

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
SUE CARIBE**



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INCORPORACIÓN DEL DISEÑO
UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA RURAL: Un enfoque
inclusivo aplicado a la asignatura de Inglés**

Autores

RAFAEL ÁLVAREZ OQUENDO

DIANA CHAMORRO BENAVIDES

Director

Mg. JUAN CARLOS GIRALDO CARDOZO

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

2016

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INCORPORACIÓN DEL DISEÑO
UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA RURAL: Un enfoque
inclusivo aplicado a la asignatura de Inglés**

RAFAEL ÁLVAREZ OQUENDO

DIANA CHAMORRO BENAVIDES

**TRABAJO DE GRADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

M.Sc. JUAN CARLOS GIRALDO CARDOZO

ASESOR ACADÉMICO

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA -SUECARIBE
DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS Y EDUCACIÓN CONTINUADA
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MONTERÍA**

2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma

Presidente del jurado

Firma

Jurado

Firma

Jurado

Montería, Octubre de 2016

DEDICATORIA

*A Dios por su infinita misericordia
A mis padres Marconis y Rebeca por su gran ejemplo de vida
A mis hermanas por su apoyo incondicional
A mis sobrinos por su amor desinteresado
A Rafael por acompañarme en esta travesía*

Diana

*A Dios por darme fortaleza y sabiduría
A mi tía Arelis por estar incondicionalmente siempre a mi lado
A mi mamá porque siempre ha creído en mí
A mi hermana por encontrarse recorriendo este mismo camino
A Diana por acompañarme en este proceso*

Rafael

AGRADECIMIENTOS

Los autores quieren expresar sus agradecimientos a las siguientes personas e instituciones, que de una u otra forma hicieron sus aportes para el alcance de estas metas académicas y sociales:

A nuestro asesor Juan Carlos Giraldo por mostrarnos el camino a seguir en el ejercicio de investigar

A la Institución educativa El Chiquí, rector, docentes y padres de familia por acogernos como hijos adoptivos y permitirnos desarrollar este proyecto

A los docentes Richard Ramos Ayala y Héctor Ramírez de la Barrera, por su valiosa colaboración y aportes a nuestro proyecto de investigación.

A nuestro grupo focal de participantes, que a la fecha se encuentra cursando grado 9º, por su disposición y entrega a las actividades, roles y compromisos propuestos.

A los profesores Elvira Patricia Flórez, Rudy Doria y Jorge Arbey Toro, por sus significativos aportes en la construcción de este proyecto.

A todos los docentes de la maestría por compartir sus conocimientos con nosotros e inspirarnos a seguir adelante

Y a todas aquellas personas que de principio a fin nos colaboraron en el desarrollo de este proyecto.

Los autores

TABLA DE CONTENIDO

| | Pág. |
|---|------|
| RESUMEN (ABSTRACT) | 16 |
| 1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 18 |
| 1.1. Descripción del problema | 18 |
| 1.2. Formulación del problema | 29 |
| 2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN | 30 |
| 2.1. Objetivo General | 30 |
| 2.2. Objetivos Específicos | 30 |
| 3. JUSTIFICACIÓN | 31 |
| 4. MARCO TEÓRICO | 33 |
| 4.1. Concepciones relevantes sobre las estrategias de enseñanza | 33 |
| 4.2. Nociones sobre el proceso de aprendizaje | 36 |
| 4.2.1. Las estrategias de aprendizaje | 40 |
| 4.2.2. El desarrollo de las competencias comunicativas del inglés como segunda lengua | 42 |
| 4.3. El concepto de educación inclusiva | 45 |
| 4.3.1. El Diseño Universal para el Aprendizaje como método educativo incluyente | 46 |
| 4.3.1.1. Fundamentos neuropsicológicos del UDL | 47 |
| 4.3.1.2. Principios funcionales del UDL | 48 |
| 4.4. Conceptualizaciones sobre el proceso educativo en el ámbito rural | 52 |
| 4.4.1. El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural | 53 |
| 4.4.2. Desafíos de la escuela rural | 54 |
| 5. DISEÑO METODOLÓGICO | 56 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 5.1. | Tipo de investigación | 56 |
| 5.2. | Método de investigación | 57 |
| 5.3. | Población participante | 61 |
| 5.4. | Fases de la investigación: Fases de Investigación –Acción | 62 |
| 5.4.1. | Fase de Diagnóstico | 62 |
| 5.4.2. | Fase de Planificación | 63 |
| 5.4.3. | Fase de Acción | 64 |
| 5.4.4. | Fase de análisis - reflexión final | 66 |
| 5.5. | Técnicas de recolección de información | 67 |
| 5.6. | Instrumentos de recolección de información | 70 |
| 5.7. | Técnica de análisis de datos | 72 |
| 6. | ANÁLISIS DE RESULTADOS | 74 |
| 6.1. | Resultados del primer ciclo de Investigación Acción | 74 |
| 6.1.1. | Fase de Diagnóstico | 74 |
| 6.1.1.1. | Observación diagnóstica de los estudiantes | 75 |
| 6.1.1.2. | Observación diagnóstica de los docentes co-investigadores | 83 |
| 6.1.1.3. | Identificación de estilos de aprendizaje | 88 |
| 6.1.2. | Fase de Planificación | 88 |
| 6.1.2.1. | Reuniones preparatorias de socialización y constitución de comisiones de trabajo | 95 |
| 6.1.3. | Fase de Acción | 98 |
| 6.1.3.1. | Taller participativo de construcción del tema de investigación | 98 |
| 6.1.3.2. | Análisis de las relaciones actores/factores en el contexto socioeducativo (matriz DOFA) | 100 |
| 6.1.4. | Fase de Análisis –reflexión final | 103 |
| 6.2. | Resultados del segundo ciclo de Investigación Acción | 107 |
| 6.2.1. | Fase de Diagnóstico | 108 |
| 6.2.2. | Fase de Planificación | 112 |
| 6.2.3. | Fase de Acción | 116 |

