

El diario de aprendizaje como herramienta para autoevaluar la praxis docente

Angélica María Arenas Arenas

Propuesta de Trabajo de Grado para optar al Título de Licenciada en Literatura y Lengua
Castellana

Directora

Yésica Andrea Nieto Lascarro

Magíster en Semiótica

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Bucaramanga

2025

Dedicatoria

A mi padre, Milton, quien ha sido un apoyo incondicional en cada etapa de mi vida. Infinitas gracias por todo, pero especialmente por siempre creer en mis capacidades.

A mi madre, Hemérita, quien, a pesar de ya no estar en este plano terrenal, me brinda su guía y protección en cada paso que doy. La llama de su cariño permanece intacta en mi corazón.

A mi nono, Manuel, quien ha sido una fuente inagotable de amor y sabiduría de un tiempo para acá con sus abrazos, sus sonrisas y sus palabras en cada reencuentro.

- Os amo con todo mi corazón.

Agradecimientos

En primer lugar, a la profesora Yésica Nieto, mi directora, pues sin su orientación, motivación y compromiso no hubiera sido posible llevar a cabo esta propuesta. Gracias por compartir conmigo parte de sus conocimientos y contribuir a mi formación como profesional.

A la UIS, y en especial a la Escuela de Idiomas, por contribuir a mi formación profesional y personal, pero sobre todo por llevarme a ampliar los horizontes de mi mente.

A mi padre, Milton, y a mi hermano, Daniel, por apoyarme a su manera e incondicionalmente durante este proceso de formación profesional.

A cada una de mis amigos y familiares que con sus palabras o gestos de motivación y apoyo me impulsaron a creer en mis capacidades y culminar este proceso.

Y, por último, a mí, por el esfuerzo, la responsabilidad y la dedicación.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción.....	11
1. Marco referencial.....	15
1.1 Antecedentes.....	15
1.2 Marco teórico.....	19
1.2.1 El Rol Docente.....	19
1.2.2 Evaluación del Desempeño Docente.....	20
1.2.3 El Diario de Aprendizaje.....	22
1.2.4 La Escritura.....	26
1.3 Marco legal.....	27
2. Marco metodológico.....	29
2.1 Tipo de Investigación.....	29
2.2 Población y Muestreo.....	30
2.3 Instrumentos de Recolección de Datos.....	31
2.4 Recursos y Técnicas de Análisis.....	34
2.5 Fases de la Investigación.....	37
2.5.1 Fase 1: Diagnóstico de la población y reconocimiento del diario de aprendizaje por parte de los estudiantes.....	37
2.5.2 Fase 2. Implementación del objeto de estudio.....	38
2.5.3 Fase 3. Sistematización de los diarios en la matriz de análisis.....	38
2.5.4 Fase 4. Evaluación del proceso de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza.....	39
2.5.5 Fase 5. Modificaciones sobre la praxis docente.....	39
2.5.6 Fase 6. Análisis de resultados.....	39

2.5.7 Fase 7. Conclusiones generales	40
3. Resultados.....	40
3.1 Diagnóstico de la población.....	40
3.1.1 Diagnóstico de aspectos demográficos, preferencias, dificultades y expectativas académicas de los estudiantes.	41
3.1.2 Diagnóstico de habilidades de comprensión textual y argumentación oral y perfil actitudinal-conductual del curso	43
3.2 Modificaciones establecidas sobre la praxis docente a partir del análisis y triangulación de los diarios de aprendizaje y del docente.....	46
3.2.1 Clima de la clase.....	46
3.2.2 Actitud y motivación	51
3.2.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje	57
3.2.4 Comprensión.....	74
3.2.5 Incidentes.....	82
3.3 Contraste entre el diagnóstico inicial de los estudiantes y su desempeño al final de la implementación del objeto de estudio gracias a las modificaciones realizadas por el docente en su praxis.	87
4. Conclusiones.....	90
Referencias Bibliográficas.....	94
Apéndices	100

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1 Problemas identificados en la categoría uno y modificaciones planteadas al respecto ..	47
Tabla 2 Problemas identificados en la categoría dos y modificaciones planteadas al respecto ...	52
Tabla 3 Problemas identificados en la categoría tres y modificaciones planteadas al respecto...	58
Tabla 4 Problemas identificados en la categoría cuatro y modificaciones planteadas al respecto	75
Tabla 5 Problemas identificados en la categoría cinco y modificaciones planteadas al respecto	83

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1 Modelo de diario de aprendizaje 1	24
Figura 2 Modelo de diario de aprendizaje 2	25
Figura 3 Matriz de análisis de datos de los diarios	35

Lista de Apéndices

	Pág.
Apéndice A. Cuestionario diagnóstico	100
Apéndice B. Planeación semana diagnóstica	102
Apéndice C. Estructura del diario del docente investigador	102
Apéndice D. Estructura del diario de aprendizaje.....	102
Apéndice E. Planeaciones de las cuatro semanas de clase durante las cuales se realizó la implementación del diario de aprendizaje	103
Apéndice F. Diarios de aprendizaje de los estudiantes	103
Apéndice G. Diarios del docente	103

Resumen

Título: El diario de aprendizaje como herramienta para autoevaluar la praxis docente¹

Autor: Angélica María Arenas Arenas²

Palabras Clave: Diario de aprendizaje, Autoevaluación docente, Reflexión pedagógica.

Descripción: A partir de la problemática de la limitada implementación de mecanismos de autoevaluación docente en el contexto colombiano, así como la poca exploración del potencial de los diarios de aprendizaje para enriquecer los procesos de investigación y autoevaluación de la praxis docente; en este estudio se propuso analizar el papel del diario de aprendizaje como herramienta para este fin (la autoevaluación de la praxis docente) en clases de Lengua Castellana de octavo grado. La investigación fue de carácter cualitativo y se desarrolló bajo el enfoque de investigación-acción, recolectando datos a través de cuestionarios, observación participante y los diarios de aprendizaje de 39 estudiantes. Entre los principales resultados se encontró que el análisis de los diarios permitió identificar aspectos que incidían en el clima de aula, la actitud y motivación de los estudiantes, su comprensión y la efectividad de las estrategias didácticas, lo cual condujo a establecer modificaciones significativas en la praxis docente enfocadas a brindar mayores oportunidades de aprendizaje y propiciar un mejor desempeño docente. Las conclusiones destacan que el diario de aprendizaje es una herramienta efectiva para enriquecer el proceso de autoevaluación del docente, al permitir una reflexión más profunda sobre su práctica y mejorar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades estudiantiles y el contexto educativo.

¹ Trabajo de grado.

² Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.
Directora: Yésica Andrea Nieto Lascarro.

Abstract

Title: Learning diary as a tool for self-evaluation of teaching praxis³

Author: Angélica María Arenas Arenas⁴

Key Words: Learning diary, Teacher self-evaluation, Pedagogical reflection.

Description: Based on the problem of the limited implementation of teacher self-evaluation mechanisms in the Colombian context, as well as the limited exploration of the potential of learning journals to increase the processes of research and self-evaluation of teaching practice; this study proposed to analyze the role of the learning journal as a tool for this purpose (self-evaluation of teaching practice) in eighth grade Spanish language classes. The research was qualitative in nature and was developed under the action research approach, collecting data through questionnaires, participant observation and the learning journals of 39 students. Among the main results, it was found that the analysis of the diaries allowed the identification of aspects that influenced the classroom climate, the attitude and motivation of the students, their understanding and the effectiveness of the didactic strategies, which led to establish significant modifications in the teaching practice focused on providing greater learning opportunities and promoting better teaching performance. The conclusions highlight that the learning diary is an effective tool to enrich the teacher's self-evaluation process, by allowing a deeper reflection on their practice and improving the teaching-learning dynamics according to the students' needs and the educational context.

³ Degree work.

⁴ Faculty of Human Sciences. School of Languages. Bachelor's Degree in Literature and Spanish Language. Directora: Yésica Andrea Nieto Lascarro.

Introducción

El sistema educativo colombiano ha desarrollado e implementa determinadas políticas para garantizar la calidad educativa, tales como la concerniente a la profesión docente orientada por el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002 y, más recientemente, por el Decreto de 2007. Estas normativas contemplan aspectos relacionados al ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro del personal docente en los distintos niveles del sistema educativo nacional, con el fin de garantizar que la educación sea ejercida por profesionales idóneos.

Específicamente, en el decreto 1278 de 2002 se estipula lo concerniente a la evaluación docente y establece que tiene como fin verificar que

en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado (Decreto 1278 de 2002, Artículo 26, párr. 2).

Ahora bien, tal política, si bien sugiere diversos instrumentos para la heteroevaluación del desempeño docente —tales como rúbricas de observación, instrumentos para la evaluación de superiores, colegas, padres y estudiantes, entre otros—, no brinda diversidad de mecanismos prácticos para la autoevaluación del docente, considerando que es una práctica clave para garantizar un buen desempeño de este y, en consecuencia, aportar a una educación de calidad a partir de procesos de investigación y reflexión contextualizada (Casas & Morales, 2020; Herrera, 2020).

Como se concibe a partir de los enfoques y modelos de enseñanza actuales, tales como el constructivista; la docencia no es una actividad que consiste en la mera repetición de prácticas establecidas, sino que es un ejercicio en continua transformación según el contexto educativo. Por

lo tanto, no basta con el seguimiento que aplican cada cierto tiempo agentes no estrechamente inmersos durante el ejercicio de su labor; más bien, se hace indispensable que el docente vuelva constantemente la mirada sobre su praxis para garantizar que responda a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y a los retos y oportunidades que imponga su contexto educativo específico. Es decir, que analice y reflexione respecto a sus estrategias de enseñanza y tome medidas sobre las mismas para generar ambientes adecuados de aprendizaje (López Olivares, 2020), configurando así la escuela “como el escenario de formación continua del maestro” (Ramírez, 2020, p. 60).

De tal forma, el docente debe desarrollar estrategias de investigación-acción orientadas a “mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica” (McKernan, 1996, p. 24). Sin embargo, un aula de clase es un espacio donde convergen una diversidad y densidad de dinámicas sociales, prácticas, emocionales, etc. (Cassany, 2021) que son complejas de identificar y analizar minuciosamente mientras se participa activamente en ellas, lo cual puede conllevar a una autoevaluación de la práctica docente que pase por alto factores clave en el éxito o fracaso de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como parte de la diversidad de necesidades y particularidades de sus estudiantes.

En tal sentido, se evidencia la necesidad de explorar la potencialidad de otras estrategias o instrumentos de recolección de información que enriquezcan el proceso de autoevaluación del docente al permitirle ampliar su comprensión de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje a partir de otras perspectivas, como pueden ser las de los estudiantes. Frente a este panorama, en este proyecto se propone implementar el diario de aprendizaje como una herramienta orientada a suplir dicha carencia. Tradicionalmente, este tipo de diario se ha implementado en el aula como una herramienta para propiciar la metacognición y el aprendizaje autónomo en los estudiantes a partir

del registro personal y la reflexión crítica respecto a su desempeño, sus aprendizajes, las actividades desarrolladas, etc. (Morón & Muñoz, s. f.; Ocampo et al., 2016); es decir, para propiciar la toma de conciencia respecto a su propio proceso de aprendizaje con el fin de mejorarlo.

De acuerdo con ello, pocas investigaciones, como las realizadas por Salgado et al. en el 2020, Suñén & Díaz durante el 2015 y Aguillón & Camargo en el 2021, han señalado o explorado su potencial para enriquecer los procesos de investigación y autoevaluación de la praxis docente, a pesar de ser una herramienta que facilita reconocer la perspectiva de los estudiantes y otros aspectos difícilmente observables dentro del aula, como el factor actitudinal, que pueden enriquecer el proceso autoevaluativo.

A partir de los diarios es posible obtener información específica respecto a la experiencia en aula de los estudiantes, sus necesidades, sus modos particulares de aprender, las cosas que los motivan y las que no, sus dudas, sus opiniones respecto a las actividades propuestas y otros aspectos que hacen parte de los procesos de aprendizaje y pueden determinar la efectividad de las estrategias y actividades orientadas por el docente (Salgado et al., 2020). Así pues, que el docente analice su desempeño teniendo en cuenta la perspectiva del estudiantado puede contribuir a que realice cambios realmente significativos sobre su praxis; es decir, que efectivamente atiendan a las necesidades específicas de sus estudiantes y de su contexto educativo y contribuyan a su constante proceso de formación docente.

En este orden de ideas, la pregunta de investigación que orientó este estudio fue la siguiente: ¿de qué manera el diario de aprendizaje contribuye a la autoevaluación de la praxis docente en un proceso de enseñanza de Lengua Castellana a estudiantes de octavo grado del Colegio Técnico Industrial José Elías Puyana? Y para abordarla, se estableció como objetivo general analizar el papel del diario de aprendizaje como herramienta de autoevaluación de la praxis docente durante

un proceso de enseñanza de Lengua Castellana a estudiantes de octavo grado, a partir del estudio de sus diarios. En consecuencia, los objetivos específicos que orientaron el proceso investigativo fueron: implementar el diario de aprendizaje durante un mes de enseñanza de la asignatura Lengua Castellana a 39 estudiantes de grado octavo del Colegio Técnico Industrial José Elías Puyana-Sede A, evaluar semanalmente los diarios de aprendizaje, con el fin de identificar los aspectos que inciden sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y las dinámicas del aula, y establecer modificaciones sobre la praxis docente a partir del contraste entre los resultados obtenidos de la evaluación de los diarios y lo que el docente observa en aula.

La investigación se desarrolló en el marco de la Practica Pedagógica Investigativa del pregrado en Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Y, aunque el estudio se lleva a cabo en este entorno, los procesos de investigación pueden ser replicables en otros espacios educativos, ya que no se parte de una problemática específica de los estudiantes de octavo cuatro, sino de una incógnita general sobre el proceso de autoevaluación docente. En este contexto, entre las posibles limitaciones del proyecto se contemplan las siguientes: motivación de los estudiantes hacia la escritura del diario, disminución o cambios en el tiempo de intervención en aula, cruce de actividades extracurriculares de la institución educativa con la sesión de clase dedicada a la escritura del diario y, en consecuencia, posible necesidad de aplazar el registro en el diario o asignarlo como actividad en casa.

El impacto de esta investigación se manifiesta tanto en el ámbito educativo como en el campo social. Desde una perspectiva teórica, contribuye al estudio de la autoevaluación docente y su relación con la calidad educativa, proporcionando una aproximación innovadora al uso del diario de aprendizaje como herramienta para la reflexión pedagógica. Metodológicamente, ofrece una alternativa viable para que los docentes accedan a información relevante sobre su desempeño

desde la mirada de sus estudiantes, lo que favorece un proceso evaluativo más integral y significativo. En el plano práctico, este estudio beneficia a los docentes al proporcionarles una estrategia para identificar fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica, al tiempo que favorece el aprendizaje de los estudiantes al permitir ajustes en las estrategias de enseñanza que respondan a sus necesidades específicas.

A continuación, en el primer apartado se expone el marco referencial que se tuvo en cuenta para el desarrollo de la investigación, el cual comprende los antecedentes, el marco teórico y el marco legal. En el segundo apartado, se presenta el marco metodológico seleccionado y diseñado para dar respuesta a la pregunta de investigación y objetivos; en este se establece el tipo de investigación a desarrollar, se presenta la población y muestra seleccionada y se describen los instrumentos de recolección de datos, los recursos y técnicas de análisis y las fases en que se organizó la investigación. En el tercer apartado, se da cuenta de los análisis y modificaciones realizadas por el docente durante la implementación del objeto de estudio. En el cuarto apartado, se plantean las conclusiones a las cuales se llegó tras el proceso de implementación y se brindan algunas recomendaciones para futuras investigaciones teniendo en cuenta los aciertos y desaciertos de la metodología implementada.

1. Marco referencial

1.1 Antecedentes

El objetivo principal del rastreo documental fue identificar las perspectivas desde las cuales se implementa el diario de aprendizaje en la educación durante los últimos años y determinar si se tiene en cuenta o no para los procesos de investigación y autoevaluación docente. Al principio la solo se tuvieron en cuenta investigaciones realizadas en un ámbito de educación primaria y

secundaria; sin embargo, luego se amplió el criterio para incluir aquellas llevadas a cabo en entornos universitarios, puesto que la mayoría de los estudios encontrados se desarrollaron en estos espacios.

Dicho rastreo se llevó a cabo en bases de datos y buscadores tales como Google Académico, Dialnet, Scopus, SciELO, Web of Science, Repositorio Institucional y Base de datos UIS. Inicialmente, se limitó la búsqueda a los documentos publicados durante los últimos cinco años; sin embargo, posteriormente, se amplió la brecha de tiempo a 10 años debido a la necesidad de obtener investigaciones nacionales relevantes. Para la búsqueda se tuvieron en cuenta términos clave como “learning diary”, “diaries” “learning” “teaching” “students” “Colombia” “teachers self-evaluation” “students diary”.

De la diversidad de material encontrado en que se mencionaba el diario de aprendizaje dentro del ámbito educativo se seleccionaron un total de nueve documentos, entre artículos de investigación y trabajos de grado, en los cuales se podía evidenciar un proceso de implementación de los diarios en un contexto de enseñanza-aprendizaje. A continuación, con el objetivo de dar cuenta de los resultados obtenidos durante la revisión bibliográfica, se presenta un análisis global de las investigaciones nacionales e internacionales seleccionadas, a partir de algunos puntos en común que presentan y que son relevantes para comprender la forma en que se ha abordado dicho instrumento durante los últimos años.

En primer lugar, autores como Garofalo & Miño (2021), Villalonga et al. (2023), Dumitru et al. (2024) y Menegale & Spricigo (2024) abordan e implementan el diario de aprendizaje como un instrumento para favorecer habilidades metacognitivas y estrategias de autorregulación del aprendizaje, las cuales son elementos clave para desarrollar la autonomía de los estudiantes. De acuerdo con los hallazgos de estos autores se evidencia cómo el diario permite a los estudiantes

involucrarse y tomar conciencia de su proceso educativo al reconocer los propios logros, identificar conductas y estrategias de aprendizaje, establecer metas y reflexionar de manera crítica al respecto.

Tal concepción también es compartida por investigadores como Suñén & Díaz (2015), Salgado et al. (2020) y Aguillón & Camargo (2021). Sin embargo, estos autores van más allá y también lo abordan como un recurso de doble beneficio, “pues además de permitir al estudiante darse cuenta de aspectos fundamentales de su proceso de aprendizaje, al docente le facilita la evaluación y le permite mejorar e innovar en su práctica docente” (Salgado et al., 2020, p. 16). En este sentido, el diario emerge como una estrategia efectiva de evaluación formativa debido a que la lectura de esas producciones otorga datos específicos sobre las significaciones, representaciones, modificaciones y evolución que se detectan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se recupera así, la voz de los actores y su particular interpretación de la propia práctica como objeto de estudio y de formación estudiantil (Benssan & Torres, 2016, p. 57).

De esta manera, el docente realiza un seguimiento más agudo o pormenorizado del progreso de cada estudiante, así como del grupo en general.

Como consecuencia, el diario se convierte en un medio a partir del cual el docente ofrece retroalimentación continua a los estudiantes con el fin de seguir y orientar su proceso de aprendizaje para garantizar buenos resultados. Por ejemplo, Dumitru et al. (2024) en su investigación señala que retroalimentar a los estudiantes mejora su motivación y contribuye a crear oportunidades de aprendizaje significativas y relevantes para que alcancen sus objetivos. De tal forma, como mencionan Salgado et al. (2020) y Villalonga et al. (2023), este tipo de andamiaje posibilita un mejor desarrollo de la autonomía e implicación del estudiante y, en consecuencia, mejores resultados de aprendizaje.

Desde otras perspectivas, se han adelantado algunas investigaciones en las cuales se ha implementado el diario de aprendizaje con el fin de fomentar y mejorar las habilidades de escritura y producción textual, tanto de lengua castellana como de una segunda lengua (inglés). En tales investigaciones los registros de los estudiantes en sus diarios no se limitan a hacer una síntesis y reflexión sobre sus experiencias de aprendizaje, sino que escriben sobre sus experiencias personales y lo que observaban en sus contextos escolares y comunitarios (Benssan & Torres, 2016), escriben cuentos en los cuales plasman sus sentimientos y pensamientos de manera creativa (Bolaños & Gómez, 2024)⁵ u organizan ideas para compartir en clase (Aguillón & Camargo, 2021). Esta última corresponde a una implementación del diario en un proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés, en la cual los estudiantes debían ver una comedia en tal idioma y seleccionar y registrar en el diario fragmentos de lenguaje para luego compartirlos en clase y reflexionar sobre el contenido de estas.

