte de los niños(as), más bien al contrario por medio de algunos comentarios se hunde más al estudiante y no se busca exaltar su esfuerzo y empeño.

Además, la maestra como una forma de mantener la disciplina dentro de la clase, se valió de algunos instrumentos como: las amenazas de dejarlos sin recreo o llevarlos a otro paralelo, otras veces escribió en el pizarrón el número que le correspondía a cada columna y por cada punto que ella ponía decía que quitaba un minuto de su recreo, y finalmente, hacía que pasen una o dos personas al pizarrón para que ellos sean los que valoren el comportamiento de sus pares y escriban sus nombres debajo del código de los “educados” (8^a) o los “malcriados” (6^a), según la maestra decía, se supone que ese iba a ser el código que la maestra escribiría en la agenda de los anotados y las anotadas pero nunca vi que cumplió ninguna de sus amenazas.

Al contrario de lo que María Elena López y María Fernanda González afirman la profesora no buscó métodos basados en la cooperación y el respeto mutuo, reconocer sentimientos y necesidades, dar instrucciones claras y sencillas, verificar que se ha entendido la norma, entrenar en prácticas adecuadas, ser consistente, mantener una

actitud firme, no abusar de castigos, mostrar agrado por comportamientos cooperativos (López & González, 2009).

Cuantitativa:

“La evaluación cuantitativa sirve para constatar los resultados finales del aprendizaje y mantener un control de datos para reorientar o mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje”(Medina & Salvador , 2009, pág. 256).

La evaluación cuantitativa es determinada por la obtención de calificaciones y valoraciones numéricas que determinan un rango según los alcances de cada alumno o alumna.

En este caso, pude presenciar una evaluación sumativa perteneciente al bloque 5 y la revisión de deberes y trabajos en el libro de texto. No siempre existió la evaluación cuantitativa, sin embargo era una parte que la maestra dedicaba con frecuencia dentro de su clase, en ocasiones no imprimía una nota, sino una firma como la evidencia de una recepción.

En la ficha de observación 04 la maestra toma la prueba de bloque 5, antes de hacerlo realiza un refuerzo, luego recoge los libros, separa los pupitres uno de otro, solicita que únicamente saquen lápiz, borrador, y pintura roja, reparte las pruebas cuando toda la clase está lista, va leyendo cada instrucción poco a poco, a pesar de eso, hay varias personas que se adelantan y terminan la prueba antes, al terminarla hace una rápida corrección con su clase.

Lamentablemente, durante toda la prueba no observé que la profesora dirija a las personas de evaluación diferenciada, que en esta aula son tres, incluso uno de ellos no realizó casi nada y yo le pregunté acerca de esto, y ella me dijo que se lo iba a llevar a otro paralelo para que allí lo haga.

Además, es importante tener en cuenta que la evaluación como tal es un proceso de mejora continua que se ve obstaculizado por la falta del uso de instrumentos dentro del quehacer docente cotidiano.

4.7. Tipo de tareas académicas (en clase):

Debido al trabajo reiterativo en el texto, las acciones que los y las estudiantes realizaron dentro de las horas clase fueron también repetitivas, así se toman en cuenta: la lectura comprensiva, resolución de las actividades del texto, trabajo en equipo, responder a las preguntas planteadas por la profesora, escuchar y analizar audios de cuentos, observar videos, refuerzo de temas tratados, socialización del proyecto del cuento, dictado de palabras, copia en el cuaderno, participación oral y escrita, presentación y revisión de deberes.

Cabe destacar que cuando se trabajó en equipo (parejas o grupos), aproximadamente la mitad de los(as) estudiantes trabajaron efectivamente. (F.O. 08. C.3.1. / F.O. 13. C.4 / F.O. 16. C.3.2.) También la copia en el cuaderno y la participación oral y escrita fueron únicamente realizadas cuando se trató el tema del sujeto y el predicado (F.O. 15.F)

4.8. Algunas apreciaciones y comentarios sobre lo observado.

Lo que me llamó la atención es la relación de alejamiento que la maestra mantenía con el grupo, nunca la vi reírse con ellos y ellas pocas veces se sonrió. Vi en todo el proceso de observación a dos niñas entregarle en diferentes días una carta cada una, que hablaba de cariño hacia ella, pero ni en esos momentos observé un abrazo o escuché alguna palabra bonita hacia ellas.

Observé que la maestra pocas veces se fijó en que los y las estudiantes no tengan nada sobre sus pupitres durante su explicación, lo que muchas veces ocasionó distracciones con algunas personas.