| | | |
|------------|---|-----|
| 6.2.3.1. | Implementación de las estrategias didácticas de enseñanza | 117 |
| 6.2.3.1.1. | Momentos de la clase | 119 |
| 6.2.3.2. | Implementación de las estrategias didácticas de aprendizaje | 124 |
| 6.2.3.2.1. | Estrategia de aprendizaje: Comunicación gráfica e icónica | 125 |
| 6.2.3.2.1. | Momentos de la clase | 127 |
| 6.2.3.2.2. | Estrategia de aprendizaje: Expresión escrita | 128 |
| 6.2.3.2.2. | Momentos de la clase | 128 |
| 6.2.3.3. | Aplicación de las Rúbricas analíticas de evaluación | 131 |
| 6.2.4. | Fase de Análisis -reflexión final | 137 |
| 6.2.4.1. | Análisis –reflexión final de los estudiantes participantes | 138 |
| 6.2.4.2. | Análisis –reflexión final de los docentes co-investigadores | 148 |
| 6.2.4.3. | Análisis –reflexión final de los padres de familia | 155 |
| 6.2.4.4. | Análisis –reflexión final de los investigadores maestrantes SUE Caribe | 161 |
| 7. | CONCLUSIONES | 167 |
| 8. | RECOMENDACIONES | 175 |
| 9. | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 178 |
| 10. | ANEXOS | 186 |

LISTA DE TABLAS

| | Pág. |
|--|------|
| Tabla n° 1: Diagnóstico de percepciones de los estudiantes participantes | 25 |
| Tabla n° 2: Estructura general de la investigación | 60 |
| Tabla n° 3: Factores de desmotivación hacia las asignaturas y hacia los métodos y estrategias profesoraes | 77 |
| Tabla n° 4: Diagnóstico de percepciones de los estudiantes, sobre las prácticas pedagógicas implementadas por sus docentes, en función del uso o no uso, de las TIC | 82 |
| Tabla n° 5: Diagnóstico de percepciones de los docentes, sobre las prácticas sus pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de las TIC | 85 |
| Tabla n° 6: índices de valoración del Test sobre el perfil de aprendizaje, sobre las estrategias de aprendizaje de los estudiantes | 89 |
| Tabla n° 7: índices de valoración del Test sobre el perfil de aprendizaje, sobre las preferencias en los medios de información suministrada a los estudiantes | 89 |
| Tabla n° 8: Resultados del Test sobre el perfil de aprendizaje, sobre las fortalezas que poseen los estudiantes | 90 |
| Tabla n° 9: Resultados del Test sobre el perfil de aprendizaje, sobre las debilidades que poseen los estudiantes | 91 |
| Tabla n° 10: Preferencias/intereses de los estudiantes | 93 |
| Tabla n° 11: Roles y compromisos de los actores participantes | 97 |
| Tabla n° 12: Relaciones actores/factores en el contexto socioeducativo, a partir de la matriz DOFA | 103 |
| Tabla n° 13: Esquema de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la clase de Inglés | 107 |
| Tabla n° 14: Componentes, estructura y criterios evaluativos de las Rúbricas analíticas de evaluación | 133 |
| Tabla n° 15: Criterios generales de las Rúbricas analíticas de evaluación, con base en los aspectos UDL clasificados por competencias | 135 |
| Tabla n° 16: Percepciones y opiniones sobre los materiales, actividades y métodos de enseñanza/aprendizaje del UDL implementados | 141 |
| Tabla n° 17: Percepciones y opiniones de los estudiantes sobre la dinamización de las clases de Inglés, y la evaluación participativa al finalizar el proceso | 147 |
| Tabla n° 18: Valoración de los padres de familia sobre los avances socio-educativos alcanzados en desarrollo del proyecto UDL | 157 |
| Tabla n° 19: Reflexiones de los padres de familia sobre la evolución del desempeño académico y motivacional de sus hijos al final del proyecto | 160 |
| Tabla n° 20: Indicadores de transformación evidenciados en los actores participantes | 166 |

LISTA DE FIGURAS

| | Pág. |
|---|------|
| Figura n° 1: Nivel de progreso de la institución, según el Índice Sintético de Educativa (ISCE). | 22 |
| Figura n° 2: Niveles de progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar de la institución, según el <i>ISCE</i> | 23 |
| Figura n° 3: Esquema de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) en el ámbito de la institución | 28 |
| Figura n° 4: Espiral de Investigación – Acción | 67 |
| Figura n° 5: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el primer ciclo de Investigación – Acción, en su fase de diagnóstico | 75 |
| Figura n° 6: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el primer ciclo de Investigación – Acción, en su fase de planificación | 95 |
| Figura n° 7: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el primer ciclo de Investigación – Acción, en su fase de acción | 98 |
| Figura n° 8: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el primer ciclo de Investigación – Acción, en su fase de análisis –reflexión final | 103 |
| Figura n° 9: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el segundo ciclo de Investigación – Acción, en su fase de diagnóstico | 108 |
| Figura n° 10: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el segundo ciclo de Investigación – Acción, en su fase de planificación | 113 |
| Figura n° 11: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el segundo ciclo de Investigación – Acción, en su fase de acción | 117 |
| Figura n° 12: Momentos de la clase de Inglés, durante la implementación de las estrategias de enseñanza | 119 |
| Figura n° 13: Desarrollo de la estrategia de enseñanza: Videos y audios | 120 |
| Figura n° 14: Desarrollo de la estrategia de enseñanza: Ilustraciones | 122 |
| Figura n° 15: Evidencia del trabajo de modelado de oraciones, en desarrollo de las estrategias didácticas de enseñanza | 123 |
| Figura n° 16: Desarrollo de la estrategia de aprendizaje: Comunicación gráfica e icónica | 127 |
| Figura n° 17: Evidencias de la estrategia de aprendizaje: <i>Comunicación gráfica</i> | 128 |

e icónica

| | |
|---|-----|
| Figura n° 18: Desarrollo de la estrategia de aprendizaje: <i>Expresión escrita</i> | 129 |
| Figura n° 19: Evidencias del trabajo con la estrategia de aprendizaje: <i>Expresión escrita</i> | 130 |
| Figura n° 20: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el segundo ciclo de Investigación – Acción, en su fase de análisis- reflexión final | 138 |
| Figura n° 21: Evidencia de entrevista al docente co-investigador Héctor Ramírez B. | 151 |
| Figura n° 22: Grupo de discusión con padres y madres de familia | 155 |
| Figura n° 23: Proceso de disertación evaluativa con un grupo de madres de familia | 158 |