En conclusión, a partir de las investigaciones expuestas hasta el momento es posible mencionar que de manera general se reconoce el valor del diario como instrumento o estrategia para propiciar procesos de pensamiento metacognitivo y la autorregulación del aprendizaje, así como herramienta docente para monitorear el progreso de los estudiantes y brindar retroalimentación respecto al proceso. También, se evidencia que “las actividades destinadas a fomentar la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje generalmente se introducen en el nivel universitario o más tarde” (Menegale & Spricigo, 2024, p. 204), es decir, generalmente no se dan en los niveles de educación primaria y secundaria.

⁵ Estos dos últimos casos corresponden a investigaciones realizadas a nivel nacional en contextos de educación primaria y secundaria.

Por último, es fundamental destacar que en los análisis de las investigaciones encontradas, sobre todo en las nacionales, no se profundiza en cuanto al valor que puede tener el diario de aprendizaje para la autoevaluación docente encaminada al ajuste e innovación de su praxis. Si bien es cierto que algunas tienen en cuenta este aspecto, ninguna de ellas se enfoca o tiene como objetivo principal implementar el diario con el objetivo específico de analizar este aspecto, sino que es una variable que se aborda y analiza de manera general, pues el foco está sobre la utilidad de este instrumento para el desarrollo de habilidades metacognitivas, la autonomía del aprendiz o las habilidades de escritura.

1.2 Marco teórico

1.2.1 El Rol Docente

La educación en el siglo XXI está orientada por enfoques y teorías que promueven un aprendizaje significativo, integral y contextualizado, tales como el constructivismo, el aprendizaje significativo, la teoría sociocultural del aprendizaje, el enfoque basado en competencias y el aprendizaje experiencial. En tales se trasciende hacia una relación estudiante–docente más horizontal, en la que el primero asume un rol más activo en su proceso de aprendizaje, mientras que el segundo se posiciona como un mediador entre el estudiante y el conocimiento. De esta forma, el rol de transmisor de información o contenidos que asumía desde las teorías tradicionales del aprendizaje ha sido dejado de lado para convertirse en alguien que guía y ayuda a los estudiantes a llegar al conocimiento, a adquirirlo por sí mismos, a explorarlo a través de experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

Tal como mencionan Ochoa & Ochoa (2016): “el formador tiene que pasar de ser alguien con autoridad para transmitir información a ser alguien que ayuda en ese proceso de descubrimiento para elaborar conocimiento” (p. 12). Esto trae consigo otras funciones tales como

organizar y ejecutar situaciones de aprendizaje, gestionar y motivar el avance de los aprendizajes, fomentar la inclusión, estimular la creatividad, generar interés hacia el conocimiento y promover el trabajo en equipo; siempre teniendo en cuenta que el aprendiz es el centro de la clase. De este modo, tal como afirma Cassany (2021), su “rol consiste más en gestionar la dinámica, curar los contenidos (elegir y adaptar los más apropiados para ellos) o mediar los significados (mostrarles cómo los deben utilizar) (...) para crear situaciones de aprendizaje para grupos y alumnos concretos” (pp. 9-10). Como se observa, ser docente es una labor polifacética en el sentido de que implica desempeñarse en diferentes aspectos, es decir, implica mucho más que crear situaciones de aprendizaje y evaluar.

A las funciones anteriormente mencionadas, se suma la de investigador crítico y reflexivo de sus problemas prácticos y las situaciones que tienen lugar en su campo de acción para hacer explícitas sus creencias y contribuir a que evolucionen (Porlán & Martín, 1991). Según McKernan, (1996), “quizá el rasgo más destacado del profesional sea la capacidad para la autoevaluación y la mejora de sí mismo por medio de la investigación y el estudio riguroso y sistemático de su práctica” (p. 65). En ese caso, el “profesor profesional” sería aquel que observa, cuestiona, analiza, evalúa y transforma su trabajo didáctico (Latorre, 2005), aquel que innova frente al uso de la información y la praxis con el fin de generar ambientes adecuados y significativos de aprendizaje. Como beneficio de asumir su labor desde una actitud crítica y reflexiva, se da un crecimiento progresivo del conocimiento profesional, es decir, aumenta la experiencia y el conocimiento disciplinar y práctico.

1.2.2 Evaluación del Desempeño Docente

La evaluación, desde un punto de vista abierto e integral, consiste en emitir juicios de valor fundamentados sobre determinada información obtenida de la realidad evaluada, sobre la calidad

y cualidades del objeto evaluado o la eficacia de un método o actividad (Cerda, 2000). De esta forma, la dimensión cualitativa se integra a la evaluación de manera representativa otorgándole así igual importancia tanto al proceso, como a los resultados. Entonces, quien evalúa “diagnóstica, selecciona, comprueba, compara, analiza, comunica, orienta” (Cerda, 2000, p. 13), juzga, interpreta, etc. para actuar sobre el objeto evaluado y no quedarse solo con la medición o calificación de cierto resultado.

Principalmente, la evaluación según su finalidad puede ser formativa o sumativa y, según quien la realiza, se clasifica en heteroevaluación, coevaluación o autoevaluación; y, en el ámbito escolar estas generalmente se piensan y orientan hacia el saber, ser y hacer del estudiante. Sin embargo, dado que los docentes son quienes asumen gran parte de la responsabilidad en la actividad educativa, su evaluación también es clave y debe orientarse hacia la exploración permanente de oportunidades de desarrollo personal y profesional que contribuyan a la adquisición y desarrollo continuo de las competencias necesarias para brindar una educación de calidad (MEN, 2020).

De tal forma, la evaluación del desempeño docente es de carácter formativo, ya que tiende al perfeccionamiento y la orientación a partir de la identificación y explicación de los aciertos y desaciertos de sus acciones pedagógicas junto a sus respectivas causas. Esta puede ser realizada por agentes externos, tales como el Estado y los directivos administrativos de la institución educativa (heteroevaluación) o por el docente mismo (autoevaluación). A la primera se le otorga mayor esfuerzo, recursos, herramientas y credibilidad, mientras que a la segunda se le ha restado valor por considerarla una estrategia muy subjetiva (Cerda, 2002). Empero, la autoevaluación puede ayudar significativamente para que el docente mejore su propio trabajo al hacerse consciente, analizar y reflexionar en torno a sus propias acciones.

La autoevaluación es una herramienta que fomenta la autocrítica constructiva; por tanto, exige madurez y honestidad para juzgar sus aciertos y desaciertos, como sus fortalezas y debilidades, y emprender acciones al respecto. Así mismo, debe ir en línea con lo establecido en la normativa educativa que lo regula; por ejemplo, un docente colombiano debe tener en cuenta al autoevaluarse las siguientes competencias funcionales: dominio de contenidos, planeación y organización académica, pedagógica y didáctica, evaluación del aprendizaje, uso de recursos, seguimiento de procesos, comunicación institucional y comunidad y entorno (MEN, 2002). Por último, es conveniente mencionar que es un proceso que tiene limitaciones, tales como falta de objetividad, de precisión, de capacidad autocrítica o que puede convertirse en una forma de autojustificación (Barber 1993). De tal forma, su éxito o fracaso depende del docente y su interés por su crecimiento profesional.

1.2.3 El Diario de Aprendizaje

Según la DRAE, el diario es un “relato de lo que ha sucedido día por día” (s.f., entrada de diario, párr. 1). Por lo tanto, es un objeto que permite recuperar las experiencias y, dependiendo del contexto, el objetivo y el sujeto que lo elabore puede ser personal, de viaje, de aprendizaje, de campo, del maestro, de sueños, entre otros. Durante el registro de las experiencias el “escritor se separa de la realidad, de la vida y de los otros para recuperarlos, en el alejamiento, de otra manera” (Larrosa, 2018, p.1). Por este motivo, llevar un diario no solo se trata de describir al pie de la letra aquello que se percibe y se vive, sino que también es tomar distancia de la realidad objeto de interés para aportarle una mirada crítica y reflexiva que posibilite identificar aspectos que se pasan por alto en el momento específico de la acción.

En ese sentido, el diario, más que un relato de lo sucedido es un escrito personal que puede contener descripciones y relatos de hechos, emociones, conflictos, pensamientos, observaciones,

interpretaciones, explicaciones, reflexiones, hipótesis y demás (Ospina, 2016), lo cual lo convierte en un medio flexible que favorece la autoformación a partir de la toma de conciencia sobre el saber, ser y hacer. Gracias a esto, trasciende el ámbito íntimo-personal y se tiene en cuenta en espacios académicos, científicos, médicos, entre otros.

En cuanto al ámbito académico, se suelen trabajar dos tipos de diario: el de aprendizaje y el del maestro, los cuales se implementan como instrumentos de formación e investigación, respectivamente (Latorre, 1996; Porlán & Martín, 1991). Si bien, los dos son clave, para este caso se va a profundizar en cuanto al diario de aprendizaje, el cual también puede aparecer denominado en la literatura existente como diario del estudiante, bitácora del estudiante o, sencillamente, bitácora. Cabe mencionar que se enmarca en las teorías del aprendizaje que promueven un rol más activo del estudiante, tales como el constructivismo, el aprendizaje significativo, el aprendizaje experiencial o el aprendizaje basado en proyectos.

Según el Instituto Cervantes (2019) este tipo de diario consiste en “una técnica mediante la cual el aprendiente escribe sobre las experiencias, vividas tanto dentro como fuera del aula, relativas a su proceso de aprendizaje” (párr. 1). En complemento con esta definición, Del Pozo (2013) y Solá et al. (2019) señalan que se trata de un instrumento o una estrategia que permite al estudiante realizar un ejercicio reflexivo sobre su proceso de aprendizaje que contribuye a fomentar su autonomía durante el mismo al llevarlo “a discernir entre lo que aprende, como lo consigue y el fin del mismo” (Solá et al., 2019, p. 622). En otras palabras, se implementa en el aula para promover la metacognición en los estudiantes, la cual se refiere a la conciencia, control y autorregulación que tiene el individuo de sus fortalezas, sus debilidades y sus recursos cognitivos (Bausela, 2012).

Además, entre otras de las ventajas que trae para el estudiante llevar un diario de aprendizaje, es conveniente destacar las siguientes: mejora la escritura, favorece el pensamiento crítico, promueve la organización de las ideas, permite la adquisición de conocimientos y habilidades (Solá et al, 2019). Por tales motivos, tal como sugiere Del Pozo (2013), es una herramienta que compromete al estudiante en el cumplimiento de sus objetivos y, en consecuencia, maximiza el aprovechamiento de las experiencias formativas, mientras a su vez ofrece información valiosa al docente sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. En ese caso, el diario de aprendizaje también es un recurso significativo para los docentes, ya que puede proporcionar información sobre como los estudiantes se observan, critican y avalúan a sí mismos, o sobre diversos aspectos de los aprendices, como los factores personales, emocionales, socioculturales, cognitivos y estratégicos, así como sus necesidades de aprendizaje (Salgado et al., 2020).

Respecto a su estructura, existen diferentes modelos de diario de aprendizaje. Por ejemplo, Suñén & Díaz (2015) proponen un diario de aprendizaje estructurado a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué he aprendido? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Dónde he tenido problemas/dificultades? y ¿Qué puedo hacer para solucionarlos/las? Por otra parte, del Pozo (2013) propone dos modelos: uno que conlleva a un registro general de las experiencias de aprendizaje (Figura 1) y otro que motiva uno más detallado y reflexivo (Figura 2).

Figura 1

Modelo de diario de aprendizaje 1

	Descripción actividades	Dificultades en la realización	Aprendizajes realizados	Observaciones
1ª Jornada				
2ª Jornada				
3ª Jornada				

Nota. La figura presenta un modelo estructural sobre el diario de aprendizaje tomado de Del Pozo Flórez, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea Ediciones.

Figura 2

Modelo de diario de aprendizaje 2

DIARIO DE APRENDIZAJE
<p>Este es un ejercicio de escritura reflexiva sobre tu trabajo como estudiante, es decir, sobre tus experiencias formativas. Para escribir puedes tener en cuenta alguna de las siguientes indicaciones:</p> <p>a) Al terminar una actividad, un ejercicio o una práctica responde a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te ha gustado o no? ¿Qué se te facilitó y qué se te dificultó? Justifica o explica tus respuestas. - ¿Qué sugerencias le harías al o la docente para mejorar el ejercicio o la actividad X? <p>b) Al terminar una clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apunta tres cosas (ideas, experimentos, comentarios, etc.) que más te hayan gustado o interesado. - Escribe 1 o 2 preguntas que te hayan quedado de la clase. - Haz una lista de las palabras clave de la clase y comenta por qué crees que son importantes. <p>c) Al terminar una Unidad de Trabajo/Bloque temático responde las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué has aprendido y qué crees que te falta aprender? - ¿Cuáles fueron los temas y actividades que más te gustaron y cuáles los que menos te gustaron? ¿Por qué? <p>d) Al terminar el curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realiza un texto breve en el que describas y reflexiones sobre tu forma de estudiar y aprender. Apunta tus fortalezas y debilidades como estudiante. - Haz una lista de recomendaciones o trucos para aprobar este curso.

Nota: Modelo de Diario de Aprendizaje adaptado de Del Pozo (2013) que puede utilizar un alumno para hacer el seguimiento de su propio aprendizaje.

Si bien, el diario de aprendizaje es un instrumento flexible que puede ser diseñado o adaptado por el docente según las particularidades de sus estudiantes y los objetivos y resultados específicos que espera al implementarlo, es indispensable que cuente con preguntas o enunciados

que lleven a la reflexión, cómo por ejemplo ¿Qué actividades realicé y cómo fue mi desempeño durante las mismas? ¿Cuáles considero que fueron las cosas más importantes que se abordaron en clase? ¿Cómo me sentí en X actividad y que contribuyó a que me sintiera de esa forma? ¿Qué aspectos considero que debo mejorar y cómo podría hacerlo?

1.2.4 La Escritura

Solo a través del lenguaje es posible entender los procesos de construcción de significados que se dan en la mente humana (Jurado Valencia, 1992), pues tanto el habla como la escritura son formas de exteriorizar y dar forma al pensamiento o las ideas. Desde este punto de vista, la escritura se entiende como un proceso semiótico (Barthes, 1984; Eco, 1979; Genette, 1982; Van Dijk, 1980) que implica una toma de conciencia sobre el propio conocimiento. En consecuencia, es una actividad cognoscitiva compleja que requiere que la persona vuelva la mirada hacia sus propias ideas para asentar la cantidad de información que fluye de manera aleatoria y simultánea por su mente. Durante este proceso, el individuo emplea habilidades asociadas a procesos de orden superior, como sintetizar ideas, jerarquizar conceptos, analizar datos, interpretar significados, construir argumentos y establecer relaciones.

Partiendo de lo anterior, la escritura es una actividad fundamental en cualquier proceso de aprendizaje y debe ser abordada en el ámbito escolar desde un paradigma que no la limite a ser un medio para reproducir conocimientos, sino un espacio donde el estudiante tenga la posibilidad de crearlos mediante la reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad. Esto conlleva a que la escritura sea clave para el desarrollo del estudiante, ya que, como se expone en los enfoques constructivistas propuestos por pensadores como Vygotsky (1978), Bruner (1966), Ausubel, (1968) y otros, a través de esta no solo organiza y comunica sus ideas, sino que también toma conciencia y control sobre su proceso de aprendizaje y explora diferentes formas de comprender su entorno y

relacionarse con él. En consecuencia, se constituye como una evidencia del aprendizaje y, por lo tanto, también como un instrumento funcional para los procesos de seguimiento y evaluación.

Lo anterior también aplica para el docente, quien se encuentra dentro de un proceso de aprendizaje a la par de sus estudiantes. Aún más, cuando se trata de un docente que no deja de lado su papel de investigador dentro del aula de clase, la escritura constituye una herramienta fundamental para sus procesos de reflexión, análisis e interpretación orientados a la construcción de saberes en su campo de acción y conocimiento. En ese caso, la escritura del docente, según Pérez et al. (2013), se da en torno a tres dimensiones: *para sí mismo*, la cual puede no trascender del plano personal; *de indagación*, que involucra distanciarse de la propia práctica para reflexionar y asumir una postura crítica sobre la misma, y *pública-académica*, cuando se tiene la intención de compartir la experiencia.

1.3 Marco legal

Este proyecto se enmarca en el derecho a recibir una educación de calidad expresado en el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991, el cual a su vez establece que “corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos” (Const., 1991). A partir de este derecho se derivan una serie de normativas que organizan y regulan la educación en Colombia al establecer las funciones de las instituciones e individuos que integran el sector educativo, así como los mecanismos de control y seguimiento.

Entre tales normativas, en primer lugar, se destacan los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) V.2, los cuales se organizan de acuerdo con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias de cada área y definen las competencias, conocimientos y habilidades

que deben alcanzar los aprendices año tras año. Por tal motivo, hacen parte fundamental del conocimiento del docente, pues son los pilares a partir de los cuales debe construir las rutas de enseñanza que orientaran su labor. En ese sentido, el conocimiento y aplicación del currículo son dos aspectos para tener en cuenta en la evaluación docente.

En segundo lugar, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) es pertinente para el caso, pues constituye la base normativa del sistema educativo colombiano al proporcionar las directrices sobre los principios, fines y criterios que orientan la educación en todos sus niveles. Esta ley es relevante dado que no solo sienta las bases de la organización y administración escolar, sino que también hace hincapié en la importancia de la evaluación del desempeño docente por parte del estado y su formación continua (Título IV, Capítulo 3) y establece las acciones para darle cumplimiento.

En tercer lugar, desde el Decreto 1278 de 2002 se regula el Estatuto de Profesionalización Docente, incluidos los mecanismos de evaluación. En tal legislación se establece que la evaluación es un proceso fundamental para determinar el desempeño y la calidad de la labor de los educadores; por tanto, la evaluación se considera un medio para asegurar la calidad educativa, fomentar el mejoramiento continuo y garantizar que los docentes cumplan con los estándares de competencias requeridos.

En último lugar, se considera la Ley 715 de 2001, ya que en esta se distribuyen las competencias y recursos entre la Nación y las entidades territoriales, especialmente en cuanto a educación y salud. En cuanto a la gestión del talento humano en educación, define las reglas para la administración de docentes y directivos docentes, abarcando aspectos como los procesos de selección, designación en los cargos y evaluación de su desempeño. Lo anterior se puede observar también en el Decreto 1075 de 2015, en el cual se compilan y sistematizan todas las disposiciones

normativas del sector educativo colombiano. Este decreto es fundamental para comprender la gestión educativa y los mecanismos para garantizar la calidad educativa, tales como la autoevaluación y evaluación externa institucional, planes de mejoramiento o evaluaciones de desempeño docente.

2. Marco metodológico

2.1 Tipo de Investigación

El presente trabajo se enmarcó en un enfoque de investigación cualitativo, pues se buscó lograr una comprensión profunda e integral de un fenómeno determinado (la influencia del diario de aprendizaje en la autoevaluación docente) y se partió de las percepciones y experiencias de los estudiantes y el docente, así como de las características del entorno educativo, los participantes y las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Niño, 2011; Taylor & Bogdan, 1987). Por otro lado, fue de corte cualitativo al centrarse en una práctica auténtica y contextualizada que implica una interacción dinámica entre el investigador (el docente) y los participantes (los estudiantes) (Ñaupas et al., 2014).

En adición, teniendo en cuenta que el investigador no era un agente externo a la situación y contexto de estudio, sino que participaba en el mismo y tenía la intención de generar cambios, se trabajó a partir de una metodología de “investigación-acción”. Tal es común en el campo educativo, se caracteriza por ser participativa y colaborativa y por permitir al investigador ampliar la comprensión de problemas prácticos específicos de su entorno para ejecutar acciones encaminadas a solucionarlos. Por tal razón, se considera como un método que contribuye a mejorar el sistema educativo y el entorno social (Latorre, 2005; Ñaupas et al., 2014), al igual que a la formación teórico-práctica del investigador.

Por otra parte, se tuvo la intención de caracterizar de manera detallada cómo o de qué manera se da el fenómeno objeto de estudio basándose en el análisis de datos abiertos y observaciones empíricas. Así pues, la investigación fue de nivel descriptivo, pues se trató de “representar por medio de palabras las características de fenómenos, (...) de tal manera que quien lea o interprete, los evoque en la mente” (Niño, 2011, p. 34), de tal forma que fuera posible tener una comprensión más clara y detallada de los temas de interés.

2.2 Población y Muestreo

La investigación se llevó a cabo en el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa III (PPI III) del programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la UIS, en el Colegio Técnico Industrial José Elías Puyana-sede A, el cual es de carácter oficial y durante la jornada de la mañana alberga estudiantes de séptimo a undécimo grado. De tal forma, la población con la cual se implementó el diario de aprendizaje estuvo constituida por 39 estudiantes del grado octavo cuatro (8-4) que se encontraban bajo la orientación del docente investigador durante la PPI III. Para la muestra se incluyó a la totalidad de los estudiantes, pues se consideró relevante para la investigación tener en cuenta la perspectiva y el desempeño de cada uno para que el proceso de autoevaluación llevado a cabo por el docente realmente atendiera, dentro de lo factible, a las necesidades particulares y generales del grupo. Dado esto, se trató de un muestreo por conveniencia.