Cuando comenzaba el proceso de observación hubo un incidente que me indignó, cuando la profesora en lugar de corregir el comentario de una de las niñas, se expresa mal de otro de sus alumnos, diciendo que él siempre pierde las cosas, por eso no le quieren prestar más, y de hecho nadie en el aula quiso prestarle un lápiz, luego en una conversación le pregunté sobre este niño que fue atacado ese día, y me comentaba que tiene evaluación diferenciada debido a su hiperactividad.

Noté en varias ocasiones que la maestra demostró falta de atención en lo que tenía que hacer dentro de la clase, por ejemplo repartía los libros, e inmediatamente decía que los volvieran a guardar o recuerda durante una explicación que debía aclarar el tema del proyecto del cuento, etc.

Me parece que el lenguaje oral de la maestra debería ser bastante positivo, explicativo y tener parámetros básicos que ayuden a llegar al estudiante, en este caso la maestra no entraba ni siquiera saludando, no reservaba un momento para preguntar acerca del fin de semana, o de cómo ellos y ellas estaban, con este distanciamiento nunca logró conectar con su clase, nunca vi a ninguno de los niños y las niñas alegrarse por su presencia.

No me sorprende el encontrar un estudio realizado en Chile que menciona características comunes a la práctica docente que presencié, en ese sentido la autora menciona:

Asociadas a estas representaciones las prácticas docentes se limitan a proponer actividades desarticuladas entre sí, a fomentar un trabajo individual generalmente repetitivo y sin significación para los alumnos, centrado en ejercicios de identificación, clasificación y operatoria en matemáticas o copia en lenguaje. Los profesores supervisan el trabajo de los alumnos en vista que ejecuten la actividad y recuerden las reglas de buen comportamiento. Los niños con más dificultades están separados del resto del curso y se les dan actividades diferentes, más rutinarias y poco motivadoras. En términos de evaluación se limitan a señalar los errores o aprobar los aciertos y no hacen sistematización de lo visto y realizado en la clase.(Cardemil, 2000, pág. 8)

4.9. Un hallazgo relevante al final del proceso de observación.

Dentro de una conversación informal con la maestra MV, ella de repente, con la finalidad de conseguir que le reemplace unas horas, me confesó que usaba un audífono en una de sus dos orejas, y además posee un porcentaje de discapacidad auditiva que le

permite poseer el carnet del CONADIS, noticia que me impactó mucho, y que de inmediato me hizo reflexionar acerca de varios episodios de la observación que se justificaron y que admito que en primera instancia me provocaron malestar contra la maestra, pues por varias ocasiones hubieron personas que preguntaron algo, o se quejaron y la profesora ni regresó a verlos, también los días viernes en el tercero “B”, cuando llegaban las personas atrasadas a la segunda hora, únicamente entraban, y no existía ni un saludo del estudiante hacia la maestra o viceversa, coincidió que cuando estas personas entraron la profesora estaba haciendo algo y ni siquiera les dirigía la mirada.

Con la finalidad de poder ubicar la definición de discapacidad auditiva se puede agregar que es:

La dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para percibir a través de la audición los sonidos del ambiente y dependiendo del grado de pérdida auditiva, los sonidos del lenguaje oral, y las barreras (impedimentos que el contexto físico o social le pone al individuo que dificultan su acceso y/o participación en actividades consideradas “normales” para cualquier persona de su edad y cultura) presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona. (Ministerio de Educación - Chile, 2007, pág. 36)

Además es importante resaltar que en el caso de mi compañera, la sordera no es total, sino parcial, tomando en cuenta este particular se añade que:

Existen diferentes grados de pérdida auditiva y no todas las personas tienen la misma dificultad para escuchar. En la mayoría de las ocasiones cuando se habla de persona sorda o con discapacidad auditiva gran parte de las personas se han hecho una idea equivocada y piensan que esta discapacidad no presenta matices, Es decir, se desconoce que existen diversos grados de pérdida auditiva y que a su vez, estos grados de audición tienen diversas repercusiones en el lenguaje y la comunicación. (Ministerio de Educación - Chile, 2007, pág. 30)

Retomando la conversación, la docente me comentó también de un hecho que le entristecía, pues se había enterado de que la escuela donde ella trabajaba anteriormente había cerrado, y entre las varias razones estaba el hecho de que les pusieron una multa por no poseer en su nómina personas con discapacidad, teniendo en cuenta que según el artículo 47 de la ley orgánica de discapacidades advierte que

La o el empleador público o privado que cuente con un número mínimo de veinticinco (25) trabajadores está obligado a contratar, un mínimo de cuatro por ciento (4%) de personas con discapacidad, en labores permanentes que se consideren apropiadas en relación con sus conocimientos, condiciones físicas y aptitudes individuales, procurando los principios de equidad de género y diversidad de discapacidades. (Ley Orgánica de Discapacidades, 2012, pág. 13).