LISTA DE DIAGRAMAS

| | Pág. |
|--|------|
| Diagrama n°1: <i>Proceso de interpretación en Atlas. TI:</i> Diagnóstico sobre las percepciones de los estudiantes, en correlación con la categoría: Estrategias didácticas, antes de la intervención educativa | 79 |
| Diagrama n° 2: <i>Proceso de interpretación en Atlas. TI:</i> Diagnóstico sobre las percepciones de los docentes sobre el uso/no uso de las TIC en sus prácticas pedagógicas, en correlación con la categoría: Estrategias didácticas, antes de la intervención educativa | 86 |
| Diagrama N° 3: <i>Proceso de interpretación en Atlas. TI:</i> Percepciones y opiniones de los estudiantes acerca de los materiales, actividades y métodos implementados, en correlación con las categorías: Estrategias de enseñanza/estrategias de aprendizaje | 143 |
| Diagrama n° 4: <i>Proceso de interpretación en Atlas. TI:</i> Respuestas evaluativas de los docentes co-investigadores acerca de los resultados del proyecto, en correlación con las categorías: UDL y Estrategias de enseñanza/aprendizaje | 154 |

LISTA DE ANEXOS

| | Pág. |
|--|------|
| Anexo A: Entrevista diagnóstica a estudiantes | 187 |
| Anexo B: Entrevista diagnóstica a docentes | 193 |
| Anexo C: Formato de consentimiento informado | 196 |
| Anexo D: Grupo de discusión para planificación del tema de investigación | 198 |
| Anexo E: Matriz DOFA (relaciones actores/factores) | 199 |
| Anexo F: Sistematización del Test sobre estilos de aprendizaje | 200 |
| Anexo G: Resultados del Test de estilos de aprendizaje | 201 |
| Anexo H: Implementación de estrategias didácticas de enseñanza | 211 |
| Anexo I: Implementación de estrategias didácticas de aprendizaje | 214 |
| Anexo J: Taller: <i>The present simple tense</i> | 217 |
| Anexo K: Rúbricas analíticas de auto-evaluación | 218 |
| Anexo L: Rúbricas analíticas de co-evaluación | 219 |
| Anexo M: Rúbricas analíticas de hetero-evaluación | 220 |
| Anexo N: Formato para la evaluación y selección de proyectos de aula basados en el UDL y el ABP | 221 |
| Anexo O: Evaluación del proyecto UDL. Preguntas orientadoras a docentes co-investigadores | 223 |
| Anexo P: Entrevistas evaluativas a padres de familia | 224 |
| Anexo Q: Diario de campo | 227 |
| Anexo R: Evidencias fotográficas de la investigación | 251 |

| RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO | |
|--|---|
| 1. Título | ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INCORPORACIÓN DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA RURAL: Un enfoque inclusivo aplicado a la asignatura de Inglés |
| 2. Autores | RAFAEL ÁLVAREZ OQUENDO DIANA CHAMORRO BENAVIDES |
| 3. Edición | Programa de Maestría en Educación –SUE –Caribe |
| 4. Fecha | Noviembre 28 de 2016 |
| 5. Palabras Claves | Diseño Universal para el Aprendizaje, Investigación Acción (I.A), estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje, educación inclusiva, escuela rural |
| 6. Descripción | Trabajo de grado como requisito para optar al título de Magíster en Educación |
| 7. Fuentes | 54 autores referenciados en el trabajo de investigación |
| 8. Metodología | El trabajo se sustenta en el enfoque de investigación cualitativa, con un diseño bajo el método de Investigación-Acción (I.A), desarrollado en los dos ciclos y cuatro fases de trabajo de esta metodología participativa: Diagnóstico, planificación, acción, y análisis –reflexión final |
| 9. Autor del RAE | RAFAEL ÁLVAREZ OQUENDO DIANA CHAMORRO BENAVIDES |
| 10. Contenidos | <p>El trabajo presenta los resultados de la implementación de un modelo de educación inclusiva mediado en el diseño de estrategias didácticas para la asignatura de Inglés, con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje con estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa El Chiquí (San Bernardo del Viento, Córdoba). El trabajo se ha asumido como una experiencia de educación inclusiva en los contextos rurales del Caribe colombiano. En este contexto sociocultural en el que las condiciones, recursos y oportunidades son muy precarias, se considera que la educación y la pedagogía deben re-pensarse y proyectarse desde las realidades sociales, económicas e idiosincráticas de los grupos sociales, con propósito de afrontar de otro modo los múltiples desafíos que se presentan en el ámbito rural.</p> <p>Con base en la investigación cualitativa y sustentada en el método de Investigación-Acción (I.A), el diseño de las estrategias didácticas se desarrolló en los dos ciclos y cuatro fases de trabajo de esta metodología participativa: Diagnóstico, planificación, acción, y análisis –reflexión final.</p> <p>El diagnóstico arrojó que los problemas más significativos en la expresión oral y escrita en inglés evidenciados en los estudiantes de grado 8° radicaban en la construcción de textos escritos y en la expresión de comunicaciones orales contextualizadas, en el manejo de algunas de las competencias básicas como la interpretación, la argumentación o el análisis textual.</p> <p>Así mismo, los resultados de las pruebas Saber para los grados 3°, 5°, 7 y 9° de los últimos 2 años muestran unos bajos niveles de desempeño en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Competencias Ciudadanas (los resultados completos se pueden ver en www.icfes.gov.co). Igualmente los resultados del Índice</p> |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>Sintético para la Calidad de la Educación - ISCE, (MEN, 2016, pp. 5-7), en el año 2015 para la básica secundaria presenta unos niveles de progreso insuficientes en las áreas de Lenguaje (68%) y Matemáticas (83%), por debajo de la media nacional y departamental, además de que en los factores asociados al desempeño, eficiencia y ambiente escolar, la institución tampoco ha logrado llegar a unos niveles de aceptabilidad, dado que la cuantificación ponderada de los cuatro aspectos socioeducativos objeto de evaluación arrojó un resultado de 4,78 en la escala del 1 al 10.</p> <p>Con sustento en este diagnóstico, la implementación de las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje ha contemplado el alcance de unos resultados tales como el ofrecimiento de una serie de herramientas didácticas, métodos y actividades de enseñanza y de aprendizaje para los temas de la asignatura de Inglés, abordados desde un enfoque inclusivo, considerando las diferencias en los ritmos, aptitudes y necesidades de aprendizaje de cada individuo. Teniendo en cuenta además las condiciones socioeconómicas, culturales y contextuales propias de la escuela rural, y con apropiación de los recursos técnicos, tecnológicos y didácticos disponibles en el ambiente socioeducativo.</p> <p>Mediante la determinación de unos indicadores de transformación en los miembros del grupo focal participante, los resultados de implementación de las estrategias didácticas han evidenciado un mejoramiento tangible en el desempeño de las competencias comunicativas en Inglés, dado que la motivación hacia el aprendizaje se ha fortalecido con el diseño y uso de materiales gráficos, audiovisuales, ilustraciones, mapas mentales y dispositivos tecnológicos, entre otros. Se comprobó que los estudiantes privilegian las actividades prácticas y de estilo libre, el trabajo en equipo sobre el individual, y mayor interés por las actividades que por los contenidos. También se propiciaron espacios donde los participantes hicieron aportes hacia la auto, hetero y co-evaluación de las actividades, temas y materiales desarrollados por los estudiantes y docentes co-investigadores.</p> |
| <p>11. Conclusiones</p> | <p>Entre los indicadores de transformación de los estudiantes en desarrollo de las estrategias didácticas, se evidencia un mayor conocimiento y preferencias de uso de estrategias tales como la comunicación, comprensión y organización de información a través de expresiones icónicas, el video educativo y las ilustraciones, el aprendizaje móvil.</p> <p>Con las estrategias didácticas propuestas logró alcanzarse una buena dinamización en el desarrollo de las clases de Inglés, pues los aprendizajes se han motivado debido a la variedad de soportes y recursos didácticos y tecnológicos que ayudaron a afianzar sus estrategias de búsqueda, organización y asimilación de la información.</p> <p>Entre las actividades más privilegiadas por sus estudiantes están las lúdicas, innovadoras y prácticas con mediación del trabajo colaborativo. Los compromisos y actitudes de los estudiantes han mejorado considerablemente la disciplina en clases en general, lo cual ha influido en su grado de participación y rendimiento.</p> |