El rango de edades de los estudiantes iba de los 12 a los 15 años, siendo 13 años la edad predominante, lo cual indicó que la mayoría cursaba el grado correspondiente a su edad, aunque había algunos casos de adelanto o retraso escolar. Por último, pertenecían a estratos socioeconómicos medio y alto, contaban con acceso a internet y dispositivos móviles, lo cual

sugirió facilidades para el acceso a la información, aunque también a plataformas y redes de entretenimiento.

2.3 Instrumentos de Recolección de Datos

Para la presente investigación era necesario recolectar datos específicos de carácter cualitativo sobre aspectos demográficos, académicos y comportamentales de la población y sobre las dinámicas de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. En ese sentido, en primer lugar, se estructuró y aplicó un cuestionario diagnóstico⁶ para caracterizar a los estudiantes de octavo cuatro (8-4) en cuanto a aspectos demográficos, uso del tiempo fuera de la institución, intereses relacionados a la asignatura de lengua castellana, acceso a internet, expectativas con la asignatura y la docente, participación en espacios de cultura, gustos de lectura y estrategias de aprendizaje.

En segundo lugar, se realizó una semana de clase diagnóstica⁷ para tener un panorama general respecto a las habilidades de los estudiantes específicamente en cuanto a comprensión lectora y argumentación oral⁸. Así mismo, dada la ausencia de experiencias previas de enseñanza con la población, también se realizó con el fin de conocer su ritmo de trabajo, sus personalidades y algunas de sus fortalezas y debilidades.

La semana de clase diagnóstica tuvo como eje temático la literatura precolombina y se ejecutó durante 3 sesiones. En la primera sesión (1 hora) se realizó la presentación del docente y los estudiantes y de la metodología de trabajo del docente y luego se realizó una actividad de reconocimiento de saberes previos y conceptualización sobre la literatura precolombina. En la segunda (2 horas) se realizó una lectura colectiva del mito Wayuu *El hijo de Pushaina* y luego se

⁶ Ver Apéndice A. Cuestionario diagnóstico.

⁷ Ver Apéndice B. Planeación semana diagnóstica.

⁸ Es importante aclarar que se prestó mayor atención a estas dos habilidades debido a que son el eje investigativo sobre el cual se orienta la Práctica Pedagógica, la cual es el contexto de enseñanza-aprendizaje en el que tuvo lugar la implementación del objeto de estudio.

generó un espacio para discutir sobre el mismo a partir de una serie de preguntas. Posteriormente, se organizaron dos debates improvisados a partir de dos preguntas o situaciones preparadas previamente por la docente con relación a las culturas indígenas y la literatura precolombina; finalmente, se realizó una presentación sobre aspectos característicos de la comunidad Wayuu para aterrizar la lectura del mito del principio.

Ya en la tercera sesión (1 hora) se realizó una lectura modelo del texto *Historia del lagarto que tenía la costumbre de cenar a sus mujeres*, respecto al cual los estudiantes respondieron las siguientes preguntas de manera escrita: ¿Qué características del relato permiten identificarlo como parte de la literatura precolombina? ¿Cómo influye la oralidad en la forma en que se narra la historia? ¿Qué similitudes y diferencias en cuanto a estilo y contenido encuentran entre este relato y el mito Wayuu leído la clase anterior? De esta forma y con el cuestionario diagnóstico fue posible obtener datos útiles para concretar un panorama inicial de la población que sirvió de base para el resto de la investigación. Luego, durante la etapa de implementación del objeto de estudio, la observación participante (OP)⁹ fue clave, dado que constituye una estrategia mediante la cual el investigador entra de lleno en el campo o situación de interés, es decir, se asume como un participante más, para observar de manera más directa la realidad y así obtener una comprensión más profunda de la misma (Latorre, 2005; Flick, 2007). Y, como su éxito como técnica de recolección de datos “depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 74) en algún soporte físico, fue necesario contemplar el uso de un tercer instrumento: el diario del docente¹⁰.

⁹ OP a partir de ahora.

¹⁰ En la teoría consultada se usa el sustantivo “profesor”; sin embargo, para mantener la uniformidad del documento hasta aquí desarrollado, se modifica por el término “docente”.

El diario del docente¹¹ se enmarca en la metodología de investigación-acción y es un instrumento que da lugar a la reflexión y evaluación de los procesos de enseñanza por parte del docente. Según Porlán & Martín (1991), dicho diario se convierte en una guía para la investigación en la cual el docente registra de manera periódica y desde su forma particular de percibir la realidad aspectos esenciales del proceso educativo relacionados a sus alumnos, a su propio papel dentro del aula, a los contenidos y la manera en que se abordan y al ambiente del aula. Por ende, emplear tal instrumento resultó pertinente para el consecuente registro de la OP ya que permitió incluir aspectos de diferente naturaleza, tales como metodológicos, personales, teóricos, analíticos, reflexivos e inferenciales que contribuyan a la investigación en marcha.

Por último, los diarios de aprendizaje¹² que diligenciaron los estudiantes fueron fundamentales para la investigación, pues además de ser el objeto de estudio, fueron el instrumento por medio del cual se obtuvieron los datos que en esta investigación se proponen tomar como insumo principal para el proceso de autoevaluación y ajuste continuo que realiza el docente respecto a su labor. Para lograr esto, el modelo de diario de aprendizaje diseñado estuvo compuesto por preguntas que promovían la reflexión del estudiante respecto a su proceso de aprendizaje y a la vez permitían al docente investigador obtener información sobre la percepción del estudiante en cuanto a las dinámicas y el ambiente del aula, las estrategias de enseñanza implementadas y su desempeño. Así mismo, se procuró que las preguntas estuvieran en concordancia con las cinco categorías de la matriz de análisis de datos, la cual se describe en el siguiente apartado, con el fin de obtener información con propósito para la investigación.

¹¹ Ver Apéndice C. Estructura de diario del docente investigador.

¹² Ver Apéndice D. Estructura del diario de aprendizaje.

2.4 Recursos y Técnicas de Análisis

Para estructurar el análisis, en primera medida se tienen en cuenta los tres momentos del análisis de contenido sugeridos por Bardin, (1996): 1) el preanálisis, 2) el aprovechamiento del material y 3) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación. Y, teniendo en cuenta los procesos que se realizan en cada momento, los objetivos de la investigación y el tipo de datos recolectados, se seleccionó la codificación por medio de matrices y la triangulación como las principales técnicas de análisis. A continuación, se expone de manera detallada puesta en práctica para analizar los datos obtenidos durante la investigación.

En un primer momento, se realizó de manera periódica un proceso de exploración de los diarios de aprendizaje y el del docente para tener un panorama del contenido de los mismo. En un segundo momento, se procedió al aprovechamiento del material mediante un proceso de codificación de los datos por medio de una matriz que contó con cinco categorías de análisis previamente seleccionadas: clima de clase, motivación y actitud, estrategias de enseñanza y aprendizaje, comprensión e incidentes (López & Roger, 2014). Tales categorías fueron tomadas y adaptadas de la propuesta metodológica planteada por López & Roger (2014) en su investigación respecto al uso del diario del docente como herramienta de evaluación cualitativa, dado que resultaban pertinentes para codificar los datos que se esperaban obtener a partir de los diarios de aprendizaje y el diario del docente.

Como señala Bardin, “en el análisis de contenido no existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones base, a veces difícilmente traspasables” (1996, p. 23). Para el caso, ese patrón base son las cinco categorías antes mencionadas, a las cuales el investigador asignó subcategorías con el fin de que el proceso de codificación fuera efectivo para refinar las interpretaciones de los datos y profundizar en la

comprensión del fenómeno estudiado (Taylor & Bogdan, 1987). De tal forma, la matriz diseñada para el análisis de datos de los diarios contó con la siguiente estructura

Figura 3

Matriz de análisis de datos de los diarios

Categoría	Subcategoría	Palabras claves agrupadas	SEMANA 1			Siguietes se manas...
			Diarios de aprendizaje	Diario del docente	Modificaciones	
Clima de clase	Aspectos positivos	Dinámico, participativo, didáctico, agradable, motivador				
	Aspectos negativos	Aburrido, desordenado, monótono indisciplinado, poco dinámico				
Actitud y motivación (del docente y los estudiantes)	Favorable	Motivado, interesado, entusiasmado, alegre, participativo, entretenido				
	Desfavorable	Aburrido, inseguro, desmotivado, confundido, frustrado				
Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Estrategias efectivas	Resumir, Subrayar, Crear ejemplos, Practicar con ejercicios. Conectar con Estudiantes: Memorizar sin comprender, Distraerse, Estudiar a último momento, No revisar apuntes. Bloquearse ante "sugiero que...", "sería mejor si...", "que no siga haciendo..." "¿que hago..."				
	Estrategias no efectivas	comprender, Distraerse, Estudiar a último momento, No revisar apuntes. Bloquearse ante "sugiero que...", "sería mejor si...", "que no siga haciendo..." "¿que hago..."				
	Recomendaciones	Capacidad de aplicar lo aprendido, relacionar los temas entre sí, con su contexto y sus temas y hacer las actividades. No saber como aplicar lo visto o				
Comprensión	Comprensión exitosa	Capacidad de aplicar lo aprendido, relacionar los temas entre sí, con su contexto y sus temas y hacer las actividades. No saber como aplicar lo visto o				
	Comprensión no exitosa	Hechos o situaciones inesperadas que afectan negativamente al desarrollo de				
Incidentes	Negativos	Hechos o situaciones inesperadas que afectan negativamente al desarrollo de				
	Positivos	Hechos o situaciones inesperadas que afectan positivamente al desarrollo de				

Nota: En la figura se muestra la estructura de la matriz de análisis de datos que se utilizó para codificar los diarios.

De manera específica, la categoría *Clima de clase* englobó las percepciones y experiencias de los estudiantes respecto a la atmósfera de aula, considerando factores como la colaboración, el orden, la disposición por aprender, la percepción de dinamismo o monotonía en las actividades y la influencia de la disciplina en el desarrollo de estas. En la categoría *Actitud y motivación* se

incluyeron aquellos registros que hacían referencia a las disposiciones emocionales y cognitivas que los estudiantes manifiestan hacia las actividades de clase, así como a su interés, entusiasmo, compromiso o desinterés respecto al proceso de aprendizaje. Así mismo, aquellos en los cuales se señalaba la actitud percibida del docente en el aula.

La categoría *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* agrupó las valoraciones y percepciones respecto a las estrategias didácticas utilizadas, así como registros relacionados al desempeño de los estudiantes que permitan identificar la efectividad o ineffectividad de estas para favorecer la comprensión, la participación y el interés por los contenidos. En la categoría *Comprensión* se incluyeron los indicadores de comprensión de los contenidos abordados en clase, tales como sus intervenciones, reflexiones escritas y respuestas a las actividades de lectura, socialización y debate. Por último, en la categoría *Incidentes* se codificaron aquellos registros diarísticos que hacían referencia a situaciones imprevistas, tanto positivas como negativas.

Para continuar con el proceso de análisis, tras tener los datos codificados alrededor de categorías y subcategorías se pasó a compararlos a través de uno o varios puntos de vista (Latorre, 2005), es decir, realizar un proceso de triangulación entre los datos de los diarios de aprendizaje y los de campo para establecer interpretaciones y conclusiones, a partir de las cuales el docente investigador se autoevaluó y definió los ajustes o cambios a realizar sobre su praxis. Este fue un proceso cíclico durante el mes que se implementó el objeto de estudio, pues la intención era evaluar sobre la marcha la pertinencia e impacto de los ajustes realizados por el docente para que el proceso de autoevaluación y mejora fuera permanente. Cabe resaltar que ya en este momento se desarrollaba el tercer momento del análisis: el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

El siguiente proceso por realizar fue un análisis comparativo e interpretativo entre el diagnóstico inicial de los estudiantes y su desempeño tras finalizar la implementación del objeto de estudio, con el fin de determinar si hubo o no un avance significativo en su desempeño que permitiera concluir si las modificaciones hechas por el docente en su praxis fueron efectivas o no.

Posterior a este análisis, se procedió a analizar en qué medida y de qué forma los diarios de aprendizaje contribuyeron a la autoevaluación del docente y la mejora de su desempeño, teniendo en cuenta la matriz de análisis y la experiencia del docente implementando el objeto de estudio. Asimismo, se buscó analizar cómo el proceso de investigación y reflexión llevado a cabo por el docente influyó sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de dar cuenta de la pertinencia de asumir como docentes un rol activo sobre la mejora del propio desempeño a partir de procesos de investigación y reflexión.

2.5 Fases de la Investigación

2.5.1 Fase 1: Diagnóstico de la población y reconocimiento del diario de aprendizaje por parte de los estudiantes

Esta fase se ejecutó durante dos semanas de clase debido al tiempo de intervención en aula asignado para la Práctica Pedagógica Investigativa III. Respecto al diagnóstico de la población, este se realizó durante la primera semana de intervención a partir del cuestionario diagnóstico y de su participación y resultados en las actividades de enseñanza-aprendizaje planeadas para la misma. Para el reconocimiento de la estructura del diario y de la dinámica de este, durante las dos semanas los estudiantes realizaron sus primeros registros y el docente realizó la respectiva retroalimentación.

En la primera semana se entregó a los estudiantes un cuaderno y una copia con las preguntas para el diario, luego se leyeron y explicaron las preguntas, se explicó la dinámica de registro en el

diario que se haría cada semana¹³ y se dio paso al primer registro de prueba. Posteriormente, se realizó una revisión de dichos registros que conllevó a que antes de realizar el registro en la segunda semana de reconocimiento se realizaran las siguientes observaciones: ahondar en las respuestas y justificarlas, tratar de estructurar mejor las ideas y prestar atención a la ortografía y puntuación. En la revisión del segundo registro se dejaron observaciones en el diario de cada estudiante para que las tuvieran en cuenta durante las siguientes 4 semanas de implementación del objeto de estudio.

2.5.2 Fase 2. Implementación del objeto de estudio

Durante el tiempo de un mes se implementó con los estudiantes de grado octavo cuatro (8-4) del Colegio Técnico Industrial José Elías Puyana-Sede A el diario de aprendizaje, específicamente, en el marco de sus clases de Lengua Castellana. Los estudiantes debían hacer un registro en sus diarios por cada semana de clase a partir de una estructura previamente planteada por el docente-investigador; el registro se realizó en el aula de clase en la última hora de Lengua castellana de cada semana.

2.5.3 Fase 3. Sistematización de los diarios en la matriz de análisis.

Al finalizar cada semana el docente recogía los diarios, hacía un preanálisis de los registros de los estudiantes y, posteriormente, codificaba los datos de estos en la matriz de análisis. A la par, realizó el mismo proceso con los datos registrados en su diario de campo (observaciones y análisis previo de la semana de clase).

¹³ Indicaciones para el registro: durante la clase de los viernes en un tiempo de 20 a 30 minutos cada uno responderá en su diario las preguntas de la copia entregada, teniendo en cuenta las actividades realizadas durante la semana. Cada vez que hagan un nuevo registro deben colocar la fecha y no deben escribir las preguntas de nuevo, solo deben colocar las respuestas. Así mismo, es importante que traten de ahondar en sus respuestas, que reflexionen y se expliquen.

2.5.4 Fase 4. Evaluación del proceso de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza

Durante esta fase el docente realizó un proceso de triangulación de la información codificada en la matriz para llegar a conclusiones respecto a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, la pertinencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que llevó al aula, la motivación de los estudiantes, la influencia de factores externos en las dinámicas de clase y en el proceso de cada estudiante, entre otros aspectos surgieron del proceso de análisis e interpretación de datos.

2.5.5 Fase 5. Modificaciones sobre la praxis docente¹⁴

A partir del proceso de análisis e interpretación con fines evaluativos que se realiza en la fase anterior, el docente investigador define los ajustes o cambios que va a implementar sobre sus estrategias de enseñanza, sobre las dinámicas sociales que se dan dentro del aula, sobre su actitud o sobre cualquier otro aspecto que considere necesario intervenir para mejorar su desempeño docente, como el de sus estudiantes.

2.5.6 Fase 6. Análisis de resultados

Durante esta fase se realizó un análisis reflexivo y detallado de lo evidenciado semanalmente en cada categoría de la matriz a partir de los diarios de aprendizaje y del docente y se indican las respectivas modificaciones implementadas. Finalmente, se llevó a cabo un análisis comparativo e interpretativo entre el desempeño de los estudiantes antes y después de la implementación del objeto de estudio para evidenciar si las modificaciones realizadas por el docente en su praxis fueron efectivas o no para generar cambios positivos en su desempeño. En

¹⁴ La fase 1, 2, 3 y 4 se realizan de manera simultánea durante el mes de implementación del objeto de estudio.

esta fase se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en el diagnóstico a partir del cuestionario y la semana de clase.

2.5.7 Fase 7. Conclusiones generales

Durante esta etapa se formularon las conclusiones a las cuales se llegó a partir del análisis general de la implementación del diario de aprendizaje como herramienta para el proceso de autoevaluación docente. A su vez, se propusieron algunas ideas para próximas investigaciones respecto al objeto de estudio y para su implementación en el aula de clase. Además, se elaboraron los elementos finales del trabajo de grado.

3. Resultados

3.1 Diagnóstico de la población

Didácticamente siempre se parte de un diagnóstico que permita conocer las potencialidades y dificultades del alumnado, y a partir del cual se seleccionen y organicen los contenidos y estrategias de enseñanza más convenientes para atender a las necesidades de aprendizaje de la población en específico (Barriga & Hernández, 2002). En ese caso, como momento previo a la implementación del objeto de estudio, se realizó un diagnóstico de los estudiantes de 8-4 en cuanto a aspectos demográficos y habilidades de aprendizaje específicas. Tal diagnóstico constituyó el punto de referencia para realizar tras finalizar la implementación del objeto de estudio el análisis comparativo de resultados enfocado a determinar la efectividad de las modificaciones realizadas sobre la praxis docente a partir del contraste entre el desempeño inicial y final de los estudiantes.

El diagnóstico se realizó por medio de dos instrumentos: un cuestionario y una semana de clase. El primero se enfocó a identificar información demográfica, preferencias de los estudiantes y sus expectativas con la asignatura y el docente. El segundo tuvo como objetivo principal

identificar las habilidades de comprensión textual y argumentación oral de los estudiantes, pues respecto a estas se venía trabajando e investigando en la PPI III en la cual se dio la implementación de los diarios. Sin embargo, también se dio el espacio para observar aspectos comportamentales, disciplinarios, de manejo del tiempo, actitud y demás del grado 8-4. A continuación se expone de manera detallada lo identificado por medio de cada instrumento.

3.1.1 Diagnóstico de aspectos demográficos, preferencias, dificultades y expectativas académicas de los estudiantes.

El primer aspecto por destacar a partir de los resultados del cuestionario se relaciona con el uso del tiempo fuera de la institución educativa. Al respecto la mayoría manifestó dedicarlo a realizar sus deberes académicos, así como a colaborar con responsabilidades del hogar, tales como ayudar con tareas domésticas o cuidar a sus hermanos menores. Lo anterior fue relevante, dado que dio indicios respecto a la disponibilidad que tenían los estudiantes en sus casas para realizar las tareas y a partir de esto considerar la carga académica fuera de clase que era adecuado asignar a los estudiantes.

El segundo aspecto, se relaciona con sus hábitos de esparcimiento, los cuales reflejaron un marcado interés por la música, el deporte, las redes sociales o las películas y series, mientras que la lectura no figuró como una de las actividades preferidas por el curso para realizar en su tiempo libre. Solo cinco estudiantes mencionaron leer en sus ratos de ocio, lo que indicó una brecha significativa en la formación de hábitos lectores. Esta situación representó un reto para el docente investigador, dado que la lectura era una actividad que estaría presente en la mayoría de sus clases, por tanto, era necesario diseñar estrategias para contrarrestar el tedio y el aburrimiento que les producía a muchos estudiantes las actividades de lectura, tanto en clase como en casa.

Por otro lado, se identificó que estaban más familiarizados con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales el aprendizaje de la lengua se concibe principalmente desde su perspectiva estructural. Esto debido a que, al preguntarles por sus expectativas con la asignatura de Lengua Castellana, priorizan el aprendizaje de ortografía, gramática y escritura. Sin embargo, hubo una contradicción en sus respuestas: mientras que una mayoría mencionó que deseaba aprender más sobre gramática, solo tres estudiantes la eligieron como la actividad de la clase que más llamaba su atención. En contraste, una parte significativa (18 estudiantes) expresó su interés por leer cuentos, novelas y crónicas, lo que sugirió que, aunque su formación previa los había llevado a asociar la asignatura con el aprendizaje de reglas gramaticales, disfrutaban la exploración de textos literarios.