También entiendo el hecho de que faltara por dos ocasiones en un período corto de

tiempo, pues según me dijo cuando ella se siente congestionada no escucha nada a su alrededor, incluso escucharse a sí misma es un problema, entonces la maestra prefiere faltar e ir al médico inmediatamente.

Conclusiones y Recomendaciones

- La planificación se cumple parcialmente, sin embargo las actividades de aula no se alejan del tema central. Se buscan tener evidencias como escritura en el texto y en el cuaderno que sirvan de argumentos de trabajo en el aula.
- La planificación semanal debería ser un instrumento referencial y no una “camisa de fuerza” que domine la metodología y los avances, más bien la flexibilidad dentro del aula comienza desde un buen manejo de la planificación, el cual supone respetar las particularidades y las necesidades individuales y grupales y como consecuencia no tener temor a una re planificación del mismo tema.
- La estructura metodológica cumple con un procedimiento monótono, la introducción y/o motivación inicial son inexistentes, lo que dificulta la aprehensión de aprendizajes significativos a largo plazo.
- Nosotros los y las docentes no deberíamos realizar acciones repetitivas dentro del aula, a pesar de que tengamos el mismo tema, momentos como juegos de profundización, diferentes recursos didácticos o estrategias varias pueden hacer la diferencia dentro del aula, se debe tomar muy en cuenta el grupo que tenemos y analizarlo, para lograr un aprendizaje significativo y no superficial.
- Al poseer un procedimiento metodológico repetitivo, se mantiene el mismo desarrollo de destrezas dentro del área de Lengua y Literatura, ocupando el leer y

escribir, los sitios más importantes, y dejando de lado el escuchar y el hablar, siendo el primero superado por el segundo cuando la maestra es la emisora, así, el hablar desde el alumno se da únicamente para responder preguntas, mas no para compartir pequeños discursos, en este punto, me cuestiono ¿será por eso que cuando la maestra hablaba, la clase no tenía la capacidad para imprimir la atención suficiente?

- Específicamente dentro del área de Lengua y Literatura, no se brinda un espacio adecuado para la expresión oral, el intercambio no se enriquece por medio de narraciones personales que podrían aportar efectivamente en capacidades como: la participación ordenada, la coherencia, la claridad y la relevancia, además de proveer un intercambio de formas de ver el mundo.
- Las actitudes de los sujetos no incentivaron el compañerismo, al contrario, (principalmente en uno de los paralelos) el acusarse entre pares, era una oportunidad de alejamiento que la maestra no manejó efectivamente, más bien, ella contribuyó a este fenómeno con comentarios verbales, corporalidades y actitudes en contra de las personas “problemáticas” de los grupos.
- Además, la maestra manejó los recursos didácticos previstos por la editorial, no tuvo una prosémica total del aula, más bien se movilizó parcialmente y no se encargó de analizar cambios de puestos que podrían posiblemente o no ser más productivos dentro del aula.
- Motivar frecuentemente al grupo y a la persona es una clave importante dentro del trato con el alumno o la alumna, pude presenciar cómo una maestra puede

influnciar negativamente, predisponer a un grupo en contra de alguien, me pregunto, ¿cómo hubiera sido, si la docente hubiera actuado diferente?.

En este punto también encuentro necesario el hecho de exteriorizar el nexo entre docente-estudiante a través de palabras que estimulen la autoestima y que alaben el esfuerzo del estudiante.

- La evaluación cualitativa mayormente fue utilizada a través de preguntas cerradas y la cualitativa estuvo presente a través de pruebas de bloque y revisión de deberes y trabajos.
- Veo la necesidad que más allá de las evaluaciones tradicionales como las pruebas de bloque, se apliquen otras pruebas más concisas y prácticas que ayuden a evaluar inmediatamente los temas y no tener que esperar un mes y medio de trabajo para conocer falencias y poder corregirlas oportunamente.
- El trabajo de evaluación diferenciada todavía es incipiente dentro del aula, no hay un seguimiento verdadero del desarrollo de estas personas, ni un acompañamiento que busque la superación del individuo, sino que en este caso pude percibir que el móvil que le impulsa a la profesora es no tener problemas ni con autoridades, ni padres, por lo que se esfuerza en que llene las pruebas y tenga medianamente lleno el texto, pero no hay un refuerzo personal, ni una búsqueda de estrategias o técnicas que verdaderamente consigan un aprendizaje significativo.
- El tipo de tareas académicas encomendadas dentro del aula obedece al mismo régimen del procedimiento metodológico, en virtud de esto puedo decir que el

trabajo en el texto fue el que se llevó más tiempo y dedicación, dejando de lado actividades alternativas y lúdicas.