RESUMEN

Este proyecto presenta los resultados de la implementación de un modelo de educación inclusiva basado en el diseño de estrategias didácticas para la asignatura de Inglés, con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje con estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa El Chiquí (San Bernardo del Viento, Córdoba). Mediante una investigación cualitativa, sustentada en el método de Investigación-Acción (I.A), el diseño de las estrategias didácticas se llevó a cabo en dos ciclos y las cuatro fases de trabajo de esta metodología: Diagnóstico, planificación, acción, y análisis –reflexión final.

Con la aplicación del test de Felder y entrevistas, se comprobó que los estudiantes privilegian las actividades prácticas y de estilo libre, el trabajo en equipo sobre el individual, y expresar un mayor interés por las actividades que por los contenidos. A partir de esto las estrategias didácticas se fortalecieron con el diseño y uso de materiales gráficos, audiovisuales, ilustraciones, mapas mentales, aplicación de modelos para interpretar situaciones, comprensión del discurso oral y escrito y organización conceptual, entre otros.

Emergió la necesidad de diseñar participativamente rubricas de auto, hetero y co-evaluación del desempeño integral de los estudiantes. A partir de los análisis de los datos y las voces de los participantes, surgieron indicadores de transformación del aprendizaje de los estudiantes. El uso de estos instrumentos e indicadores permitió determinar que hubo un mejoramiento tangible en el desempeño de las competencias comunicativas en Inglés como resultado de la implementación de las estrategias didácticas.

Palabras clave: *Investigación Acción (I.A), estrategias didácticas, educación inclusiva.*

ABSTRACT

This article presents the results of the implementation of an inclusive education model based on the design of English teaching strategies, which aims at strengthening 8th graders' learning process at Institución Educativa El Chiquí (San Bernardo del Viento, Córdoba). Using a qualitative research approach and sustained by Action Research Method design, teaching strategies were carried out in the two cycles and the four work phases of this methodology: Diagnosis, planning, action and analysis - final reflection.

Applying Felder test and interviews it was found that students favor the practical activities and freestyle teamwork over individual. Likewise, they express greater interest in the activities for content. Students' performance was strengthened with the design and use of graphics, audiovisual materials, illustrations, mind maps, application of models to interpret situations, understanding of speech, writing and conceptual organization, among others as part of these teaching strategies.

Consequently, the need for participatory rubrics design of auto, hetero and comprehensive co-evaluation of student performance emerged. Taking into account the analysis of the data and the participants' voices, there were transformations' indicators of student learning. The use of these instruments and indicators allowed us to determine that there was a tangible improvement in the performance of communication skills in English as a result of the implementation of these teaching strategies.

Keywords: *Action Research (I.A), didactic strategies, inclusive education.*

1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del problema

Esta propuesta académica, cuyo objetivo de investigación se orienta a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con estudiantes de grado 8° de la Institución Educativa El Chiquí (San Bernardo del Viento, Córdoba), se enmarca como una experiencia de educación inclusiva en los contextos rurales del Caribe colombiano. En este contexto sociocultural en el que las condiciones, recursos y oportunidades son muy precarias, se considera que la educación y la pedagogía deben re-pensarse y proyectarse desde las realidades sociales, económicas e idiosincráticas de los grupos sociales, con propósito de afrontar de otro modo los múltiples desafíos que se presentan en el ámbito rural. En este sentido, cabe señalar que el municipio costero de San Bernardo del Viento se encuentra ubicado en la denominada subregión del Bajo Sinú, y socioeconómicamente la mayoría de sus habitantes se dedican a la agricultura y la pesca, como aparceros o como jornaleros a destajo, y a otras actividades informales como el mototaxismo y el comercio minorista. Este municipio presenta un *Índice de Pobreza Multidimensional* (IPM, DNP, 2011) cuyos indicadores son muy superiores a los niveles nacionales y departamentales, dado que la tasa de servicios básicos insatisfechos en esta población presenta un 88,25%, en comparación con el IPM nacional (49,6%) y con el de Córdoba (79,6%), respectivamente.