Por otro lado, en el grupo había una marcada dificultad para expresarse oralmente en clase (manifestada por 17 estudiantes¹⁵), lo cual evidenciaba una barrera en la participación y en el desarrollo de habilidades comunicativas. Entre otras de las dificultades con la asignatura, 11 estudiantes manifestaron problemas para concentrarse, seis con la escritura y un grupo reducido indicó no tener dificultades en la asignatura. En consecuencia, este panorama reveló la necesidad de fortalecer la confianza de los estudiantes para intervenir en el aula, así como sus habilidades expresivas.

En cuanto a sus expectativas con la docente, se reflejó un deseo por una enseñanza cercana y dinámica. Pedían clases didácticas, explicaciones claras, oportunidades de participación y menor carga de tareas escritas. Este anhelo por un aprendizaje más interactivo se reforzó a partir de sus

¹⁵ IDNP31, MAMP25, MAMM24, AGHG17, DVHB18, NTMC27, SRV39, NDER14, GAMN26, LFEA13, SMRD27, HVFC15, SDVJ40, AGA16, ESNR29, JJOG32, ASRC36.

respuestas sobre lo que quisieran cambiar de las clases de Lengua Castellana: la mayoría propone actividades recreativas, juegos didácticos y pausas activas en sesiones prolongadas.

En conclusión, a partir de lo anterior se infirió que era necesario que el docente orientara su praxis de tal forma que llevara a los estudiantes hacia un estilo de aprendizaje más constructivista, participativo y significativo. Además, se reflejó la necesidad de no sobrecargar a los estudiantes con tareas, trabajar la lectura y el aprendizaje de la gramática de manera simultánea e incorporar metodologías más participativas que rompan con la rigidez de la enseñanza tradicional y generen confianza y seguridad en los estudiantes para participar de manera activa en la construcción del conocimiento.

3.1.2 Diagnóstico de habilidades de comprensión textual y argumentación oral y perfil actitudinal-conductual del curso

Las actividades realizadas durante la semana de clase diagnóstica estuvieron enfocadas a determinar el estado de las habilidades de comprensión lectora y argumentación oral de los estudiantes de 8-4, dado que el proyecto de la Práctica Pedagógica Investigativa se encontraba enfocado hacia el fortalecimiento de estas¹⁶. Así mismo, permitieron establecer un panorama respecto a aspectos actitudinales y comportamentales de la población.

En cuanto a la comprensión lectora se evidenció la necesidad de fortalecerla a niveles inferencial y crítico, pues si bien la mayoría fue capaz de identificar la idea o tema principal de textos con baja complejidad, aproximadamente el 70% de los estudiantes tuvo dificultades para extraer ideas implícitas, interpretar símbolos y comprender críticamente el contenido de los textos abordados. Por ejemplo, en la lectura del mito *El hijo de Pushaina*, las respuestas a preguntas

¹⁶ Se recuerda que esta investigación se desarrolló en el marco de la Práctica Pedagógica Investigativa del programa Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la UIS.

relacionadas con los valores culturales, el destino del protagonista o la existencia de creencias similares en la actualidad fueron titubeantes o incompletas, lo que sugirió una comprensión literal limitada y escasa capacidad de análisis profundo. A pesar de que algunos estudiantes lograron establecer vínculos con su contexto (como al relacionar el concepto de predestinación con creencias religiosas actuales), la mayoría requirió una guía significativa por parte del docente para llegar a dichas conexiones.

Algunos estudiantes aún no han desarrollado completamente las habilidades necesarias para abordar textos complejos de manera efectiva. Esto es preocupante, dado que la falta de comprensión lectora es contraproducente en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, debido a que el desarrollo de las competencias de los estudiantes en otras asignaturas depende en gran medida de sus habilidades para la lectura (Chiqui Llangari, 2023). La falta de claridad en la lectura puede limitar la capacidad de los estudiantes para decodificar diferentes textualidades, pero sobre todo para integrar y construir significados a partir de lo leído. A partir del desempeño de los estudiantes en las lecturas se evidenció principalmente la necesidad de orientar procesos de lectura estructurados para que los estudiantes aprendieran a acercarse a los textos siguiendo un paso a paso que les facilitara posteriormente establecer relaciones textuales más complejas.

En cuanto a la argumentación oral, fue destacable el interés y el entusiasmo de la mayoría de los estudiantes por participar en los espacios de socialización y los debates. Esta disposición positiva hacia tales actividades sugirió que están comenzando a valorar la diversidad de opiniones y a desarrollar su capacidad para argumentar; sin embargo, hubo una cantidad notable de estudiantes que participó poco en las actividades orales debido a cierta inseguridad de hablar frente al resto de compañeros. En ese caso, se evidenció que era necesario trabajar en la confianza de

tales estudiantes para que pudieran desempeñarse satisfactoriamente en los espacios de expresión oral.

Por otra parte, durante los debates en muchos casos ofrecieron argumentos relevantes que evidenciaban un pensamiento crítico en formación. Estudiantes como ASRC36, SRV39 JJRZ35, JFDM12 y LSJJ20 lograron tomar posturas claras frente a preguntas como la importancia de los mitos precolombinos en la actualidad o la validez de seguir normas y tradiciones culturales que puedan parecer injustas a ojos externos y demostraron estar en capacidad de organizar un discurso medianamente coherente para defender su posición, predominantemente mediante ejemplos.

Sin embargo, a pesar de la participación entusiasta, la mayoría de estudiantes solo planteó opiniones, pues sus intervenciones carecían de sustento y profundidad, generalizaban sus respuestas o se desviaban del enfoque central de la pregunta; es decir, no lograban estructurar argumentos como tal. Así mismo, se evidenció la presencia de fallas de coherencia y cohesión en sus discursos que provocaban confusión o pérdida del sentido de lo que intentaban expresar. Entonces, teniendo en cuenta el enfoque de la PPI y que la capacidad de expresar un punto de vista claro y fundamentado es esencial para la participación efectiva en cualquier espacio de comunicación (Cobos Pérez et al., 2021), se consideró necesario incluir lo siguiente durante la intervención pedagógica: brindar a los estudiantes modelos argumentativos sencillos por medio del propio discurso docente, realizar actividades escritas para fortalecer la organización de ideas y fomentar espacios para poner en práctica la argumentación oral.

Finalmente, en cuanto al perfil actitudinal-conductual de los estudiantes, el grupo se caracterizaba por ser participativo, demostrar interés hacia las actividades y contenidos abordados siempre y cuando estuvieran orientadas de forma que llamara su atención y atender con prontitud a las indicaciones dadas por la docente. Sin embargo, había 2 o 3 grupos de estudiantes que

generaban focos de indisciplina constantemente, por lo menos la mitad de los estudiantes con frecuencia no esperaba a que se les diera la palabra para participar, aunque si prestaban atención a quien tenía la palabra; la mayoría hablaba en un tono de voz bajo y algunos evadían tener que participar –lo cual sugirió la necesidad de fomentar la participación–, no tenían buen desempeño en los trabajos en grupo y uno o dos estudiantes interrumpían constantemente a la docente con quejas sobre los demás compañeros.

3.2 Modificaciones establecidas sobre la praxis docente a partir del análisis y triangulación de los diarios de aprendizaje y del docente

A partir del proceso de análisis e interpretación de los datos de los diarios codificados en la matriz de análisis, el docente investigador definió semanalmente los ajustes o cambios a implementar sobre sus estrategias de enseñanza, su mediación en las dinámicas de interacción que se daban entre los estudiantes, su actitud y demás aspectos que consideró necesario intervenir para mejorar su desempeño docente, como el de sus estudiantes. A continuación, se presentan dichas modificaciones y el análisis y triangulación de los datos que las sustentan, organizados a partir de las categorías de la matriz de análisis de los diarios.

3.2.1 Clima de la clase

El análisis de los diarios reveló que el clima de clase era un factor estrechamente vinculado a la actitud y motivación de los estudiantes y a las estrategias de enseñanza implementadas. Según como se sintieran los estudiantes, el comportamiento que tuvieran en las diferentes actividades que se realizaban y la actitud que asumía el docente variaba el clima del aula.

Tabla 1

Problemas identificados en la categoría uno y modificaciones planteadas al respecto

Semana	Problemas identificados	Modificaciones
Semana 1	Desorden al ingresar al aula y disponerse para la clase. Clima de clase indisciplinado y poco dinámico o didáctico y poco participativo.	Fomentar el orden durante el ingreso al aula y la disciplina. Realizar actividades más dinámicas, pero que a su vez permitieran mantener la disciplina del grupo, tales como actividades en grupos reducidos y conversatorios.
Semana 2	Aún permanecía la indisciplina, e incluso aumentó. Inconsistencia de los trabajos en grupo para mantener un buen ambiente de clase y para que los estudiantes avanzaran con las actividades. Poca participación debido al ambiente tenso generado en la socialización (evaluación oral).	Cambiar algunos estudiantes de puesto. Evitar las actividades grupales. Realizar las socializaciones de los capítulos de la obra abordada más a modo de conversatorio, para generar un ambiente más ameno y cercano.
Semana 3	Clases monótonas y actividades repetitivas.	Diversificar más las actividades de comprensión lectora para que no se sientan monótonas las clases.
Semana 4	Persistencia de la indisciplina.	Mantener un equilibrio entre actividades atractivas y el mantenimiento del orden.

Nota: en esta tabla se presentan los aspectos problemáticos más representativos de la categoría *Clima de clase* junto a las respectivas modificaciones planteadas por el docente.

Durante la primera semana, los diarios de aprendizaje evidenciaron una percepción generalizada de un clima de clase participativo y agradable, aunque indisciplinado y poco dinámico o didáctico, tal como se evidencia en los siguientes registros: “la clase es muy participativa y ya no son tan aburridas” (JJRZ35), “las clases eran participativas, lo cual las hacia dinámicas e interesantes” (DBL3) "que pusieran reglas porque a veces no la dejan dictar clase" (AGHG17) y

“que sea más didáctica ya que se vuelve aburrido el tema, por mucho que me guste” (JECA5). El diario del docente, por su parte, también registró un ambiente participativo, aunque aburrido en ocasiones; así como inconvenientes con el orden y la disciplina: “los estudiantes están demorando más de lo debido en entrar al salón y ubicarse en su respectivo lugar, así como disponerse para iniciar la clase en ocasiones también adoptan una actitud indisciplinada que dificulta avanzar con las actividades” (DDS1¹⁷).

A partir de tales datos, se concluyó que era necesario que el docente fomentara el orden durante el ingreso al aula y la disciplina del grupo para aprovechar el tiempo de clase y mantener un ambiente agradable, pues debido a estos factores las horas se reducían a alrededor de 40 minutos efectivos y había indisposición en algunos estudiantes. En cuanto al ambiente poco dinámico y didáctico, a partir de la revisión de lo realizado durante la semana, se consideró que efectivamente se había dado de esa forma a causa de la predominancia de actividades expositivas y teóricas, las cuales poco fomentaron la participación. Siendo así, se consideró necesario realizar actividades más dinámicas, pero que a su vez permitieran mantener la disciplina del grupo, tales como conversatorios y actividades en grupos reducidos.

Tras implementar las modificaciones, durante la segunda semana aumentaron las apreciaciones positivas de los estudiantes en esta categoría. A partir de actividades más dinámicas como la lectura colectiva y comentada y la evaluación oral se fomentó la participación, lo cual generó un ambiente de clase más llamativo para los estudiantes. Sin embargo, aún permanecía la indisciplina, e incluso aumentó. Por ejemplo, la estudiante AGHG17 mencionó lo siguiente: “que mejoráramos el tema de hablar mucho en clase porque a veces entre nosotros interrumpimos

¹⁷ Para identificar las citas extraídas de los diarios del docente se usará la siguiente combinación DDS (Diario del Docente Semana) más el número de la semana al cual corresponde.

mucho”. Tales interrupciones eran causadas por estudiantes hablando o susurrando entre ellos, como lo percibió el docente; dado esto se tomó la medida de cambiar algunos estudiantes de puesto.

Por su parte, el docente registró en su diario lo siguiente en cuanto a la indisciplina: “tuve que realizar varios llamados de atención para todo el grupo durante la lectura (en parejas e individual) porque en ocasiones se escuchaba mucho ruido” (DDS2), lo cual sugirió que los trabajos en grupo no eran adecuados para mantener un buen ambiente de clase, ni para que los estudiantes avanzaran con las actividades. Dado esto, se opta por evitar las actividades grupales, también teniendo en cuenta que causaban aglomeración.

Por otra parte, aunque los estudiantes no lo mencionaron directamente, el docente identificó que el ambiente durante una evaluación oral realizada en la semana sobre los dos primeros capítulos de *Malinche* fue tenso debido a la naturaleza de la actividad; por lo tanto, hubo poca participación espontánea y aproximadamente la mitad de los estudiantes evadía participar, ya fuera por pena o por no haber terminado la lectura correspondiente. A partir de esto se determinó que era necesario realizar las socializaciones de la obra abordada más a modo de conversatorio, para generar un ambiente más ameno en donde el docente plantee de manera más abierta y cercana las preguntas que lo orientan para que los estudiantes sientan más confianza de participar.

A partir de la implementación de las modificaciones resultantes de la semana dos, durante la semana tres se presentaron cambios positivos notables. Por un lado, se pudo aprovechar más el tiempo de clase dado que los estudiantes ingresaban al aula puntuales y se disminuyeron las interrupciones, pues eran “más ordenados al momento de participar y prestan más atención al compañero que esté hablando, lo cual hace que las clases sean un poco más amenas, que más estudiantes se animen a participar y se pueda avanzar con lo planeado” (DDS3). Así mismo, esto también se dio gracias a los cambios de puesto de algunos estudiantes que molestaban entre sí.

Por otro lado, el clima de clase fue más motivador, agradable y dinámico gracias al conversatorio sobre el capítulo tres y una actividad de dibujo que se realizó sobre el mismo: “motivado, pues la socialización del capítulo tres me pareció interesante por lo que intenté participar más y la etimología de mi nombre me interesó mucho” (JECA5), “en general la clase fue muy amena y participativa, la mayoría de los estudiantes se mostró interesado y se notó que el capítulo les había llamado la atención” (DDS3). Este cambio en el clima de clase se correlacionó y validó con el aumento en la cantidad de estudiantes que manifestaron una actitud y motivación favorable hacia las actividades realizadas en la semana y la participación voluntaria de algunos que manifestaron anteriormente sentir temor por participar frente a todos los compañeros.

A partir de lo anterior, se confirmó que realizar las socializaciones de una forma más amena y flexible daba mejores resultados en cuanto a un clima de clase más participativo y agradable. Sin embargo, en contraste dos o tres estudiantes mencionaron que las clases eran algo repetitivas debido a que siempre se hacía lo mismo: leer y hacer preguntas, y efectivamente en eso habían consistido la mayoría de las actividades de comprensión lectora realizadas hasta el momento; por tanto, se consideró necesario diversificar dichas actividades para disminuir la sensación de monotonía.

En la última semana se realizaron actividades de comprensión lectora distintas como un mini debate y la visualización y análisis grupal de imágenes relacionadas a la obra abordada¹⁸. Estos cambios fueron positivos para contribuir a un ambiente más didáctico y motivador; en el diario del docente se registró que “la inclusión de actividades poslectura con material gráfico fue efectivo para promover la comprensión y la participación, pues los estudiantes al parecer se sienten

¹⁸ Esta actividad se realizó teniendo en cuenta la siguiente modificación de la categoría *Comprensión* durante la semana tres: Realizar actividades poslectura tales como análisis de imágenes relacionadas a la obra.

más atraídos hacia este tipo de material que hacia el escrito” (DDS4). Por su parte, los estudiantes señalaron que la semana “en general fue muy divertida y participativa con la lectura grupal y la socialización del capítulo y todas las imágenes” (LFEA13) y “se realizaron actividades prácticas didácticas y no era aburrido” (DBL3). Sin embargo, desde la perspectiva del docente, el entusiasmo de los estudiantes durante la actividad poslectura con imágenes fue contraproducente, pues como la mayoría quería participar, no respetaban el turno de la palabra y constantemente se generaban momentos de indisciplina.

En conclusión, a partir de las modificaciones realizadas en esta categoría a lo largo de las cuatro semanas se evidenció una evolución positiva en el clima de clase, pasando de un ambiente inicialmente caracterizado por la indisciplina y la percepción de las actividades como poco dinámicas, hacia uno más ameno, participativo y didáctico. Ajustes tales como fomentar el orden al ingresar al aula, reorganizar los estudiantes en el aula, diversificar las actividades y abogar por un enfoque conversacional, resultaron efectivos para mejorar el clima de clase. No obstante, el desafío de la indisciplina persistió hasta el final, aunque transformándose: si bien al principio se originaba en las interacciones disruptivas entre estudiantes, hacia el final surgía del entusiasmo excesivo por participar en actividades más dinámicas. Estos hallazgos sugieren que el equilibrio entre actividades atractivas y el mantenimiento del orden en clase continúa siendo un aspecto fundamental para optimizar tanto el clima de aprendizaje como el aprovechamiento efectivo del tiempo en el aula.

3.2.2 Actitud y motivación

La actitud y motivación de los estudiantes y el docente fueron factores fundamentales a tener en cuenta durante la intervención pedagógica, debido a que influían directamente en el clima de la clase, el desarrollo efectivo de las actividades y estrategias implementadas, así como en la

comprensión de los contenidos alcanzada por los estudiantes. Durante las cuatro semanas en la mayoría del grupo predominaron actitudes positivas, tales como motivación, interés, alegría, atención y confianza, sobre todo hacia la tercera y cuarta semana.

En cuanto al resto del curso, algunos se sentían inseguros o frustrados por sus dificultades para participar en clase y otros aburridos porque no estaban acostumbrados a leer tanto o por no poder intervenir en las actividades de socialización debido a que no realizaban las lecturas. En cuanto al docente, desde la perspectiva de los estudiantes su actitud fue prevalentemente positiva y a partir de los diarios del docente se le notó compromiso con el aprendizaje, así como una predisposición favorable hacia el ajuste de su práctica en función de las necesidades de los estudiantes y los retos del aula.

Tabla 2

Problemas identificados en la categoría dos y modificaciones planteadas al respecto

Semana	Problemas identificados	Modificaciones
Semana 1	Indisciplina y desorden.	Fomentar en los estudiantes una mejor disposición hacia las clases sin recurrir a una actitud autoritaria. Mantener el interés por mejorar la práctica docente.
Semana 2	Poca participación, estudiantes distraídos, somnolientos o aburridos. Estudiantes que no participan por inseguridad.	Continuar realizando las lecturas de manera comentada, pues contribuía a mantener la atención y el interés de los estudiantes. Incluir pausas activas diversas, no solo estiramientos, en las sesiones de 2 horas de clase o en las actividades extensas de lectura. Fomentar en el curso el respeto hacia la diversidad de opiniones y los ritmos de aprendizaje de cada uno.
Semana 3	No se evidencian	Se mantienen las modificaciones de la semana 2.

Semana 4	Persiste la inseguridad al participar y el tedio hacia las clases en algunos estudiantes.	Se consolida la lectura modelo y comentada como estrategia para mantener a los estudiantes interesados, motivados y participativos, al igual que el debate de ideas, las actividades con recursos visuales y las pausas activas.
-------------	---	--

Nota: en esta tabla se presentan los aspectos problemáticos más representativos de la categoría *Actitud y motivación* junto a las respectivas modificaciones planteadas por el docente

Durante la primera semana, la mayoría de estudiantes se sintieron motivados e interesados hacia las clases, ya fuera porque les llamaba la atención los temas abordados, por la forma en que la docente explicaba o porque les gustaba la asignatura en sí, tal como lo expresa DVPO34: “me sentí motivada e interesada ya que esta clase y sobre todo el tema me gusta mucho y de la manera que la profe da las clases son muy chéveres y didácticas”. Al igual que como lo señala el docente en su diario: “el tema les interesaba y ya sabían varias cosas al respecto, además traté de realizar la explicación de la manera más amena posible teniendo en cuenta que hablar de cosas históricas podría resultarles aburridas, pero, al contrario, la mayoría estuvo muy interesada en la actividad” (DDS1).

Ahora bien, una parte reducida del grupo en la primera semana se sintió aburrida por la extensión de la explicación sobre la conquista de México o porque se les dificultaba comprender dicho tema, mientras que solo la estudiante AGHG17 manifestó sentirse insegura al momento de participar. En cuanto a la actitud del docente, los estudiantes le perciben cierta flexibilidad o falta de rigidez, pues sugirieron que era necesario que ‘regañara más’ para que pudiera seguir con la clase. En contraste, desde la perspectiva del diario del docente se reconoce un deseo de generar interés en los estudiantes, pues se preocupó por tratar que temas potencialmente aburridos, como los históricos, resultasen atractivos y comprensibles para los estudiantes. Así mismo, desde un inicio el docente mostró interés por mejorar las estrategias pedagógicas, por ejemplo, cuando

reconoció en su diario las limitaciones de las clases expositivas y señaló la necesidad de propender por actividades que involucraran activamente a los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Entonces, tras el análisis de los diarios, se concretaron las siguientes modificaciones respecto a esta categoría: fomentar en los estudiantes una mejor disposición hacia las clases sin recurrir a una actitud autoritaria y mantener el interés por mejorar la práctica docente; las cuales se mantuvieron a lo largo de la intervención pedagógica.