- Si se recomienda un procedimiento variado y enriquecedor, se deberían también tener en cuenta trabajos y tareas académicas de distinta índole, las cuales busquen aportar y formar de manera integral el aprendizaje del estudiante.
- Algo que pude observar, es que la maestra trató a los dos paralelos uniformemente, no reconoció particularidades grupales e individuales, sino que cumplió las actividades planificadas. Durante todo el proceso pude constatar esa premura de la maestra por terminar el libro de trabajo, calificar y tener listas sus notas, era más importante que dedicar un tiempo a la reflexión sobre el grupo que se tiene y sobre todo de las necesidades que se observan.

Referencias

- Bernstein, B. (1985). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación, 15*, 25-44.
- Cardemil, C. (2000). *Práctica de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: Una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile*. Recuperado el 16 de junio de 2005, de Revista Digital Umbral: www.reduc.cl
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Paidós.
- Gómez Granel, C., & Coll Salvador, C. (enero de 1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*.
- González, S., Ize de Manreco, L., & Alisedo, G. (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Argentina: Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. (Vol. 11). Bogotá, Colombia: Norma.
- Ley Orgánica de Discapacidades. (25 de septiembre de 2012). *Inclusión Laboral*. Recuperado el 18 de agosto de 2015, de http://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf

- López, M., & González, M. (2009). *Inteligencia Emocional* (Vol. III). Colombia: Gamma S.A.
- Medina, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación - Chile. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Discapacidad Auditiva, Necesidades educativas en el nivel de educación parvularia*. Santiago, Chile: s.e.
- Ministerio de Educación. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular, Lengua y Literatura, Tercer Año*. Recuperado el 15 de junio de 2015, de <http://www.educacion.gob.ec>
- Narváez, A., & Rosero, T. (2008). *Comunicación no verbal en el aula*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Onrubia, J. (1999). *Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. Barcelona, España: Graó.
- Ortiz, M. (2015). *Prácticas Pedagógicas en la Educación Inicial (Iniciación a la lecto-escritura y Lógica matemática) y la Educación General Básica (Lenguaje, Matemáticas): estudio de caso en instituciones educativas de Cotopaxi, Ibabura y Pichincha*. Quito, Pichincha, Ecuador: S.E.
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Dialogando*, 29-45.

Salgado, A., & Terán, N. (2008). *Dificultades Infantiles de aprendizaje*. Madrid, España: Grupo Cultural.

Zapata Villegas, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Educación y Pedagogía*, XV(37), 177-184.

Anexo

Ficha de observación (Educación General Básica)

Fecha:	No de ficha:	
Hora inicio:	Hora final:	
Lugar:		
Asignatura:		
Nombre del observador/a:		
Nombre del profesor/a:		
Actividades		
Actividad	Descripción	Comentario –reflexión (impresiones personales del observador sobre el hecho)
A) Planificación:	I. Componentes de la planificación: 1.1. Aspectos observados en el documento de planificación semanal (describe todo lo que examina de esa planificación y menciona el anexo) 1.2. Aspectos observados en la clase (planificación) 1.3 Lo planificado versus lo hecho en clase.	
B) Estructura metodológica del tema de clase:	I. Procedimiento:	
C) Organización del trabajo de la Asignatura		
D) Interacción docente-alumno en las actividades de la asignatura ²	I. Actitudes de los sujetos intervinientes: (maestra-estudiantes, entre pares)	
E) Estrategias de evaluación del tema de clase:	Formas de valoración de las actividades realizadas en la clase:	
F) Tipo de tareas académicas (en clase):		
Observaciones :		

²Lenguaje verbal no verbal; distribución del espacio físico, recursos didácticos, disposiciones espaciales

Glosario de siglas

ZDP: Zona de Desarrollo Próximo.

ERCA: Experiencia, Reflexión, Conceptualización y Aplicación.

F.O.: Ficha de Observación.