En este contexto social se circunscribe esta institución de naturaleza mixta oficial, con una población aproximada de 260 estudiantes en todos los niveles del currículo oficial, los cuales presentan diversos problemas en los

aspectos educativos y socioafectivos del contexto escolar, como los son el desempeño académico y la motivación de los estudiantes para afrontar sus procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El problema de investigación ha podido ser establecido a través de la observación participante, la interacción socioeducativa en el contexto de aprendizaje, charlas informales con los actores educativos y la aplicación de un instrumento del tipo entrevista diagnóstica a estudiantes de octavo grado y docentes. A través de estos instrumentos se ha podido evidenciar una serie de problemas asociados al bajo rendimiento académico de los alumnos de 8° grado, donde se destacan la falta de estrategias claras y específicas para afrontar los contenidos y herramientas de aprendizaje o el uso inconsciente de algunas estrategias como la decodificación e interpretación de la información mediante la esquematización y expresión escrita, así como algunas deficiencias de índole organizativa para planificar sus actividades académicas.

Se ha determinado que los estudiantes poseen unos métodos de estudio que adolecen de unas metas o presupuestos establecidos, en el sentido en que sus procesos cognitivos no se orientan hacia una retroalimentación sistemática y significativa de los contenidos estudiados. En el siguiente fragmento extraído del diálogo informal con uno de los estudiantes de octavo grado puede verse ilustrada esta situación:

[Sic] *“Buena la verdad es que yo leo to´ lo que está en el cuaderno, o en las copias, y si no me aprendo algo, repaso de nuevo todo, hasta que me quede. Pero hay cosas difíciles como álgebra y biología...Y a*

veces repaso y repaso y no me queda na'... No sé, como que me falta concentrarme más".

Esto evidencia una carencia de estrategias de aprendizaje por parte de muchos de los estudiantes participantes en la investigación, además de una incorrecta asunción de la metacognición, dado que como también se manifiestan unas actitudes que reflejan la poca significatividad que para ellos representan los temas, logros y aplicaciones pragmáticas de los aprendizajes propios de su grado de escolaridad. En la voz de otro de los estudiantes consultados para el diagnóstico situacional del problema de investigación, se manifiesta lo siguiente:

[Sic] "...Este, sí, yo primero veo de qué se trata el tema y me pongo a repasa' parte por parte. Trato de aprenderme todo lo más que pueda. Pero a veces son cosas muy largas y enredadas y como yo no tengo el libro, toca estudiar apenas de lo que da el profe en el cuaderno".

En este sentido, las actitudes de los estudiantes poseen unos fines cognoscitivos inmediatistas, pues puede apreciarse como que aprendieran apenas por salir del compromiso evaluativo inmediato, y no para la vida, que es la situación deseada, esto es, para asimilar, relacionar y robustecer sus pre-saberes, amoldándolos a la resolución de problemas y situaciones de la cotidianidad. En definitiva, adolecen de una actitud crítica y reflexiva ante los contenidos propuestos y los recursos ofertados.

Para ilustrar con cifras las realidades sobre el desempeño académico de los estudiantes en este escenario, cabe acotar que la situación de la Institución Educativa El Chiquí con base en los resultados de las pruebas Saber para los grados 3°, 5° y 9° en los reportes de los últimos 2 años muestran unos

niveles de bajo rango en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Competencias Ciudadanas (ver resultados en www.icfes.gov.co), en una posición comparativa lejana a los resultados deseables. Por lo que se considera que la posibilidad de implementar proyectos educativos para el mejoramiento de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, además tener pertinencia, se considera necesaria, en la medida en que pudiera coadyuvar en la transformación de estas realidades socioeducativas.

Como se sabe, estas pruebas, se construyen, interpretan y evalúan bajo el modelo psicométrico de las teorías de respuesta el ITEM (TRI), al modelar la relación entre rangos no observables directamente, como competencias o el dominio de ciertos conocimientos, y la probabilidad de responder correctamente al ítem, con objeto de predecir el estado individual del conjunto de factores personales denominado conjunto de habilidades.

Otro tanto podría decirse en relación con los resultados arrojados en el *Índice Sintético para la Calidad de la Educación* (ISCE), herramienta de medición que además de considerar el progreso académico, tiene en cuenta otros factores asociados al desempeño, eficiencia y ambiente escolar de las instituciones educativas oficiales. Así, el reporte correspondiente al progreso académico para el año lectivo 2015 en la básica secundaria presenta unos niveles de progreso en las áreas de Lenguaje y Matemáticas que están por debajo de la media aritmética en la estructura de la escala de medición, y por debajo de la media nacional y departamental en estas áreas, dado que el porcentaje más alto de estudiantes de la básica secundaria en la institución se ubicaron en su orden, en los niveles insuficiente y mínimo, como puede corroborarse en el gráfico de valores porcentuales correspondiente a estos factores evaluativos:

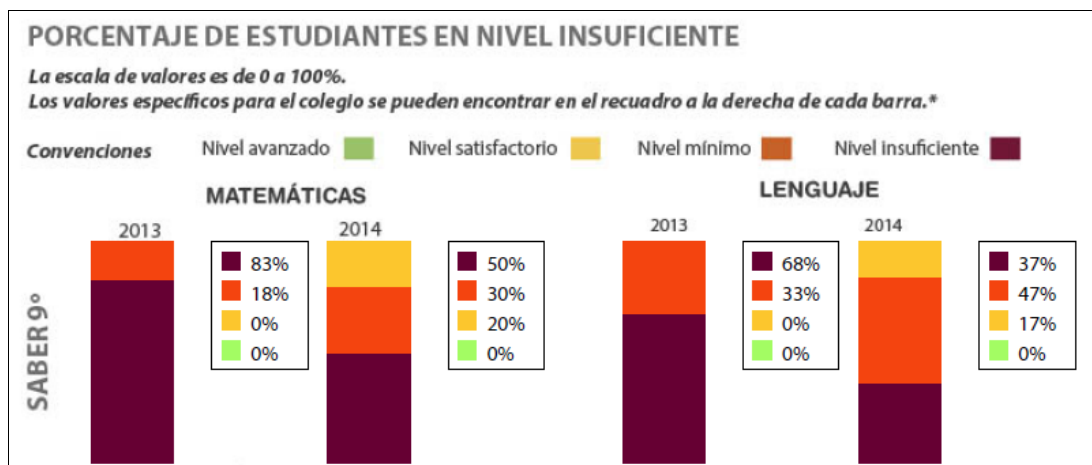


Figura n° 1: Nivel de progreso de la institución, según el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). **Fuente:** Ministerio de Educación Nacional (2016).