Posteriormente, hacia la segunda semana, aunque sobresalió en los estudiantes una actitud y motivación favorable, en parte porque la historia de Malinche y el tema de las culturas indígenas les parecía interesante, hubo un aumento en la cantidad de estudiantes que manifestaron actitudes desfavorables hacia las clases, al igual que en las apreciaciones negativas del docente. En la semana se realizaron con frecuencia actividades de lectura más extensas, se realizó una evaluación oral (actividad inusual para el grupo) y una actividad grupal de preguntas sobre una de las lecturas realizadas. En estas actividades el docente observó poca participación, estudiantes distraídos, somnolientos o aburridos, especialmente durante la lectura individual y la evaluación oral, y falta de compromiso con las actividades. Los estudiantes confirmaron esto, pues aproximadamente la mitad de ellos se reportaron en sus diarios aburridos, cansados, confundidos, inseguros o frustrados porque no estaban acostumbrados a leer tanto, por la estrategia de lectura, porque no comprendían bien lo leído o las preguntas realizadas o por que sentían hacia participar.

Frente al reto de atender a la heterogeneidad del grupo, en primer lugar, con el fin de trabajar en la inseguridad que sentían algunos estudiantes como NTMC27, JECA5, LFEA13, JDJF19, SNS30, AGHG17, SMRD37, GAMN26 y MAMM24 al expresarse frente a grupos numerosos, se propuso fomentar en el curso el respeto hacia la diversidad de opiniones y los ritmos

de aprendizaje de cada uno, pues el docente notó que el factor que mayor inseguridad generaba en los estudiantes eran las actitudes burlonas de los mismos compañeros frente a las equivocaciones.

En segundo lugar, se consideró adecuado continuar realizando las lecturas de manera comentada, pues contribuía a mantener la atención y el interés de los estudiantes, quienes manifestaron sentirse más a gusto e interesados con este tipo de lectura que con la individual, a excepción de ASRC36, quien señaló que prefería la lectura en parejas y en silencio porque le permitía mayor concentración, avanzar más rápido con el texto e identificar mejor las ideas principales a partir de la socialización. Y, por último, para contrarrestar el aburrimiento y cansancio de algunos estudiantes se propuso incluir pausas activas diversas, no solo estiramientos, en las sesiones de dos horas de clase o en las actividades extensas de lectura, pues tal como menciona Gardner (1995), “para estimular el aprendizaje es esencial variar los estímulos y los métodos de trabajo, de modo que los estudiantes se mantengan atentos y comprometidos con las tareas propuestas” (p. 87).

Gracias a las modificaciones de esta categoría, junto con las de las demás, durante la semana tres los estudiantes estuvieron mayoritariamente motivados, interesados, alegres, seguros o cómodos durante las actividades, tal como se observó en los siguientes registros de los diarios de aprendizaje: “motivado, pues la socialización del capítulo 3 me pareció interesante por lo que intente participar más” (JECA5), “me sentí muy bien ya que pudimos expresar como nos sentíamos a través del huipil sin miedo a ser juzgados y conocíamos más a nuestros compañeros” (LSJJ20), “motivado porque es muy chévere la participación oral, me siento bien hablando” (SAF1), “interesado, me llamó la atención el capítulo 3” (SRV39). Desde la perspectiva del docente, el panorama fue similar: estudiantes interesados y participativos durante las actividades, con más

confianza a la hora de participar en el conversatorio de socialización del capítulo tres y mayor actitud positiva hacia las clases, incluso a pesar del quiz ortográfico sorpresa.

Por otra parte, hubo progresos en cuanto a la participación, pues estudiantes como JECA5, SNS30 y AGHG17, que en ocasiones anteriores habían manifestado o demostrado inseguridad para hablar frente a todos, se animaron a participar de manera espontánea, y ya eran pocos los que se sentían aburridos y confundidos o se distraían durante las actividades. Sin embargo, aún varios estudiantes se sentían bastante inseguros de participar en clase, como GAMN26, SMRD37 y NTMC27.

En cuanto al docente, un estudiante señaló lo siguiente: “la verdad usted profe me motiva por su actitud en clase y la felicidad con que hacen su trabajo” (MAF2), lo cual reafirmó que la actitud y entusiasmo del docente afectan el interés y la disposición de los estudiantes hacia la clase y el aprendizaje (Solé, 1992). Lo anterior coincidió con un registro en su diario en el cual se evidenció un esfuerzo por generar un ambiente de clase dinámico, ameno y seguro: “trate de que fuera un espacio más amigable y no como una evaluación, sino que ellos pudieran expresarse con tranquilidad y fueran aportando desde su conocimiento y puntos de vista sobre la obra” (DDS3). Teniendo en cuenta estos resultados, no se consideró necesario realizar nuevas modificaciones, sino continuar con las de la semana dos, así como con las planteadas en otras categorías relacionadas a la forma de realizar las socializaciones de las lecturas.

Durante la cuarta y última semana, desde la perspectiva de los diarios de aprendizaje la actitud y motivación del grupo fue casi completamente favorable, pues solo cuatro estudiantes manifestaron sentirse inseguros o aburridos y, desde la perspectiva del docente, en pocos prevalecía el aburrimiento y la distracción durante las actividades extensas de lectura. Mas bien, los estudiantes estuvieron entusiasmados, interesados, motivados y participativos en la lectura modelo

y comentada y sobre todo durante el mini debate y la visualización y análisis de imágenes relacionadas al libro como actividades poslectura, las cuales se realizaron debido a una modificación planteada en la semana tres para las categorías *Clima de clase* y *Comprensión*: diversificar las actividades poslectura. A esto también contribuyó la inclusión de una actividad de baile como pausa activa que fue efectiva “para canalizar la energía de los estudiantes y mejorar su disposición para continuar con la clase” (DDS4). Dado lo anterior, se consolidan las estrategias antes mencionadas como efectivas para garantizar una actitud y motivación favorable en los estudiantes.

Finalmente, se destaca que las modificaciones de esta categoría se enfocaron desde un principio hacia fomentar una actitud más participativa en los estudiantes y contrarrestar el aburrimiento que pudieran generar las actividades de lectura. Pues bien, aunque al finalizar la implementación una mayor cantidad de estudiantes participaba activamente o demostraba interés por hacerlo, no se logró que algunos como NTMC27, JDJF19 y MAMM24 se sintieran en confianza para hablar frente a todos, y algunos de los que empezaron a hacerlo, como AGHG17, continuaron mencionando en sus diarios sentir inseguridad. En cuanto a la lectura, se logró aumentar la concentración e interés de los estudiantes durante estas actividades, sobre todo gracias a la estrategia de la lectura modelo y comentada. En cuanto al docente, se destacó su actitud comprometida a lograr que los estudiantes tímidos participaran e implementar estrategias que favorecieran actitudes positivas en los estudiantes.

3.2.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Esta categoría tuvo numerosas modificaciones debido a la abundante cantidad de información que se obtuvo respecto a la misma a partir de los diarios y la diversidad de estrategias que se implementaron o replantearon con relación a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, ya

fuera por alguna modificación correspondiente a esta categoría o alguna de las otras. Sin embargo, se destacó un enfoque hacia establecer la estrategia de lectura más adecuada para el curso, así como las de comprensión y argumentación oral más convenientes según sus debilidades y fortalezas y en atención a lo trabajado desde la Práctica Pedagógica Investigativa.

Tabla 3

Problemas identificados en la categoría tres y modificaciones planteadas al respecto

Semana	Problemas identificados	Modificaciones
Semana 1	<p>Actividades explicativas: poco dinámicas, no involucran significativamente a los estudiantes en la construcción de saberes y limitan la práctica de la argumentación</p> <p>Sobrecarga de información.</p>	<p>Realizar actividades que promuevan una mayor participación e involucramiento de los estudiantes, sobre los espacios de clase expositiva.</p> <p>Realizar una lectura individual del capítulo 3 de <i>Malinche</i>.</p> <p>Ser puntual con la información que se brindaba a los estudiantes.</p> <p>Realizar una lectura individual del capítulo 3 de <i>Malinche</i></p>
Semana 2	<p>Ambiente tenso durante la socialización de la lectura.</p> <p>Poca fluidez lectora: un limitante para la concentración, comprensión y el disfrute del texto.</p> <p>Poca utilidad de la lectura en casa para garantizar que todos avanzaran a un mismo ritmo.</p> <p>La lectura individual causó aburrimiento, mayor distracción y disparidades en el avance con el texto.</p>	<p>Realizar las socializaciones más a modo de conversatorio con la intención de realizar la mediación necesaria en cada pregunta, promover el debate y la construcción conjunta de saberes.</p> <p>No asignar lectura para la casa y realizar una lectura modelo del resto del libro para mantener un ritmo de lectura uniforme y facilitar la concentración del grupo.</p> <p>Dar espacio e indicaciones antes de las socializaciones para que los estudiantes organicen sus ideas.</p>

Falta de claridad y profundidad en el discurso de los estudiantes.	Fomentar prácticas como el subrayado de ideas clave (en consecuencia, procurar que todos tengan el libro en físico).
Desaprovechamiento del trabajo grupal como espacio de trabajo colaborativo.	Diversificar las pausas activas incluyendo actividades de baile o atención.
Pausas activas aburridas o monótonas.	No disminuir la sobrecarga de tareas.
Desequilibrio entre exigencia y motivación /Percepción estudiantil de sobrecarga de tareas.	Para las falencias ortográficas: revisión y corrección de ortografía a partir de los diarios, realizar un quiz ortográfico cada semana para que los estudiantes noten más directamente sus falencias e incluir capsulas ortográficas a la par de las lecturas y demás actividades.
Falencias ortográficas reiterativas en los diarios de aprendizaje.	Dar orientación y retroalimentación respecto al desarrollo y profundización de las ideas por medio de los diarios.
Poco desarrollo y profundización de las ideas en los diarios y en su expresión oral.	

Semana 3	Inefectividad del quiz sorpresa: los estudiantes continuaban presentando los mismos errores a pesar de la retroalimentación del quiz	Continuar realizando las socializaciones más a modo de conversatorio, pero en adelante a partir de las apreciaciones de los estudiantes y aspectos de los textos que llamen su atención.
		Continuar fomentando el subrayado, dada lo útil que ha resultado para los estudiantes. Disminuir la cantidad de tareas y flexibilizar algunas.
		Suspender los quices ortográficos y mejor reforzar la ortografía mediante la práctica constante y el uso contextualizado de los términos con los que los estudiantes más tenían dificultad.

Semana 4	Persisten algunos aspectos por mejorar, como el aburrimiento o fatiga que generan las lecturas extensas.	Se consolida la lectura comentada y la lectura modelo como las estrategias de lectura más adecuadas para el grupo.
-------------	--	--

Dosificar las estrategias para no agotar la atención e intercalar más frecuentemente la lectura con actividades reflexivas y lúdicas.

Realizar las pausas activas con más frecuencia y procurar que no sean solo estiramientos.

Continuar implementando las preguntas guía para orientar y fomentar la comprensión de textos.

Nota: en esta tabla se presentan los aspectos problemáticos más representativos de la categoría *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* junto a las respectivas modificaciones planteadas por el docente.

Ahora bien, de manera específica, tras analizar los diarios de la primera semana se identificó que la lectura colectiva y comentada fue percibida como una buena estrategia para favorecer la atención conjunta, mediar la comprensión textual y orientar el desarrollo del pensamiento (Vygotsky, 1978). Al respecto, algunos estudiantes señalaron que la lectura colectiva ayudó a que estuvieran atentos y preparados para cuando fuera su turno (ASCG11) y otros mencionaron que las preguntas hechas por el docente durante las lecturas, e incluso durante las explicaciones, contribuían a mantenerlos activos y los motivaba a participar: “me parece bien que la profesora no solo hable y explique, sino que también nos hace preguntas para que participemos porque eso nos mantiene activos” (IDNP31). La misma apreciación tuvieron respecto a las aclaraciones que realizaba el docente durante la lectura: “una estrategia que me pareció interesante es que la profe nos explique mejor el texto” (JDJF19).

Así mismo, algunos estudiantes destacaron la toma de apuntes como una estrategia útil para registrar y conservar la información proporcionada por el docente, a fin de recurrir a ella cuando

fuera necesario. Igualmente, el docente la incentivó durante las actividades explicativas para fomentar la atención y ver de qué manera los estudiantes depuraban y organizaban la información. En adición, señalaron las actividades de retroalimentación como actividades efectivas para “poder recordar y repasar un poco más lo que hemos visto antes” (DBL3).

Por otra parte, en cuanto a las estrategias poco efectivas, las más sobresalientes fueron las actividades predominantemente explicativas, pues fueron percibidas como poco dinámicas y, aunque permitían al docente exponer de manera concisa la información, no involucraban significativamente a los estudiantes en la construcción de saberes y les causaban aburrimiento o cansancio. Al igual, estas actividades se catalogaron como desfavorables porque no propiciaban la participación de los estudiantes y la práctica de su argumentación oral. Debido a esto, los estudiantes sugirieron hacer actividades más didácticas, que el docente brindara la información más resumida y tener más tiempos de descanso.

De acuerdo con esto, una de las modificaciones resultantes de esta categoría fue realizar actividades que promovieran una mayor participación e involucramiento de los estudiantes, sobre los espacios de clase expositiva para que las clases fueran más dinámicas¹⁹. Otra fue realizar una lectura individual del capítulo 3 de Malinche, con el fin con la intención de observar el desempeño de los estudiantes con este tipo de lectura y contrastarlo con los resultados obtenidos con la lectura colectiva y comentada para determinar que método de lectura era más efectivo para garantizar la atención, concentración y comprensión de la mayoría del grupo. Y la última fue ser puntual con la información que se brindaba a los estudiantes para evitar la sobrecarga de información.

¹⁹ Esta modificación se relaciona directamente con una de las planteadas respecto al clima de clase para la semana uno: Realizar actividades más dinámicas, pero que a la vez permitan mantener el control y disciplina del grupo.

En cuanto a la semana dos, se intensificó el trabajo colaborativo y entre las estrategias que más valoraron positivamente los estudiantes y el docente estuvieron: lectura colectiva y comentada y socializaciones grupales. La lectura colectiva facilitaba el acceso al texto para quienes no disponían del material y permitía la participación, mientras que la comentada estimulaba la atención y permitía al docente guiar el acercamiento al texto y su comprensión a partir de la intervención estratégica para recapitular hechos, plantear preguntas para fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, aclarar vocabulario y brindar un modelo de como realizar una lectura significativa y consciente. Por su parte, la socialización a partir de preguntas previamente elaboradas por el docente facilitó la comprensión del texto a partir de la interacción activa con el texto y el intercambio de ideas para co-construir el conocimiento (Smith, 1978), como señala un estudiante: “entre todos reuníamos conocimientos y aprendíamos más de lo que ya sabíamos” (LSJJ20).

Sin embargo, estas estrategias tuvieron aspectos negativos desde la perspectiva docente. La socialización, realizada a modo de discusión a partir de preguntas elaboradas previamente por el docente y de carácter evaluativo, provocó un ambiente tenso en donde los estudiantes casi no se animaban a participar por temor a equivocarse, por desconocimiento de las respuestas, poca comprensión de las lecturas base e incomodidad y timidez de expresarse. Se consideró que lo anterior “estuvo influenciado por la preparación previa de los estudiantes para la actividad” (DDS2), pues notó que el bajo desempeño se dio en estudiantes que no participaron activamente en la lectura en clase ni completaron la lectura en casa. Así mismo, consideró que influyó la forma en que orientó la actividad, pues señaló que era necesario enfocarla como un espacio de intercambio y construcción conjunta de saberes, y no tanto de confrontación de puntos de vista. En cuanto a la lectura colectiva, el docente hizo hincapié en la poca fluidez lectora de algunos

estudiantes como un limitante para la concentración, comprensión y el disfrute del texto, así como para avanzar significativamente con la obra durante el tiempo de clase.

Otros hallazgos relevantes en cuanto a estrategias efectivas durante la semana dos fueron lo positivas que resultaron las preguntas poslectura para profundizar en los textos abordados – “con las preguntas podíamos repasar y comprender un poco más las lecturas del libro” (DBL3) – y la efectividad de la lectura en clase para garantizar que todos avancen a un ritmo igual de lectura, realicen una lectura más consciente y haya mayor comprensión. Al igual, los estudiantes destacaron la utilidad el subrayado como una estrategia útil para poder recuperar información de forma rápida: “como yo había resaltado se me facilitó responder” (MAMM24).

En cuanto a estrategias no efectivas se destacaron la lectura en casa, el trabajo en grupo y lectura individual. En cuanto a la primera, se consideró que debido a que los estudiantes no contaban con un hábito lector, así como con el conocimiento respecto a estrategias de comprensión, no era útil para garantizar que todos avanzaran a un mismo ritmo, lo cual afectaba su participación en la clase. Respecto a la segunda, “la mayoría no aprovechó el hecho de trabajar en grupo como una posibilidad para discutir y construir las respuestas a partir de lo que había comprendido cada uno” (DDS2), es decir, no fue aprovechado por todos como una instancia de colaboración, lo que sugiere la necesidad de orientar mejor esta dinámica. Y en cuanto a la tercera, causó aburrimiento, mayor distracción y disparidades en el avance con el texto, pues mientras algunos terminaron pronto la lectura, a otros no les alcanzó el tiempo para hacerlo, lo cual afectó su desempeño en las actividades posteriores.

Entre las sugerencias de los estudiantes se solicita una explicación más clara de los temas, mayor tiempo para las actividades, menos carga de tareas, menos lectura, clases más didácticas y

participativas²⁰ y mejorar las pausas activas. Por su parte, el docente señaló la necesidad de implementar estrategias y recursos que llevaran a un nivel más elevado los procesos de comprensión y pensamiento superiores de los estudiantes (DDS2). Tales resultados señalaron la necesidad de equilibrar exigencia con motivación para garantizar una recepción positiva y una ejecución eficaz de las actividades propuestas, y en consecuencia asegurar un clima de clase favorable y mejores resultados de comprensión y transferencia de contenidos.

Así pues, tras triangular los datos de la segunda semana surgieron varias modificaciones para esta categoría. En primer lugar, en cuanto a las socializaciones, se retoma la modificación de la categoría *Clima de clase* de realizarlas más a modo de conversatorio con la intención, además de que fuera un espacio ameno que incentivara la participación, de realizar la mediación necesaria en cada pregunta, promover el debate y la construcción conjunta de saberes, pues como plantea Coll (1990), “el aprendizaje escolar debe concebirse como una actividad compartida, guiada e intencionadamente promovida mediante la interacción entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos” (p. 20).

Al igual, sobre la marcha de la semana de clase, dado el desempeño regular de por lo menos la mitad de los estudiantes en la primera actividad de socialización, se consideró adecuado brindarle un espacio previo de preparación para el conversatorio del capítulo tres, dándoles a conocer con antelación las preguntas que lo orientarían y tiempo para organizar sus

²⁰ En cuanto a las clases más participativas, en parte se responde en la categoría *Clima de clase* a partir de la siguiente modificación realizada en la semana dos: realizar las socializaciones de los capítulos más a modo de conversatorio, para generar un ambiente más ameno y que se animen a participar más estudiantes.

ideas. Esta actividad se permitió realizarla en grupos con la intención de que compartieran sus ideas y llegaran a conclusiones más profundas²¹.

Respecto a la estrategia de lectura, teniendo en cuenta los resultados desfavorables de leer en colectivo, se consideró que lo más pertinente era realizar una lectura modelo del resto del libro para mantener un ritmo uniforme y facilitar la concentración del grupo. Así mismo, se decidió no dejar lectura para la casa, dado que como la mayoría del grupo no tenía un hábito lector y algunos tenían dificultades para acceder al libro en físico o digital en sus casas, se generaba una disparidad en el avance con el texto que limitaba la participación de al menos la mitad del grupo en las actividades poslectura. En cuanto a estrategias de aprendizaje, se señaló la necesidad de fomentar prácticas como el subrayado de ideas clave, para lo cual también fue necesario procurar que todos tuvieran el libro en físico, y la búsqueda de palabras desconocidas, dada la utilidad que les reconocen los estudiantes para comprender los textos y facilitar su participación en las socializaciones o actividades de preguntas.