También se puede comprobar que en los factores de desempeño, eficiencia y ambiente escolar, la institución no ha logrado llegar a unos niveles de aceptabilidad, dado que la cuantificación ponderada de los cuatro aspectos socioeducativos objeto de evaluación arrojó un resultado de 4,78 en la escala del 1 al 10, no pudiendo al menos llegar a la media aritmética trazada para este instrumento.

Para ofrecer una mejor representación sobre el estado actual de esta realidad socioeducativa, en el siguiente gráfico se pueden apreciar los resultados cuantitativos de la institución en los factores asociados al progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar, con base en el *Índice Sintético para la Calidad de la Educación -ISCE*:

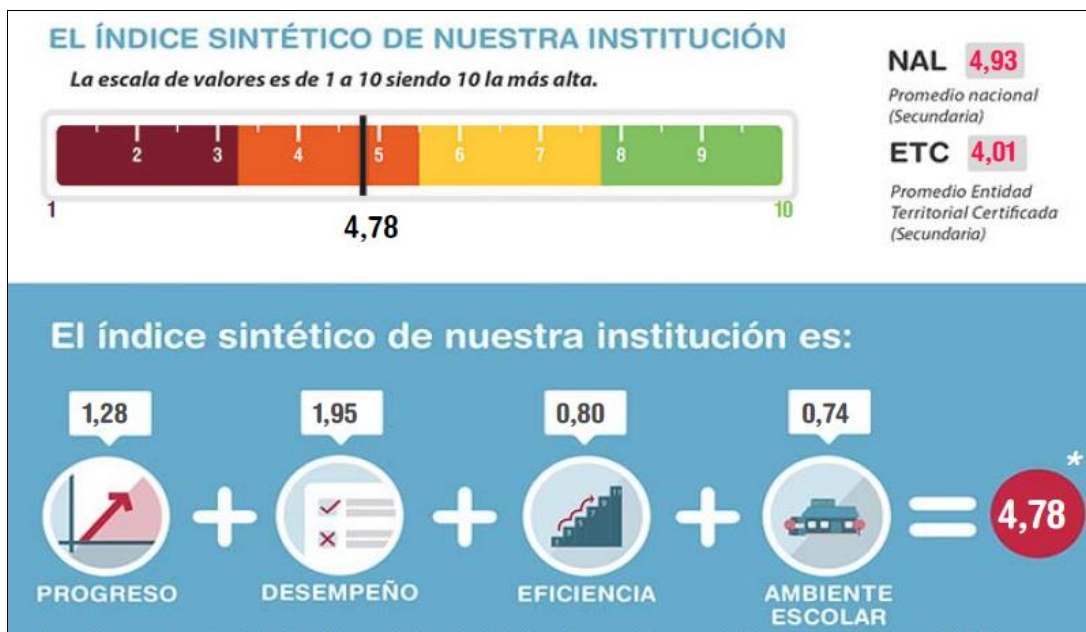


Figura n° 2: Niveles de progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar de la institución, según el ISCE. **Fuente:** Ministerio de Educación Nacional (2016).

Se hace manifiesto el que algo ha debido estar pasando en la asunción de los retos administrativos, pedagógicos y cognoscitivos que históricamente se han desenvuelto en el funcionamiento de la Institución Educativa El Chiquí, para que esta problemática se haya vuelto persistente. Ante esta realidad, es innegable la necesidad de repensar los constructos pedagógicos y curriculares que hasta ahora se han venido implementando. Y se considera que este replanteamiento debe ser el fruto de un trabajo englobante, crítico y colaborativo, en el que los aprendientes sean protagonistas activos en la búsqueda de las soluciones deseadas.

Las voces de los estudiantes participantes también han ayudado a establecer el diagnóstico de la otra situación socioeducativa que constituye el problema de investigación, la cual está relacionada con el factor motivacional. A través de la observación participante, de las charlas informales y de las entrevistas

semi-estructuradas que inicialmente se aplicaron a los docentes y estudiantes de octavo grado, se deja entrever que este es otro de los factores que más afectan el correcto desarrollo del proceso educativo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el cual se asocian específicamente a una desmotivación estudiantil hacia los contenidos y metodologías de enseñanza que hasta ahora se les han ofrecido, así como hacia los métodos y estrategias empleadas por sus profesores en el aula de clases, como puede evidenciarse en el siguiente recuadro, que sistematiza las charlas informales que se sostuvieron con los aprendientes:

| Charlas informales | Diagnóstico de percepciones | Relato de los estudiantes |
|--------------------|---|---|
| Estudiante | Desmotivación hacia las asignaturas | [sic] “Yo la verdad estudio todo siempre. Las tereas y todo trato de hacerlas. Pero sinceramente hay materias que no me gustan. Y ajá, uno tiene que estudiarlas, porque si no, las pierde...” |
| Estudiante | Desmotivación hacia las asignaturas | [sic] “A mí Matemática no me llama mucho la atención. Yo la estudio, pero no me cuadra mucho la verdad. Ciencias me gusta bastante y voy bien. Inglés y Español más o menos. También las voy ganando, pero hay temas a veces que no entiendo o no me llaman mucho la atención...” |
| Estudiante | Desmotivación hacia los métodos y estrategias profesoriales | [sic] “Nombe es que a veces llega uno como con pereza, porque uno trabaja y hace cosas en la casa. Uno no está cruzao de brazo, a mí me toca boliá... Y en el colegio de pronto todos los profesores dejan trabajos pal mismo día. Tonce uno tiene que sacarles el rato. Pero a |

| | | |
|------------|---|--|
| | | veces no alcanza a todo...” |
| Estudiante | Desmotivación hacia los métodos y estrategias profesoriales | [sic] “A mí es que los profesores me regañan mucho. Pa’ qué. A veces es que me distraigo y hablo mucho. Ay, yo a veces vengo temprano y no desayuno. Ajá y varias horas en el salón y dale y dale. Y ajá, el hambre, y to’ el tiempo es sentaos oyendo. Da flojera...” |
| Estudiante | Desmotivación hacia los métodos y estrategias profesoriales | [sic] “A veces no me gusta la forma como el profe da la materia, porque no dejan a uno usar las Tablets y los computadores. Siempre es en el salón. Uno se aburre. No paga...” |

Tabla n° 1: Diagnóstico de percepciones de los estudiantes participantes.