En respuesta a las sugerencias de los estudiantes, el docente accedió a diversificar las pausas activas incluyendo actividades de baile o atención, por ejemplo²², que activen la energía de los estudiantes y los dispongan para aprovechar las actividades propuestas para cada clase²³. No consideró necesario modificar la carga de tareas, pues el docente consideró que no había sido elevada hasta el momento, en su mayoría eran actividades sencillas y en caso de ser extensas se asignaban para entregarlas la siguiente semana; sin embargo, se dejó abierta la posibilidad de hacer

²¹ También en cumplimiento de una modificación de la primera categoría durante la semana uno: “contemplar la posibilidad de hacer trabajos grupales”.

²² Los resultados de esto se vieron en la categoría dos durante la semana cuatro.

²³ Esta modificación se replicó en la categoría *Actitud y motivación*, en la cual se propuso específicamente con la intención de contrarrestar el aburrimiento y cansancio de los estudiantes.

alguna modificación al respecto si la recomendación persistía durante la semana tres²⁴. Y, tampoco consideró necesario dar más tiempo para realizar las actividades, pues que muchas veces las actividades no alcanzaban a ser realizadas en el tiempo dado a causa de la indisciplina de los estudiantes, su falta de atención o su poca motivación ocasional²⁵. En ese caso, se consideró conveniente trabajar en aspectos como la motivación y disciplina de los estudiantes, lo cual se realizaba mediante las modificaciones de las categorías uno y dos, para así aprovechar de la mejor manera el tiempo con el cual se contaba.

Finalmente, teniendo en cuenta que el docente también aprovechó los diarios como herramienta para realizar seguimiento y evaluación a la escritura de los estudiantes, a partir de las revisiones de las dos primeras semanas evidenció que era necesario incluir estrategias para abordar algunas falencias ortográficas bastante recurrentes. Si bien los estudiantes mencionaron en el cuestionario diagnóstico que deseaban mejorar su ortografía, hasta el momento no se habían implementado estrategias en clase al respecto, pues las clases se habían enfocado hacia la lectura y la expresión oral. Sin embargo, el docente en las revisiones de los diarios había venido realizando correcciones y dejando observaciones al respecto. En ese caso se optó por continuar la revisión y corrección de ortografía a partir de los diarios, realizar un quiz ortográfico cada semana para que los estudiantes notaran más directamente en que estaban fallando e incluir capsulas ortográficas a la par de las lecturas y demás actividades para no abordar la ortografía como algo aislado, sino dentro de manera contextualizada.

²⁴ La semana dos fue intensa en cuanto a la cantidad de actividades que se hicieron, pues se contó con las tres sesiones de clase completas, por tanto, hubo mayor cantidad de datos sobre la semana y, en consecuencia, se realizaron más modificaciones en cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

²⁵ Esto se concluyó a partir de la siguiente observación del docente respecto a la actitud y motivación de los estudiantes “la mayoría de los estudiantes no avanzó mucho o elaboró respuestas incompletas, pues dedicó el tiempo a molestar con sus compañeros de grupo o hablar de otras cosas” (DDS2).

Así mismo, otros de los aspectos a trabajar en cuanto a la escritura fue la construcción y el desarrollo de las ideas, lo cual también era clave para la argumentación oral. Había estudiantes que eran muy puntuales, no justificaban sus respuestas o no las desarrollaban; mientras que otros no lograban hilarlas de manera cohesiva, pues tenían impresiones de tiempo o de número u omitían conectores, lo cual restaba sentido a lo que deseaban expresar.

Esta falencia también se había observado en las actividades de escritura de la semana²⁶, así como en el discurso oral de algunos estudiantes. En ese caso, teniendo en cuenta que son aspectos que se mejoran con la práctica, se optó por antes de iniciar el espacio de escritura de los diarios recordarles que trataran de escribir un poco más, que ahondaran en sus respuestas y las justificaran. En cuanto a la cohesión, se decidió retroalimentarla a partir de la revisión de los diarios, dejando comentarios o correcciones en los registros que hacían los estudiantes.

A partir de tales modificaciones, y en trabajo conjunto con las de las otras categorías, hacia la semana tres, disminuyeron considerablemente las apreciaciones desfavorables específicamente gracias a la introducción de una dimensión personal y creativa a partir de actividades como la exploración del significado del nombre y la creación de dibujos de huipiles, las cuales fueron valoradas por los estudiantes y el docente de manera muy positiva. Estas actividades se realizaron con la intención de dar cumplimiento a una modificación planteada la semana dos para la categoría *Comprensión*: fomentar un aprendizaje más significativo. Según David Ausubel (1968), este tipo de aprendizaje se da cuando el estudiante conecta la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas para alcanzar una comprensión más profunda y darle un sentido en su sistema

²⁶ “Recogí los cuadernos y revisé las respuestas a la pregunta que les había dejado de tarea y noté que una mayoría había colocado respuestas simples, con nada de profundización, tipo “se sentía desanimado/inseguro/triste por no poder comunicarse con los indígenas mexicas” (DDS2).

de pensamiento. Siendo así, estas actividades fueron efectivas, según el docente, para que tuvieran una mejor comprensión de aspectos simbólicos de la obra al extrapolarlos a su realidad.

Por otra parte, fueron actividades que favorecieron el interés de los estudiantes hacia la clase y en consecuencia una participación más activa y emocionalmente significativa. Al respecto, el docente registró lo siguiente en su diario: “noté que les gustaba este tipo de espacios donde podían hablar sobre algo más personal, sobre algo que los implica directamente... Incluso participaron estudiantes que no suelen hablar mucho en clase como JECA5” (DDS3). En la misma línea, los estudiantes hicieron comentarios tales como: “fue muy interesante porque supe el significado de mi nombre” (AGHG17), “me pareció bien e interesante poder dibujar y descubrir lo que somos” (SDVJ40) y “lo más fácil fue cuando socializamos los huipiles y más interesante porque exploramos y nos conocimos más” (LFEA13). Así mismo, los estudiantes valoraron la actividad de dibujar su propio huipil como un espacio para expresar su creatividad.

Otra modificación que fue posible implementar durante la semana tres fue realizar una socialización más a modo de conversatorio, es decir, como un espacio de diálogo abierto en el cual a partir de la orientación del docente se analizó y reflexionó de manera colectiva la textualidad abordada en la semana. Para el desarrollo de esta actividad también se tuvieron en cuenta las modificaciones sugeridas en otras categorías respecto a los espacios de participación: generar ambientes de discusión más amenos y fomentar el respeto hacia la diversidad de opiniones para que más estudiantes, sobre todo los tímidos, se animen a participar. Dicho conversatorio fue valorado positivamente por los estudiantes en términos dinámicos²⁷, así como desde su potencial para alcanzar una comprensión más profunda del texto al aclarar dudas y escuchar las opiniones de los demás compañeros (SDLF22, GAMN26 y DBL3) y el docente lo consideró más efectivo

²⁷ SAF1: "preguntar oralmente aprendo más ya que es más dinámico y divertido que solo escribir".

para las socializaciones, dado que, al tratarse de una dinámica más flexible donde podían aportar incluso desde sus apreciaciones de lectura, se promovió una participación mayor y más espontánea.

Algo clave para que se diera el aumento en la participación de los estudiantes en el conversatorio, así como análisis y reflexiones más profundas y mejor desarrolladas, fue la mediación realizada por el docente a partir de la formulación de preguntas que estimularan el pensamiento, que los hicieran ver las cosas desde distintas perspectivas, que los hicieran cuestionarse o a identificar relaciones entre los hechos y personajes de la lectura base (Freire & Faundez, 2013). En su diario, el docente registró que “para que surgieran intervenciones como la de LSJJ20 les pregunté antes sobre lo que significa ser bautizado, sobre el bautizo que Malinalli recibió de pequeña, sobre las diferencias culturales y religiosas entre indígenas y españoles, sobre la imposición de la religión católica” (DDS3).

En cuanto a estrategias no efectivas, se identificó el quiz ortográfico sorpresa, en el cual los estudiantes obtuvieron resultados desalentadores, pues solo uno tuvo una nota superior a 70, la cual era la nota mínima para pasar. Fue una actividad aislada que se realizó con el objetivo de que los estudiantes reconocieran sus falencias ortográficas más recurrentes de escritura en los diarios e incluso fue valorado por algunos estudiantes de tal forma: “el quiz nos ofrece evaluarnos a nosotros mismos por la ortografía y obligándonos a mejorar” (LFEA13). En contraste, lo valoraron como lo más difícil de la semana por lo repentino y porque reconocían tener falencias o dificultades en cuanto a la ortografía; sin embargo, esa no fue la razón para considerarlo una estrategia inefectiva. El motivo de su inefectividad se halla en que, a pesar de que los estudiantes tuvieron la oportunidad de reconocer sus falencias y el docente brindó la retroalimentación correspondiente de cada uno de los términos del quiz, los estudiantes volvieron a cometer los mismos errores reiteradamente en los registros diarísticos de la semana.

A partir de dicho análisis las modificaciones a implementar sobre la praxis docente fueron las siguientes. En primer lugar, continuar realizando las socializaciones más a modo de conversatorio, pero en adelante a partir de las apreciaciones de los estudiantes y aspectos de los textos que llamen su atención para, en trabajo conjunto con las modificaciones de la categoría *Actitud y motivación*, continuar fomentando su interés, motivación y participación. En segundo lugar, continuar fomentando el subrayado, dado que según los estudiantes ha sido útil para desempeñarse mejor en los conversatorios; ahora bien, solo se recordará a los estudiantes hacerlo, más no se les exigirá hacerlo de una forma específica, pues se pretende que sea algo autónomo y conforme al estilo de aprendizaje y comprensión propios de cada estudiante.

En tercer lugar, al tener en cuenta que varios estudiantes reiteraron la petición de reducir la cantidad de tareas, el docente accedió a hacer una modificación al respecto. Si bien las tareas en su mayoría se asignaban cuando no era posible realizar la clase por alguna actividad extracurricular de la institución o cuando no alcanzaba el tiempo de clase para terminar alguna actividad, a partir de esta semana se accedió a disminuir la cantidad de tareas y flexibilizar algunas, es decir, permitir que fueran opcionales y valieran como puntos extra para quien las hiciera.

En cuarto lugar, otra petición reiterativa fue realizar trabajos grupales; sin embargo, el docente a partir de las experiencias previas con el grupo en este tipo de actividades decidió no acceder a la petición. Finalmente, en cuanto a la escritura, el docente planteó suspender los quices ortográficos y mejor reforzar la ortografía mediante la práctica constante y el uso contextualizado de los términos con los que los estudiantes más tenían dificultad, y para la profundización de las ideas, la cual mejoró en algunos estudiantes que empezaron a escribir un poco más, decidió continuar realizando la recomendación a los estudiantes antes de la escritura del diario y dejarles

preguntas en la revisión de sus registros para que notaran que les estaba haciendo falta y lo agregaran en los siguientes.

Como resultado de tales modificaciones, durante la semana cuatro se consolidó la lectura comentada como la estrategia de lectura más adecuada para el grupo por su valor para aclararles dudas, ayudarles con la comprensión del texto, “avanzar con la novela y fomentar la concentración y atención, al igual que la disciplina” (DDS4). Al respecto, también menciona lo siguiente la estudiante DBL3: “me gusta que durante las lecturas se hacen unas preguntas o explicaciones así podemos aprender y comprender mejor lo que leemos”; por tanto, se mantuvo también el reconocimiento de las preguntas planteadas por el docente como medio para contribuir a su comprensión y aprendizaje.

En adición, se confirmó la efectividad de la lectura modelo para fomentar la atención y avanzar en clase con la obra a partir de apreciaciones de los estudiantes tales como “me pareció útil la estrategia de que todos escucharan como es que la profe leyera porque así todos podemos escuchar, estar atentos y comprender todo” (NDJD21) y del docente como “se avanzó significativamente con la lectura del capítulo, pues solo quedaron como dos páginas para terminarlo” (DDS4). No obstante, a pesar de lo positivo de las estrategias de lectura, persisten algunos aspectos por mejorar, como el aburrimiento o fatiga que generan las lecturas extensas, por lo cual se identificó la necesidad de dosificar las estrategias para no agotar la atención e intercalar más frecuentemente la lectura con actividades reflexivas y lúdicas.

A partir de lo anterior, se dedujo que, si bien las pausas activas se consolidaron como una estrategia clave para recuperar la atención al contrarrestar el aburrimiento o cansancio de los estudiantes durante las actividades y jornadas extensas²⁸, era necesario realizarlas con más

²⁸ ESNR29: “hacer pausa activa nos energiza y nos ayuda a liberar la mente y absorber más conocimiento”.

frecuencia, especialmente en las actividades de lectura. Ahora bien, funcionan siempre y cuando sean dinámicas, es decir, cuando no consisten en simplemente hacer estiramientos, sino más bien bailes, dinámicas de atención, acertijos, actividades rítmicas (palmadas, zapateos, etc.) y lúdicas, entre otras. Por otro lado, las preguntas guía también se definieron como una estrategia a continuar implementado con el grupo, debido a su efectividad para orientar y fomentar la comprensión de los textos²⁹, para que los estudiantes reflexionen, desarrollen sus ideas y su pensamiento crítico y el debate tenga lugar en el aula.

En cuanto a los espacios de socialización, se mantuvo la predominancia de valoraciones positivas por la posibilidad de expresar sus ideas y debatir, “me gustó que teníamos que opinar” (MAF2), y de mejorar su comprensión de los textos, aunque también por la implementación de otras actividades de socialización como el análisis de imágenes relacionadas a la lectura³⁰. Siendo así, esta semana el docente realizó una actividad para comprender de forma más profunda el texto al observar a detalle y analizar y comentar de manera colectiva representaciones visuales de los personajes y algunos hechos. La actividad se consideró efectiva debido a la valoración netamente positiva que recibió por parte de los estudiantes, así como algunas apreciaciones positivas del docente: “las imágenes que mostraba, así podíamos interpretar mejor como veían a Cortés y a Malinalli” (SRV39), “me pareció muy interesante las imágenes” (MAMM24), “las imágenes ya que nos muestran un vistazo más cercano a la historia de Malinche” (LFEA13) y “el uso de material gráfico fue efectivo para promover la comprensión y la participación” (DDS4).

²⁹ JJOG32: “las preguntas que nos dejan son preguntas que nos hacen entender bien el libro”.

³⁰ Esta actividad surge de algunas modificaciones planteadas en otras categorías durante la semana tres: Realizar actividades poslectura como análisis de imágenes relacionadas a la obra (*Comprensión y transferencia*), diversificar más las actividades de comprensión lectora para que no se sientan monótonas las clases (*Clima de clase*), y se incluye en el análisis de esta categoría debido a que se trata fundamentalmente de una estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, el docente consideró que la actividad antes analizada fue contraproducente para mantener la disciplina del grupo, pues debido al mismo interés que tenían la mayoría de estudiantes por participar, en reiteradas ocasiones se generó mucho desorden. Esto a pesar de haberles indicado con antelación las reglas comportamentales de la actividad: pedir la palabra, respetar el turno de habla y escuchar a los compañeros. Siendo así, el docente concluyó que, si bien fue efectivo diversificar las actividades poslectura, debía contemplar al planearlas la inclusión de estrategias más concisas para que la participación se diera de forma organizada.

Otra estrategia de socialización que se consolidó para el resto de la intervención pedagógica por su efectividad fue realizar las discusiones o conversatorios a partir de aspectos que hayan despertado el interés de los estudiantes o de sus apreciaciones de lectura, pues esto garantizaba que estuvieran más interesados y animados para participar, así como intervenciones con un buen desarrollo de ideas y profundización. En la semana cuatro esta estrategia se incluyó con un mini debate realizado inmediatamente al terminar la lectura, aprovechando del interés de los estudiantes por un hecho narrado hacia el final del capítulo leído, el cual al ser controversial generó diversidad de opiniones y confrontación de ideas: “la pregunta que planteé en torno al consentimiento de Malinalli incentivó la argumentación y el análisis crítico de los estudiantes, permitiéndoles debatir desde diferentes perspectivas” (DDS4).

En lo relacionado a la escritura, las sugerencias dadas en clase por el docente y las anotaciones que dejaba en las revisiones de los diarios se definieron esta semana como estrategias eficaces, pues más estudiantes empezaron a desarrollar mejor sus ideas y profundizar un poco más en sus respuestas. Así mismo, disminuyeron las faltas ortográficas en las palabras que se explicaron en clase. No obstante, se evidenció que era necesario continuar trabajando en la ortografía y la

construcción y desarrollo de ideas a partir de la práctica constante de la escritura, ya fuera a partir de los diarios o actividades prácticas de la asignatura.

A modo de cierre, en términos generales, durante las cuatro semanas las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas fueron percibidas mayoritariamente como efectivas tanto por los estudiantes como por el docente, en la medida en que favorecieron la comprensión lectora, el interés por los contenidos y la participación. Estrategias como la lectura colectiva, la socialización, el uso de imágenes, la formulación de preguntas durante la lectura (Freire y Faundez, 2013; Solé, 1992) y las actividades creativas fueron valoradas positivamente por su capacidad para facilitar el entendimiento del texto, promover el diálogo, conectar los contenidos con la experiencia personal y estimular la atención.

No obstante, también se identificaron estrategias no efectivas, tales como la lectura en casa, la lectura prolongada sin pausas dinámicas, la evaluación oral sin suficiente preparación y el trabajo grupal en contextos donde no se promovía adecuadamente la colaboración. En cuanto a las recomendaciones, los estudiantes solían sugerir incorporar más actividades didácticas, pausas activas, debates, tareas grupales y explicaciones claras, mientras que el docente reconoció la necesidad de incluir la participación de los estudiantes en la construcción conjunta de saberes, la inferencia y combinar diferentes metodologías para evitar la monotonía y el cansancio.

3.2.4 Comprensión

En esta categoría se analizaron las apreciaciones en los diarios y situaciones de las clases que reflejaban la comprensión de los contenidos y actividades. Se consideró que el éxito o fracaso de los procesos de comprensión de los estudiantes está ligado inequívocamente a las otras cuatro categorías, pues un clima de clase y actitud estudiantil y docente favorables, el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje pertinentes y un buen manejo de las situaciones inesperadas es crucial

para generar una dinámica de aula que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de construcción de significado, desarrollen sus habilidades de pensamiento crítico y alcancen una comprensión profunda de los textos trabajados. Por tal razón, en el análisis se incluye la valoración de actividades, estrategias y conductas que influyeron sobre los procesos de comprensión de los estudiantes, así como modificaciones al respecto.

Tabla 4

Problemas identificados en la categoría cuatro y modificaciones planteadas al respecto

Semana	Problemas identificados	Modificaciones
Semana 1	Dificultades o confusión para responder las preguntas sobre la lectura realizada.	Promover la comprensión a partir de diferentes recursos y estrategias para atender a la diversidad de formas de aprendizaje que coexistían en el grupo. Por ejemplo, hacer más uso de apoyos visuales y audiovisuales en clase.
Semana 2	Carencias en el desempeño durante las actividades de socialización por falta de comprensión de las textualidades o las dinámicas de las actividades.	Combinar la lectura modelo con la comentada para aclarar dudas y vocabulario, comentar hechos relevantes y demás a medida que se avanza con el texto con el fin de fomentar la comprensión.
	Intervenciones muy puntuales, literales o incompletas donde se evidenciaba un conocimiento muy parcial del texto base.	Fomentar el aprendizaje más significativo.
Semana 3	Dificultades para hacer inferencias a partir del texto sobre el significado de los bordados del huipil de Malinalli.	Incluir actividades prelectura con el propósito de disponer a los estudiantes para el contacto con las textualidades y brindarles algunos recursos para lograr una comprensión más profunda.
	Estancamiento en un nivel literal de comprensión.	Realizar una actividad poslectura de análisis de imágenes.

Semana 4	Se consolidan las modificaciones planteadas en las semanas anteriores.
-------------	--

Nota: en esta tabla se presentan los aspectos problemáticos más representativos de la categoría *Comprensión* junto a las respectivas modificaciones planteadas por el docente

Durante la primera semana de intervención pedagógica fue destacable la dificultad que tuvieron los estudiantes para comprender la explicación sobre la conquista de México y las diferencias entre las principales civilizaciones precolombinas. Varios estudiantes mencionaron quedar con dudas al respecto debido a que “temas como las conquistas me parecen muy complicados de entender porque hay muchos cabos sueltos que de un momento a otro hay que unir” (JFDM12) y a la abundante cantidad de información sobre el tema. En ese caso, el docente optó por compartirles uno o dos videos sobre la conquista de México para que profundizaran al respecto en sus casas y les sugirió hacer organizadores gráficos de los videos para aumentar su comprensión del tema.

Sin embargo, por lo menos la mitad de los estudiantes manifestaron haber comprendido a cabalidad el tema de la conquista, debido a la forma en que explicaba el docente y al uso de apoyos visuales —diapositivas—, y no tener dificultades con ninguna de las actividades³¹. Estas apreciaciones sugirieron al docente que los estudiantes comprendían sus instrucciones y en consecuencia las actividades. Por otro lado, el docente indicó que:

un alto porcentaje (de estudiantes) demostró esta vez estar en capacidad de realizar inferencias profundas a partir del texto, por ejemplo, al relacionar que el maíz simboliza para los mayas la vida o que a partir del mito se puedan identificar principios como la perseverancia, la determinación y el respeto por la naturaleza son muestras de un mejor

³¹ ASCG11: “no me pareció difícil ninguna actividad... fueron fáciles de comprender debido a las descripciones de cada tema”.

nivel de comprensión lectora y de cierta capacidad para extraer información implícita del texto (DDS1).

Sin embargo, alrededor de cinco estudiantes señalaron haber tenido dificultades o confusión para responder las preguntas sobre la lectura realizada, lo cual sugirió al docente la necesidad de promover la comprensión a partir de diferentes recursos y estrategias para atender a la diversidad de formas de aprendizaje que coexistían en el grupo. Por tal motivo, otra modificación resultante de lo analizado en la semana uno fue hacer más uso de apoyos visuales y audiovisuales en clase.

En cuanto a la semana dos hubo un equilibrio parcial entre la cantidad de valoraciones positivas y negativas. Por un lado, algunos estudiantes señalaron que les fue fácil entender la lectura realizada debido a que era interesante, entretenida y descriptiva, no se les dificultó leer o disfrutaron la actividad. Veamos esto a partir de algunos registros de los diarios: “lo más fácil fue leer porque a mí no se me dificulta” (JDJF19) y “lo más fácil para mí fue la lectura 1 y 2 ya que pues me pareció tan interesante y descriptiva” (MPBC4), “lo más fácil era entender la historia, porque mientras lo entretenga uno comprende” (SRV39). Entonces, se observó cómo también la actitud y motivación que la actividad realizada provocara en los estudiantes afectaba su rendimiento.

La comprensión exitosa de las lecturas también se evidenció al notar a los estudiantes hacer inferencias y conectar el texto con el contexto histórico explicado previamente, como se evidencia en los siguientes registros: “a veces toca suponer” (SRV39), “entendí lo importante que fue Malinche, una mujer, en la conquista de México” (HVFC1) y “unos pocos logran hacer inferencias y por ahí dos o tres dieron cuenta de una lectura crítica” (DDS2). Así mismo, algunos señalaron comprender la mayoría de las preguntas sobre los textos y responderlas con facilidad gracias a que

conocían el tema, habían realizado la lectura, las respuestas era evidentes o habían subrayadas ideas en el libro. Esto también lo observó el docente, pues señaló que “hicieron buenos aportes por medio de intervenciones bien estructuradas en donde daban cuenta de su conocimiento de la obra y su respectivo contexto, así como de su capacidad para expresar sus ideas” (DDS2).

Por otro lado, las valoraciones negativas estuvieron relacionadas a carencias en el desempeño durante las actividades de socialización por falta de comprensión de las textualidades o las dinámicas de las actividades. Por ejemplo, algunos estudiantes mencionaron que hubo preguntas que causaron dificultades porque no las comprendían o por no haber realizado las lecturas, por lo cual no llegaban a ninguna conclusión o respuesta. Mientras que el docente registró que hubo “estudiantes que participaban con respuestas muy puntuales, literales o incompletas donde daban cuenta de un conocimiento muy parcial del texto base”, “otros (...) daban opiniones sin justificarlas o no relacionadas al texto” y “la mayoría de las veces parecían no entender de que les estaba hablando”. Debido a esto, el docente concluyó de la semana que la mayoría alcanzó un nivel literal de comprensión del texto.

A partir de lo observado y analizado durante la semana dos surgieron las siguientes modificaciones en la categoría: 1) combinar la lectura modelo con la comentada para aclarar dudas y vocabulario, comentar hechos relevantes y demás a medida que se avanza con el texto con el fin de fomentar la comprensión y 2) fomentar el aprendizaje más significativo, es decir, la inclusión de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes en las actividades para que los estudiantes por medio de la puesta en relación de la información nueva y la previa tengan una comprensión mayor y más significativa.

Hacia la semana tres, al igual que en las demás categorías, hubo una disminución en las apreciaciones desfavorables; pero en este caso solo por parte de los estudiantes, pues desde la

perspectiva del docente el panorama continuó equilibrado entre lo positivo y lo negativo. De manera específica, las actividades de fácil comprensión para los estudiantes fueron la lectura del capítulo tres, respecto al cual un estudiante mencionó que permitía ver más a fondo los sentimientos y personalidad de Malinalli. Otra fue buscar el significado del propio nombre, a partir de la cual pudieron “entender un poco mejor porque para ella era importante saber el significado de su nombre cuando la bautizaron los españoles” (DDS3), lo cual se les había dificultado previo a la actividad. Así mismo, el docente pudo determinar una comprensión exitosa de las dinámicas de aula por parte de varios estudiantes a partir de entradas en sus diarios en las cuales mencionaron no tener dudas o haber entendido las clases.

Por otra parte, en las actividades de socialización de la lectura correspondiente a la semana algunos estudiantes demostraron su capacidad para recuperar información e ideas principales y secundarias del texto, así como realizar inferencias:

LFEA13 mencionó que del capítulo tres le llamó la atención la relación de Cortés y Malinalli, porque en ese capítulo era la primera vez que se encontraban y ya tenían un vínculo entre ellos, que cuando se vieron tuvieron como una conexión y atracción fuerte, como si se conocieran de antes (DDS3).

Así mismo, hubo opiniones encontradas y estudiantes como LSJJ20 demostraron capacidad para hacer contraargumentos, lo que reveló avances relevantes en cuanto a la comprensión, pues hubo más estudiantes que llegaron a un nivel inferencial y otros que alcanzaron el crítico.

Ahora bien, el docente orientó la actividad a partir de algunas preguntas y los estudiantes tuvieron la oportunidad de preparar con antelación sus respuestas. Entre las preguntas hubo una respecto al significado o simbolismo de los bordados del huipil de la protagonista y su valor como medio para representar su identidad, respecto a la cual tuvieron dificultades marcadas de

comprensión. Los estudiantes no lograban inferir la respuesta a partir del texto, sino que solo citaban o comentaban fragmentos asociados al significado y valor de la prenda dentro de la cosmovisión indígena, más no para la protagonista específicamente. Sin embargo, luego de una actividad práctica (dibujar sus propios huipiles) y una explicación de la docente respecto al huipil de la protagonista, “los estudiantes afirmaron entender el simbolismo de los bordados del huipil y de cómo era una prenda que representaba la identidad de Malinalli” (DDS3).

Ahora bien, aunque se evidenciaron avances notables en esta categoría, el docente consideró que aún era necesario hacer algunos cambios e implementar otras estrategias para alcanzar mejores resultados de comprensión en la mayor cantidad posible de estudiantes. Por tanto, en las modificaciones de la semana se propuso incluir actividades prelectura con el propósito de disponer a los estudiantes para el contacto con las textualidades y brindarles algunos recursos para que tuvieran una comprensión más profunda, por ejemplo, a partir de la activación de conocimientos previos o la elaboración de predicciones.

Así mismo, propuso realizar una actividad poslectura de análisis de imágenes, con el fin de posibilitar una mejor comprensión de algunos aspectos de la obra, distinguir su capacidad de interpretar imágenes y relacionarlas con la obra. También para dar lugar a la transferencia de conocimientos al tener en cuenta en el análisis de las imágenes lo que habían leído de la obra y lo que sabían del contexto histórico. Otra razón para plantear esta estrategia fue el gusto e interés que mostraron hacia la actividad del dibujo del huipil, que se relaciona con el uso de recursos visuales³². Por último, decidió mantener el enfoque hacia el aprendizaje significativo y experiencial por su valor para dar lugar a la transferencia de conocimientos.

³² También en atención a recomendaciones de los estudiantes tales como: “para mí sería mejor leer, pero cambiar la actividad que se desarrolla” (ASRC36), así como a la necesidad de diversificar las actividades de comprensión lectora (*Clima de clase*)

En cuanto a la cuarta y última semana de implementación de los diarios, una mayor cantidad de estudiantes mencionaron que entendieron lo visto y se les facilitó la lectura y las demás actividades realizadas. Por ende, el docente continuó garantizando la comprensión efectiva de las dinámicas de clase y de los textos abordados. Sin embargo, como se esperaba, aún había uno que otro estudiante que tenía dificultades para comprender incluso a nivel literal, pues se dio una situación donde algunos retomaron con imprecisiones un hecho del texto: “algunos dicen que no fue violación aludiendo a que Cortés le había preguntado si tenía miedo y ella dijo que no³³” (DDS3).

Ahora bien, la comprensión y transferencia exitosa también se evidenció, según el docente, cuando parte de los estudiantes estuvo en capacidad de hablar y debatir sobre algunos hechos de la lectura semanal y de participar durante el análisis de las imágenes. Al igual, cuando destacaban aspectos puntuales que habían entendido: “descubrimos los deseos de ella (Malinalli)” (SNS30), “entendí que Malinche sentía cosas por Cortés y el también por ella, pero el sentía más deseo que amor por Malinche” (MAF2) y “las imágenes del Lienzo de Tlaxcala porque me ayudó a ver cómo era Malinalli y Cortés” (DVHB18). O cuando establecían conexiones entre diferentes saberes: “descubrí que Malinche tiene unas pocas semejanzas con María la madre de Jesús, como ser una intercesora y sus atuendos” (LFEA13) “lo más fácil fueron las imágenes ya que puedo identificar con facilidad, ya que mi cultura es muy parecida” (DVPO34) y “señalaban algún detalle o accesorio de la vestimenta de Malinalli y trataban de relacionarlo con lo que habíamos leído y hablado en las clases anteriores” (DDS4).

³³ Es imprecisa la recapitulación debido a que en la obra en ese momento los personajes estaban hablando de cuestiones religiosas y Cortés hace la pregunta refiriéndose a esto. Sin embargo, mientras tenía lugar el diálogo, se iniciaba un contacto físico entre los personajes, motivo por el cual pudo darse la confusión en algunos estudiantes, quienes también posiblemente no estaban siguiendo la lectura de manera atenta.

En contraste, en cuanto a las apreciaciones de los estudiantes que sugirieron aspectos desfavorables se encuentran la mención de dudas sobre aspectos discutidos en clase, como la naturaleza del encuentro sexual entre los personajes: “me quedó la duda de ¿Malinche fue violada por Hernán Cortés?” (MAMM24). Así mismo, señalaron dificultades de comprensión debido al vocabulario desconocido; sin embargo, con la práctica constante de la lectura y escritura los estudiantes irán aumentando su conocimiento lingüístico.

En conclusión, desde un punto de vista integrador, los datos y resultados obtenidos en esta categoría fueron fruto, o el fin último, del trabajo mancomunado entre las modificaciones realizadas en todas las categorías y otras categorías. Mayor motivación, participación, involucramiento e interés, actividades de lectura y práctica diversas, ambientes amenos, agradables, respetuosos, etc. buscaban brindar a los estudiantes los espacios y los medios para alcanzar la comprensión de los distintos contenidos abordados durante las clases, así como su uso y relación con otros contextos. Gracias a esto, semana a semana se dieron algunos progresos en el desempeño de los estudiantes en estos aspectos, a la vez que se propusieron modificaciones teniendo en cuenta teorías como las del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), los momentos de la lectura (Solé, 1992; Cassany, 2006) y el uso de apoyos visuales para fomentar la comprensión. Así mismo, el docente concluyó que a pesar de las limitaciones del grupo en cuanto a lectura y comprensión textual, tales como la falta de un hábito lector en la mayoría de estudiantes y el no estar acostumbrados a la lectura y análisis textual durante las clases de Lengua Castellana, se obtuvieron avances considerables que indicaron la efectividad del trabajo del docente sobre su praxis.

3.2.5 Incidentes

En esta categoría la cantidad de datos recolectados fueron escasos en comparación con las demás, sobre todo a partir de los diarios de aprendizaje. En parte esto pudo darse porque los

estudiantes solían no justificar sus respuestas o hacerlo de manera muy superficial, por tanto, pasaban por alto situaciones inesperadas que, por ejemplo, pudieran afectar su disposición y su desarrollo de las actividades de clase. Por su parte el docente prestó un poco más de atención a esto, pero sus observaciones se enfocaron hacia hechos negativos.

Tabla 5

Problemas identificados en la categoría cinco y modificaciones planteadas al respecto

Semana	Problemas identificados	Modificaciones
Semana 1	Falta de secuencialidad entre las actividades y contenidos.	Prestar más atención a la secuencialidad y pertinencia de las actividades para que se mantenga el hilo conductor y así evitar confusiones en los estudiantes.
Semana 2	Incomodidad ante la retroalimentación en público sobre sus falencias de lectura. Reducción del tiempo de trabajo en aula debido a la distribución horaria de la institución.	Dar la retroalimentación sobre la lectura de manera privada. Sugerir a los estudiantes practicar en casa la lectura en voz alta. Convertirse en un modelo de lectura.
Semana 3	Disminución del tiempo de intervención en aula debido a los días sin clase por actividades extracurriculares de la institución.	No se definieron modificaciones, pues el docente consideró que a partir de las planteadas en las demás categorías se respondía a las situaciones.
	Valoración negativa del quiz.	
Semana 4	Se reitera la pérdida de una clase y, en consecuencia, hay un retraso considerable en el avance con la lectura de la obra.	Intercalar la lectura modelo y comentada con la lectura individual en casa, apelando a que, gracias al trabajo realizado hasta el momento, los estudiantes ya estaban mejor preparados para realizar una lectura efectiva por sí mismos.

Nota: en esta tabla se presentan los aspectos problemáticos más representativos de la categoría *Incidentes* junto a las respectivas modificaciones planteadas por el docente

Durante la primera semana, las observaciones se relacionaron a la planeación de las clases. Al respecto el docente señaló que una de las actividades ejecutadas terminó como una mera actividad de relleno o descontextualizada por no guardar estrecha relación con el tema central de la clase: “hubiese sido más pertinente un mito Azteca para ahondar en su cultura, dado que fue la civilización precolombina sobre la cual se estuvo hablando durante la clase previamente” (DDS1). Tal apreciación se pudo relacionar con una realizada por el estudiante SRV39, en donde señala una falta de secuencialidad entre las actividades y contenidos: “que no nos centráramos como tal en un tema, es como en un momento mitos y en otro instante saltamos a lo de la conquista mexicana”. Frente a la situación, el docente consideró necesario prestar más atención a la secuencialidad y pertinencia de las actividades para que se mantenga el hilo conductor y así evitar confusiones en los estudiantes.

En la semana dos solo se obtuvieron datos sobre los incidentes a partir del diario de docente. En primer lugar, se destacó un incidente positivo relacionado a la actitud solidaria de algunos estudiantes hacia los compañeros que tenían dificultades para pronunciar algún termino mientras leían frente a la clase: “cuando notaban que un compañero de los que estaba leyendo tenía dificultades para leer alguna palabra le ayudaban pronunciándola en voz alta” (DDS2). Respecto a los incidentes negativos, señaló la incomodidad que generó en algunos estudiantes la retroalimentación en público sobre sus falencias de lectura, la reducción del tiempo de trabajo en aula debido a la distribución horaria de la institución y la interrupción prolongada de un docente de matemáticas que generó un nivel elevado de desorden.

En atención a esto, el docente decide que lo más acertado es dar la retroalimentación sobre la lectura de manera privada para evitar generar incomodidad en los estudiantes y que eso conlleve a que pierdan la motivación o el deseo de participar en este tipo de actividades. Así mismo,

consideró necesario sugerir a los estudiantes practicar en casa la lectura en voz alta y convertirse en un modelo de lectura para dar ejemplo a los estudiantes de como realizar las pausas, entonaciones, énfasis y demás para dar mayor sentido a lo leído, pues “tan importante es lo que se lee como la manera de leerlo” (Luri, 2023, p. 79)³⁴. Este cambio también se planteó debido a que no se contaba con el tiempo de clase suficiente para trabajar pormenorizadamente en aspectos como la fluidez lectora de los estudiantes y, a su vez, avanzar con las demás actividades.

En la semana 3 solo se registraron incidentes negativos. En primer lugar, no fue posible de desarrollar la sesión de dos horas de clase a causa de actividades extracurriculares en la institución educativa, lo cual retrasó considerablemente el avance con la obra que se estaba abordando y, como señaló el estudiante LFEA13 en su diario, no se abordaron temas nuevos. Y, en segundo lugar, el quiz sorpresa fue valorado por algunos estudiantes como un incidente negativo debido a su falta de preparación para el mismo y sus dificultades con la ortografía, de hecho, varios se preocuparon de más por cómo podría llegar a afectar negativamente su promedio en el área.

Frente a lo anterior no se definieron modificaciones, pues el docente consideró que a partir de las planteadas en las demás categorías se podía hacer algo respecto a lo identificado en la semana. Por ejemplo, para contrarrestar el desfase en la planeación por la falta de las dos horas de clase, se pensó en la lectura modelo establecida a partir de lo analizado durante la semana 2.

Por último, en la semana 4 hubo un cambio en la dinámica de la categoría, pues predominaron los incidentes positivos y el único incidente negativo registrado fue la pérdida de una hora de clase por el mismo motivo que en la semana anterior. Esta reiterada pérdida de clases conllevó a un atraso en el avance con la lectura de la novela que dificultaba alcanzar los objetivos

³⁴ Esta modificación se realizó también teniendo en cuenta lo analizado en la categoría *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* respecto a cómo las variaciones en la fluidez lectora que se daban con la lectura colectiva afectaban negativamente la concentración, comprensión y disfrute del texto.

del periodo académico. Al respecto se planteó que era necesario intercalar la lectura modelo y comentada con la lectura individual en casa, apelando a que, gracias al trabajo realizado hasta el momento, los estudiantes ya estaban mejor preparados para realizar una lectura efectiva por sí mismos dado que habían practicado en clases anteriores diferentes estrategias de lectura y comprensión que podían poner en práctica.

En cuanto a los incidentes positivos, se acotó el elevado nivel de interés, curiosidad y deseo de participar que generó la actividad de visualización y análisis de imágenes, la cual si bien causó altos niveles de desorden, fue positiva porque le permitió al docente concluir que era necesario “sacar provecho de esas situaciones y no solo siempre tratar de tener a los estudiantes sentados y en silencio prestando atención o haciendo alguna actividad, sino que hay que permitirles ese tipo de espacios de efusividad, donde se sienten incluso más en confianza de hablar, de socializar, de participar” (DDS4).

Así mismo, la actividad con las imágenes dejó en algunos estudiantes el deseo de ver más imágenes sobre Malinche y Cortés, lo cual se consideró un incidente porque en clases previas casi ninguno había demostrado ese nivel de curiosidad hacia los contenidos o las actividades. El último incidente positivo de la semana fue el elevado interés que causó el capítulo cuatro en comparación con los anteriores debido al clímax que alcanza la narración, ya que contribuyó a que los estudiantes estuvieran más interesados y participativos y se diera una discusión espontánea y profunda sobre la naturaleza de la relación de los personajes.

3.3 Contraste entre el diagnóstico inicial de los estudiantes y su desempeño al final de la implementación del objeto de estudio gracias a las modificaciones realizadas por el docente en su praxis.

Con la intención de ver con más claridad si el proceso de autoevaluación de la praxis docente fue efectivo para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se realizó un contraste entre lo observado en el diagnóstico de la población y su desempeño al finalizar la implementación del objeto de estudio, cuyo fin fue determinar si hubo o no un avance significativo en su desempeño que permitiera concluir si las modificaciones hechas por el docente en su praxis fueron efectivas o no.

En primer lugar, en cuanto a la comprensión lectora, al inicio se identificó que la mayoría de los estudiantes poseía un nivel literal aceptable, pero la mayoría presentaba notables dificultades en la comprensión inferencial y crítica, lo cual se agravaba con la falta de un hábito lector. Tras la implementación de estrategias como la lectura modelo y comentada, actividades de prelectura y poslectura (Solé, 1992; Cassany, 2006), tales como activación de conocimientos previos y socializaciones a través de preguntas guía, impresiones de lectura o elementos visuales se observó una mejora sustancial: los estudiantes lograron identificar y analizar aspectos simbólicos de los textos, elaborar inferencias, hacer conexiones con su realidad, juzgar críticamente las acciones de los personajes y sostener debates más fundamentados. Algunos de los estudiantes que tuvieron avances notables al respecto fueron IDNP31, LSJJ20, SRV39, MPBC4, DVPO34, DGCG7, ASCG11, LFEA13, SAF1; mientras que algunos de los estudiantes en los que prevalecía un nivel de comprensión literal fueron NDER14, JDJF19, JJOG32, DACT10, SDLF22.

Sumado a lo anterior, en el diagnóstico se planteó la necesidad de lograr que los estudiantes llegaran por sí solos a interpretaciones y análisis más profundos sin tanta mediación o guía del

docente; sin embargo, esto se logró a muy baja escala. Hasta el final de la implementación el docente tuvo que realizar constantemente preguntas que los llevaran a relacionar diferentes elementos de los textos abordados, analizar situaciones y acciones de los personajes críticamente, relacionar la novela con el contexto histórico en que ocurrían los hechos o con otros contextos históricos y demás. Si bien en el lapso de cuatro semanas de implementación se lograron cambios significativos, se requiere más tiempo para que los estudiantes se apropien de las habilidades necesarias para abordar textos complejos con eficiencia, así como de la formación de un hábito lector.

En segundo lugar, respecto a la argumentación oral el diagnóstico inicial mostró que las intervenciones de la mayoría carecían de profundidad, coherencia y fundamentación. Para contrarrestar esto se implementaron estrategias como brindar modelos argumentativos sencillos por medio del propio discurso docente, realizar actividades escritas para fortalecer la organización de ideas (diarios) y fomentar espacios para poner en práctica la argumentación oral. Gracias a esto, al final de implementación del diario se evidenciaron casos de estudiantes que ofrecieron argumentos mejor estructurados y sustentados y que evidenciaban un pensamiento crítico en formación, tales como ASCG11, SDVJ40, LSJJ20, DVPO34, DGCG7, DSMC23, DBL3 y LFEA13. Algunos de los estudiantes señalados tuvieron un desempeño argumentativo aceptable en el diagnóstico, más con el trabajo en aula mejoraron en aspectos como la organización de las ideas o el sustento de sus argumentos, pues empezaron a incluir citas de las lecturas o traer a colación datos del contexto histórico.

En tercer lugar, el asunto de la participación se relaciona con el perfil actitudinal y conductual. Al respecto, inicialmente existía una actitud favorable hacia la asignatura y el grupo se caracterizaba por ser mayormente participativo e interesado cuando las actividades eran

dinámicas, pero presentaba algunos focos de indisciplina y aproximadamente la mitad de los estudiantes sentían inseguridad para hablar en público. En consecuencia, se implementaron modificaciones en la praxis docente, tales como la diversificación de actividades, el fortalecimiento de las pausas activas, la promoción de espacios de diálogo más flexibles y la creación de ambientes fundamentados en el respeto hacia la diversidad de opiniones y ritmos de aprendizaje, que permitieron lograr avances significativos.

Entre los avances más relevantes se encuentran el incremento en la cantidad de estudiantes motivados y participativos, la disminución de la sensación de aburrimiento en las clases y la intervención espontánea en los espacios de discusión de algunos de los estudiantes que inicialmente mostraban temor a hacerlo (JECA5, LFEA13 y AGHG17). Si bien persistieron casos aislados de inseguridad y distracción, la tendencia general fue hacia una actitud más comprometida, confiada y activa en el proceso de aprendizaje, lo que contribuyó de manera significativa a mejorar el clima de aula y la dinámica participativa del grupo. Así mismo, se logró un ambiente más respetuoso y propicio para el aprendizaje, aunque la necesidad de gestionar la energía del grupo siguió siendo un desafío.

Finalmente, en relación con el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje en el diagnóstico inicial y tras la primera semana de implementación del diario se identificó la necesidad de orientar la praxis hacia un estilo más constructivista, participativo y significativo. En ese caso, se pasó de una práctica inicial basada en explicaciones expositivas a un enfoque más centrado en el estudiante que le permitió al docente atender mejor las necesidades detectadas en el diagnóstico, fortaleciendo tanto la comprensión como la participación estudiantil. Al igual, el docente reconoció la heterogeneidad del grupo y, en tanto, la necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza y

aprendizaje y adaptar el ritmo de trabajo a los cambios actitudinales y motivacionales de los estudiantes.

4. Conclusiones

En primer lugar, a partir del proceso de implementación del diario de aprendizaje como herramienta de autoevaluación docente se evidenció y confirmó su pertinencia y potencial para favorecer procesos de reflexión crítica y ajuste pedagógico contextualizado. Pero ¿de qué manera contribuyó a esto? A partir del análisis sistemático de los registros de los estudiantes el docente constató situaciones que desde su observación resultaban evidentes y tuvo la posibilidad de identificar aspectos más sutiles con relación a cómo se sentían los estudiantes en las clases y cómo percibían el ambiente durante las mismas, qué dificultades y oportunidades tuvo cada uno, su percepción respecto a las dinámicas y estrategias de enseñanza y las oportunidades de mejora que identificaban. Es decir, el docente precisó factores que incidían sobre la comprensión, motivación, participación y clima de aula, las cuales son dimensiones fundamentales para construir ambientes de aprendizaje efectivos, como señalan López Olivares (2020) y Cassany (2021).

En este sentido, el diario de aprendizaje se constituyó en un mecanismo que permitió transitar de una práctica predominantemente intuitiva a una praxis más sistemática y fundamentada en evidencias, en línea con los principios de la investigación-acción educativa (McKernan, 1996) y la concepción de la escuela como espacio de formación continua del docente (Ramírez, 2020). Por tal razón, las modificaciones realizadas sobre la práctica, guiadas por la información obtenida en los diarios, conllevaron a mejoras perceptibles en el clima de clase, la participación estudiantil y los procesos de comprensión lectora y argumentación oral, a partir de una evaluación más compleja de sus prácticas de enseñanza y el desarrollo de las habilidades de cada estudiante

(Salgado et al., 2020, p. 6); confirmando así la importancia de una praxis flexible, reflexiva y centrada en las necesidades reales del aula.

En este orden de ideas, los resultados de esta investigación coinciden parcialmente con las hipótesis de autores como Salgado et al. (2020), Suñén & Díaz (2015) y Aguillón & Camargo (2021), quienes destacan el diario de aprendizaje como una herramienta que le permite al docente fortalecer el proceso de evaluación formativa estudiantil y, a partir de esto, innovar en su práctica docente. No obstante, en estas investigaciones la función del diario como fuente de información para el docente aparece como una dimensión complementaria a su objetivo principal —fortalecer la metacognición y autonomía del estudiante u ofrecer retroalimentación continua— y respecto a la cual no se profundiza, a diferencia de lo realizado en el presente estudio en el cual se exploró y profundizó respecto a dicha dimensión.

En tal sentido, fue posible enriquecer las investigaciones previas y las concepciones didácticas del diario de aprendizaje al plantearlo como herramienta estratégica para fortalecer la reflexión pedagógica, la toma informada de decisiones y el desarrollo profesional docente. En fin, una perspectiva innovadora que no solo permitió atender al monitoreo del progreso estudiantil, sino también analizar de manera crítica la propia praxis desde la mirada del estudiantado.

Sin embargo, si bien se logra observar el valor del diario de aprendizaje en la autoevaluación de la praxis docente y mejora continua de la calidad educativa, hay algunos aspectos que pueden ser conflictivos al momento de implementarlo y respecto a las cuales se plantean algunas alternativas. El primero se trata del tiempo adicional que debe destinar el docente para revisar los diarios y hacer los respectivos análisis, lo cual podría convertirse en una carga extra entre sus múltiples labores académicas fuera del aula. Al respecto, se podrían considerar opciones tales como llevar a cabo muestreos rotativos donde se examine un subgrupo diferente

cada semana o agrupar los diarios por categorías según los niveles de desempeño de los estudiantes.

El segundo factor que puede afectar la efectividad del diario de aprendizaje para la autoevaluación es el nivel de compromiso de los estudiantes con la escritura del diario y la calidad de los registros estudiantiles. Si los estudiantes son muy puntuales, si no reflexionan ni justifican bien sus respuestas la información puede ser no tan significativa al quedarse en apreciaciones superficiales, lo cual se podría trabajar durante las clases mediante estrategias específicas para mejorar la calidad y profundidad del desarrollo de ideas de los estudiantes.

Por último, a partir de los resultados obtenidos, se plantean algunas proyecciones para ampliar el alcance de esta investigación y enriquecerla desde otros enfoques. En primer lugar, se recomienda diseñar una pauta orientadora más precisa para la escritura de los diarios de aprendizaje, con el fin de fomentar en los estudiantes una reflexión más profunda, crítica y significativa sobre su experiencia educativa. Esto mejoraría la calidad del insumo y fortalecería el proceso de autoevaluación docente. Asimismo, se sugiere extender la implementación del diario de aprendizaje a mediano o largo plazo para analizar de manera más concreta y profunda el impacto sostenido de los ajustes realizados sobre la práctica docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes que permiten validarlos. Esto también permitiría evaluar de manera más sólida el desarrollo profesional del docente.

Por otra parte, se considera que se podría explorar su valor como estrategia de formación en contextos de prácticas docentes de programas de licenciatura, con el propósito de promover desde el inicio la construcción reflexiva de la praxis docente y así contribuir a que el docente en formación realice una práctica más enriquecedora. De igual forma, dado que en este estudio se evidenció la relevancia de factores emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, futuras

investigaciones podrían enfocarse explícitamente en el análisis de las emociones como mediadoras del desempeño académico y del clima de aula.

Finalmente, sería interesante replicar la investigación manteniendo la estructura tradicional del diario de aprendizaje orientada a promover la metacognición y la autonomía de los estudiantes, a fin de analizar la utilidad de la información recolectada de esta manera para los procesos de autoevaluación docente.

Referencias Bibliográficas

- Aguillón-Lombana, A., & Camargo Cárdenas, D. (2021). Fortaleciendo las habilidades productivas con CIRIPI: una secuencia didáctica establecida dentro del enfoque de aula inversa. *PAPELES UAN*, 13(25), 28–45.
- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Barriga Arceo, F. D., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (Segunda Ed). McGraw Hill.
https://www.mendeley.com/catalogue/a5aeabb3-add4-3292-8f3cae8760afee04/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19.8&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7B4e3936d3-0865-4adc-9586-20c4104203fd%7D
- Barthes, R. (1984). *El susurro del lenguaje: Más allá de la palabra y la escritura* (J. Cortés, Trad.). Paidós.
- Benssan Guerrero, D. A., & Torres García, E. E. (2016). *Diario escolar. Registro de experiencias significativas del contexto plasmadas en el diario escolar con el fin de identificar la realidad escolar* [Trabajo de grado]. Universidad del Tolima.
- Bolaños Espinosa, F. S., & Gómez Palechor, E. (2024). *La Bitácora, producción de textos narrativos en primaria*. Universidad Mariana.
- Bruner, J. S. (1966). *Hacia una teoría de la instrucción* (A. M. González, Trad.). Editorial Ariel.
- Cárdenas Tapia, S. C., & Chamorro, W. F. (2014). *La carrera profesional docente bajo el decreto 1278 de 2002 en los municipios no certificados del departamento de Nariño*. Universidad de Nariño.

- Casas Montenegro, J. M., & Morales Angaspilco, J. E. (2020). Estrategia de autoevaluación para mejorar la calidad del desempeño docente en el colegio militar Elías Aguirre. *Revista Científica Epistemia*, 4(2). <https://doi.org/10.26495/re.v4i2.1317>
- Cassany, D. (2006) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. (Primera ed.). Cooperativa editorial Magisterio.
- Chiqui Llangari, J. D. (2023). *Importancia de la enseñanza de la comprensión lectora en Educación Básica*. 6(6), 13239–13247. https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4325 Ciencia
- Cobos Pérez, N. A., Gualdrón Pinto, E., & de la Barrera Correa, A. (2021). *La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula*. 10(9), 48–65.
- Coll, C. (1990). *Constructivismo y educación*. Editorial Paidós.
- Decreto 1278 de 2002 [con fuerza de ley]. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Junio 19 de 2002. D.O. N°44.840.
- Del Pozo Flórez, J. Á. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas institucionales*. (Issue 1). Narcea Ediciones. [https://doi.org/10.1016/s0187-893x\(18\)30069-7](https://doi.org/10.1016/s0187-893x(18)30069-7)
- Dumitru, C., Stan, M. M., & Dumitru, G. (2024). Academic support through tutoring, guided learning, and learning diaries in the context of the COVID-19 pandemic: an experimental model for master's students. *Frontiers in Education*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1256960>
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (T. E. A. Sáenz, Trad.). Lumen.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (segunda ed.). Morata.
- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una Pedagogía de la Pregunta. Crítica a una Educación Basada en Respuestas a Preguntas Inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gardner, H. (1995). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Garofalo, S. J., & Miño, M. H. (2021). Estrategias evaluativas para promover la autorregulación del aprendizaje de Biología en estudiantes de primer año universitario. *Ciência & Educação (Bauru)*, 27, 1–19. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210053>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado* (C. Manzano, Trad.). Taurus.
- Herrera Pérez, J. C. (2020). Evaluación de la calidad en la educación básica y media en Colombia. *Cultura Educación y Sociedad*, 11(2), 125–144. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.08>
- Jurado Valencia, F. (1992). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. *Forma y Función*, 0(6), 37–46.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ra edición). Editorial Graó.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. DO. N°41.214.
- Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Diciembre 21 de 2001. N°44.654.

Ley 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Octubre 23 de 2015. D.O. N°49,674.

López Aymes, G., & Roger Acuña, S. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 1(1), 4–18. file:///C:/Users/GrupoOEtec/Downloads/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf

López Olivares, M. (2020). *El papel docente y de la Escuela frente a los desafíos del siglo XXI- Reflexiones desde la pandemia*. Universidad de La Laguna.

McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.

Menegale, M., & Spricigo, L. (2024). Enhancing L2 confidence through learning diaries, a replication study on Italian lower-secondary school students. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 15(2), 187–212.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Anexo 1. Glosario de competencias* [Anexo del Decreto Ley 1278 de 2002]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-139134_archivo_doc1.doc

Ministerio de Educación Nacional. (2026). *Derechos Básicos de Aprendizaje V.2 - Lenguaje*.

Morón, H., & Muñoz, M. G. (n.d.). La clase, el alumno, el docente y... “El Diario como punto de encuentro.” *Uhu.Es.*

<http://www.uhu.es/26edce/actas/docs/comunicaciones/orales/pdf/005.1-Moron-Monge.pdf>

- Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., & Villagómez Paucar, A. (2014). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa y Redacción de la Tesis. In *Ediciones de la U*. Ediciones de la U.
- Niño Rojas, V. M. (2011). Metodología de la Investigación. Diseño y ejecución. In *Ediciones de la U* (Vol. 23, Issue 2). Ediciones de la U.
- Ocampo Herrera, D. M., Reyna Pineda, S. F., & Vaca García, Y. (2016). *El diario de aprendizaje como herramienta para desarrollar la autonomía del estudiante de la Licenciatura Enseñanza del Idioma Inglés*. 19(5), 1–15.
- Pérez Abril, M., Roa Casas, C., Villegas Mendoza, L., & Vargas González, Á. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Porlán, R., & Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Ediciones Morata.
- Ramírez Zúñiga, M. A. (2020). Gestión educativa y práctica docente: reflexiones sobre la dimensión investigativa. *Ciencia y Educación*, 1(2), 48–65.
<https://doi.org/https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202012>
- Salgado Ramírez, A., García Mendoza, L. Y., & Méndez-Cadena, M. E. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. *Revista Educación*, 44(1), 1–34.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>.
- Smith, F. (1978). *Understanding Reading*. Holt, Rinehart and Winston Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Suñén Bernal, M. del C., & Díaz Gutiérrez, E. (2015). El uso del diario de aprendizaje en la clase de español para fines específicos. *Foro de Profesores de E/LE*, 11(0), 93–100.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

van Dijk, T. A. (1980). *La ciencia del texto*. Ariel.

Villalonga Gómez, C., Mora Cantallops, M., & Delgado Reverón, L. (2023). Aplicación de andamiajes metacognitivos basados en diarios de aprendizaje en enseñanzas virtuales. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 219–236.
<https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36252>

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (F. Montero, Trad.). Crítica.

Apéndices

Apéndice A. Cuestionario diagnóstico

Cuestionario diagnóstico	
Nombre:	Lengua Castellana
Fecha:	Grado: 8-4
<p>Esta prueba se realiza con el fin de obtener un panorama sobre los estudiantes del curso 84 en cuanto a sus conocimientos, destrezas, necesidades de aprendizaje, expectativas con la asignatura, gustos, formas de aprender, acceso a herramientas tecnológicas, etc.</p>	
<p>1. ¿Cuántos años tienes? _____</p> <p>2. ¿Cuál es tu ocupación principal fuera del colegio?</p> <p style="margin-left: 20px;">a) Solo estudio</p> <p style="margin-left: 20px;">b) Ayudo con los deberes de la casa</p> <p style="margin-left: 20px;">c) Cuido a mi hermano(s) menor(es)</p> <p style="margin-left: 20px;">d) Trabajo: _____</p> <p>3. Si tienes acceso a un teléfono celular, ¿para qué lo usas más?</p> <p style="margin-left: 20px;">a) Tareas escolares</p> <p style="margin-left: 20px;">b) Redes sociales</p> <p style="margin-left: 20px;">c) Ver videos o series</p> <p style="margin-left: 20px;">d) Jugar videojuegos</p> <p style="margin-left: 20px;">e) Otro: _____</p> <p>4. ¿Has asistido a eventos culturales como obras de teatro, recitales o talleres artísticos recientemente?</p> <p style="margin-left: 20px;">a) Si, ¿Cuáles?: _____</p> <p style="margin-left: 20px;">b) No</p> <p>5. ¿En cuál de estas actividades prefieres gastar tu tiempo libre? Puedes marcar varias opciones</p> <p style="margin-left: 20px;">a) Leer</p> <p style="margin-left: 20px;">b) Escuchar música</p> <p style="margin-left: 20px;">c) Dibujar</p> <p style="margin-left: 20px;">d) Ver series/películas</p> <p style="margin-left: 20px;">e) Ver redes sociales</p> <p style="margin-left: 20px;">f) Deportes, ¿cuál? _____</p> <p style="margin-left: 20px;">g) Otro ¿cuál? _____</p>	

6. ¿Tienes un libro o autor favorito? ¿Cuál/es?
1. Libro: _____
Autor: _____
7. ¿Qué esperas aprender este periodo en las clases de Lengua Castellana?
- _____
8. ¿Qué te interesa más de las clases de Lengua Castellana?
- a) Leer cuentos, novelas, crónicas u otros tipos de texto
 - b) Tener espacios de escritura creativa
 - c) Aprender gramática (ortografía, puntuación, etc.)
 - d) Analizar y comprender textos literarios
 - e) Debatir con mis compañeros mis puntos de vista (argumentar)
 - f) Otro: _____
9. ¿Hay algo en especial que se te dificulte durante las clases de Lengua Castellana? Por ejemplo: participar, leer frente a todos, escribir, mantenerte concentrado...
- _____
10. ¿Qué esperas de tu docente durante este periodo?
- _____
11. ¿Hay algo de las clases de Lengua Castellana que quisieras que fuera diferente?
- _____
12. Menciona algunas de las estrategias de estudio que sueles poner en práctica y consideras que te dan buenos resultados
- _____
13. ¿Alguna vez has llevado o escrito un diario de aprendizaje en alguna asignatura?
- a) SI ¿en cuál asignatura? _____
 - b) NO

Apéndice B. Planeación semana diagnóstica**Apéndice C.** Estructura del diario del docente investigador

Semana	
	Fecha:
Observaciones por sesión de clase (<i>clima del aula, actitud y motivación, estrategias de enseñanza y aprendizaje, comprensión, incidentes, y demás. Hacer las observaciones de manera general como específica, es decir, mencionando casos puntuales</i>)	
Análisis y reflexión de las observaciones	
Modificaciones para la próxima semana de clase (se establecen tras finalizar la semana de clase y realizar el contraste con la información de los diarios de aprendizaje)	

Apéndice D. Estructura del diario de aprendizaje

Semana #	Fecha:
Contenidos abordados durante la semana:	
1. ¿Cómo te sentiste durante las clases de la semana? (motivado, aburrido, confundido, interesado, alegre, inseguro, etc.) Menciona que aspectos o situaciones contribuyeron a que te sintieras así.	
2. ¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil de comprender y/o de hacer en las clases de la semana? Explica el por qué de cada una.	
3. ¿Qué actividades o estrategias utilizadas por la docente te parecieron más interesantes y útiles para tu proceso de aprendizaje? Explica por qué	
4. ¿Qué aspectos de las clases crees que podrían mejorarse? O ¿Qué sugerencias le harías a la docente para que las tenga en cuenta en las próximas clases?	
5. Menciona lo que no hayas entendido en clase o las dudas que te hayan quedado.	

Apéndice E. Planeaciones de las cuatro semanas de clase durante las cuales se realizó la implementación del diario de aprendizaje

Nota: las planeaciones se realizaron previo a la implementación del diario de aprendizaje, por lo tanto, si se contrastan con lo reportado en los diarios del docente se observa que en ocasiones no hay una correlación entre lo planeado y lo realizado en términos de actividades y de temporalidad debido a las modificaciones que se realizaban y al ritmo de trabajo que fue posible llevar con los estudiantes.

Apéndice F. Diarios de aprendizaje de los estudiantes

Apéndice G. Diarios del docente