Como puede apreciarse en las voces de los participantes, puede decirse que en general, éstos reconocen estudiar la mayoría de las asignaturas correspondientes a su nivel de escolaridad, no obstante también reconocen no sentirse a gusto con algunas de las asignaturas Razón por la cual, algunos estudiantes han aseverado que cuando consideran no sentirse identificados con alguna materia o alguno de sus docentes, no le prestan mucha atención a esa área específica. Está latente desmotivación hacia los métodos y estilos de enseñanza sumidos hasta ahora en la comunidad escolar estudiada, corrobora el hecho de que, en estos contextos educativos y socioculturales rurales y periféricos, las condiciones son muy limitadas en términos de los recursos administrativos, pedagógicos y didácticos que se pueden ofrecer para favorecer el desarrollo de las dinámicas socioeducativas adecuadas y pertinentes a cada necesidad cognitiva individual.

La experiencia docente de los investigadores en este contexto escolar aporta así mismo criterios opináticos para aseverar que esta situación en parte se

presenta debido a la instauración de un modelo curricular poco flexible, que hasta ahora no había tomado en cuenta las características y necesidades particulares de aprendizaje que posee cada estudiante, lo que venía redundando en la agudización de estos dos problemas estructurales identificados, como lo son el desempeño académico y la desmotivación estudiantil. De hecho, de la reflexión diagnóstica en las voces de los docentes de la institución que participaron del proyecto en calidad de co-investigadores, puede apreciarse que tanto en sus métodos de enseñanza, como en el habitual desenvolvimiento de sus prácticas pedagógicas, han reconocido su escasa interacción con nuevas herramientas de enseñanza y aprendizaje para reforzar los procesos áulicos, tales como los recursos tecnológicos disponibles y su poco empleo de recursos didácticos no tradicionales:

[Sic] “Los métodos que empleo en las clases son principalmente orales, escritos. Las TIC y demás recursos de la institución los uso últimamente en pocas ocasiones, en algunas clases. Más que nada para planeación. Aunque creo que podrían aprovecharse mejor, pues la mejor forma es indiscutiblemente usándolas para mejorar y dinamizar las clases”.

De tal forma que los docentes de la I.E. El Chiquí reconocen en este sentido, que, aunque poseen nociones básicas sobre el uso de la didáctica y de las TIC les hace falta mayor concientización sobre la forma como estas herramientas inciden en el entorno social, cultural y escolar, para adaptar el quehacer educativo hacia la nueva realidad que supone el componente didáctico-tecnológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En respaldo de esta idea, el documento de *Orientaciones pedagógicas para la educación básica*, del Ministerio de Educación Nacional (MEN-EDESCO, 2009) formula que a raíz de los acelerados cambios sociales y culturales, los avances tecnológicos y la evolución conceptual en educación, el currículo educativo debe ser flexibilizado con un enfoque en los problemas, expectativas y deseos de los estudiantes, y extenderse hacia la búsqueda de nuevos espacios, tiempos y dinámicas innovadoras. Lo que coincide con las reflexiones de Rojas Hernández (1998), para quien la principal amenaza de un currículo inflexible es su problemático hincapié en la enseñanza directa y rígida, centrada en el profesor más que en el estudiante.

Ante los resultados evaluativos y las realidades motivacionales que se han puesto de manifiesto, la propuesta de educación inclusiva fundamentada en el Diseño Universal para el Aprendizaje que aquí se formula, se ha sustentado en la implementación de unas estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje que contemplan el alcance de unos resultados tales como el ofrecimiento de una serie de herramientas didácticas, métodos y actividades de enseñanza y de aprendizaje para los temas de la asignatura de Inglés, donde se han tomado en consideración las diferencias en los ritmos, aptitudes y necesidades de aprendizaje de cada individuo. Con esto se ha buscado dar flexibilidad al currículo educativo, convirtiéndolo en un instrumento totalizante, en el que la inclusión se vea reflejada en la posibilidad de que cada estudiante pudiera hallar los insumos y recursos necesarios para construir, amoldar y ensanchar sus conocimientos apropiadamente. Todo ello en consideración de las condiciones socioeconómicas, culturales y contextuales propias de la escuela rural, y con apropiación de los recursos didácticos y tecnológicos disponibles en el ambiente socioeducativo.

En forma ilustrativa, en el siguiente esquema se muestra la forma como se ha implementado el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) en el ámbito de la Institución Educativa El Chiquí:

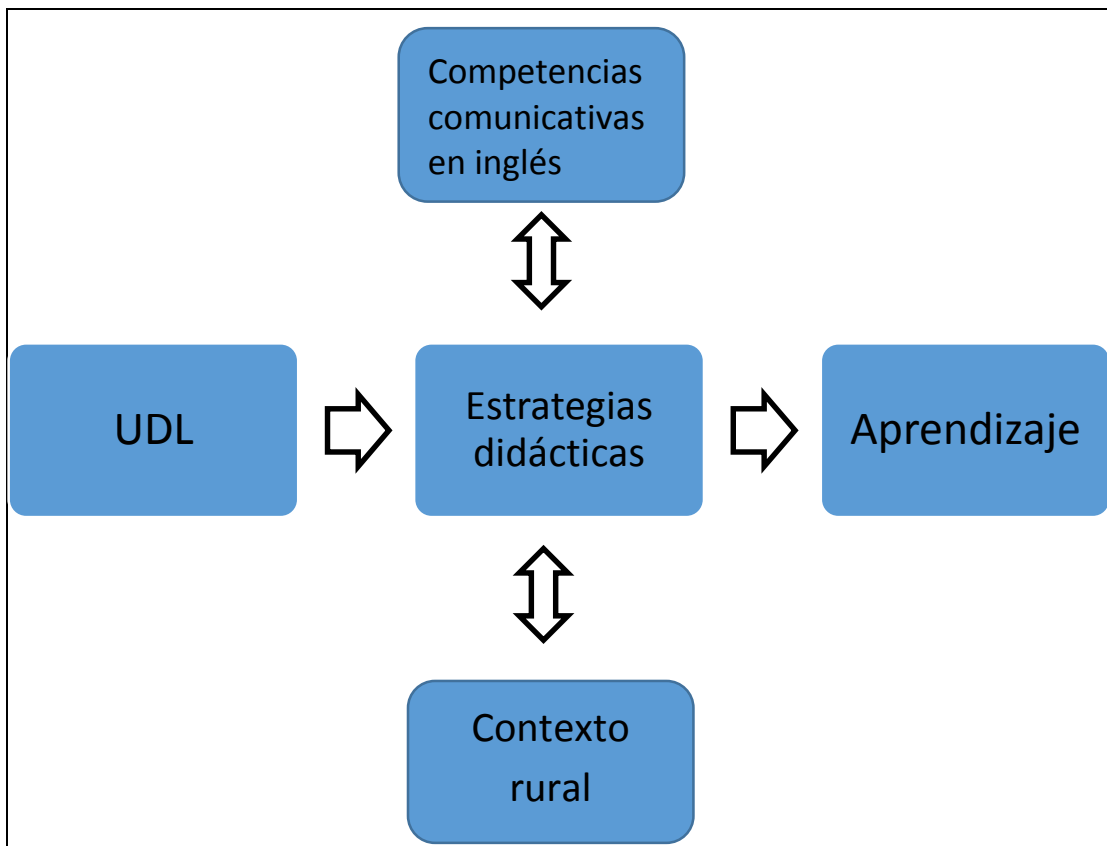


Figura n° 3: Esquema de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) en el ámbito de la institución. **Fuente:** Elaboración propia.

Por lo cual se constituye en un diseño pedagógico flexible, activo y socio-constructivista, en el que el estudiante debe modelar y dominar su propio proceso de aprendizaje de una manera concienzuda y responsable, como una alternativa de solución viable y pertinente a la problemática de desempeño académico y desmotivación que se ha venido exponiendo, y cuya construcción se diera en forma participativa, como es la orientación socioeducativa del diseño de Investigación-Acción (IA).

A partir de la problemática investigativa descrita, se formula entonces la siguiente pregunta problémica:

1.2. Formulación del problema

¿Cómo mejorar las competencias comunicativas en Inglés a través del desarrollo colaborativo de estrategias didácticas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje en el contexto de la escuela rural?

2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivo General

Desarrollar colaborativamente estrategias didácticas que incorporen el Diseño Universal del Aprendizaje para el mejoramiento de las competencias comunicativas del Inglés en el contexto de la escuela rural.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar con la comunidad educativa la problemática más relevante que se presenta en el desarrollo de las actividades socioeducativas habituales de la Institución Educativa El Chiquí.
- Diseñar e implementar colaborativamente diversas estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje para los contenidos de la asignatura de Inglés, con ambientes, herramientas y materiales fundamentados en el marco UDL.
- Caracterizar el nivel de desempeño en las competencias comunicativas en Inglés, luego de la implementación de las estrategias didácticas.
- Determinar los indicadores de transformación más significativos dados en los actores de la comunidad participante a partir de la intervención educativa.

3. JUSTIFICACIÓN

Este proyecto busca formular alternativas pedagógicas pertinentes y ajustadas a las condiciones socioeducativas, socioeconómicas, culturales y contextuales de los estudiantes de 8° grado de la Institución Educativa El Chiquí, para propiciar en ellos la capacidad de asumir actitudes reflexivas y participativas al afrontar sus procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por ello se buscó ofrecer un proceso de acompañamiento pedagógico que les ayudase a los aprendientes a desarrollar sus competencias comunicativas en la asignatura de Inglés, de acuerdo con los nuevos desarrollos conceptuales y metodológicos de aprendizaje activo y en concordancia con las políticas públicas al respecto, de tal manera que se dé una correcta apropiación de los recursos didácticos y tecnológicos disponibles en los ambientes sociofamiliar y escolar.

La problemática educativa derivada de la inadecuada e inflexible instauración del currículo educativo oficial, que ha acarreado situaciones asociadas a la desmotivación y a un bajo desempeño académico de los estudiantes, se ven reflejadas en las diversas evaluaciones externas de al menos los últimos 2 años. Los resultados de la Institución Educativa El Chiquí en las pruebas Saber para los grados 3°, 5° y 9°, así como los del Índice Sintético para la Calidad de la Educación muestran unos niveles de bajo rango en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Competencias Ciudadanas (ver resultados en www.icfes.gov.co), en una posición comparativa lejana a los resultados deseables. De manera que la posibilidad de implementar este tipo de proyectos educativos para el mejoramiento de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, además tener pertinencia, se considera necesaria, en la

medida en que pudiera coadyuvar en la transformación de estas realidades socioeducativas.

En este sentido, la trascendencia e implicaciones del desempeño académico en el contexto escolar son abordados por autores como Tonconi (2010), quien asume este concepto como el nivel demostrado de conocimientos por parte de los individuos a través de unos indicadores de rendimiento cualificados, y cuya asunción -en últimas- se centra en los resultados, lo que a veces pudiera dejar de lado algunos logros de aprendizaje y comprensión de los estudiantes durante todo este complejo proceso.

En lo concerniente a los aportes metodológicos y científicos de la propuesta, se considera que con su implementación coadyuva al fortalecimiento de los procesos académicos de la I.E. El Chiquí, en la medida en que en el ciclo de observación diagnóstica se ha llegado a establecer que el abordaje del problema de investigación así como la literatura concerniente a la temática la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje, son escasos tanto a nivel local, como regional y nacional.

De forma tal que con su implementación, se estaría coadyuvando en llenar un vacío investigativo latente, así como también se podría aportar en el ensanchamiento de las investigaciones educativas concernientes a la exploración de alternativas de educación inclusiva en los microcontextos. Pues en consonancia con las formulaciones de Ramírez Castellanos (2015, p. 17) si se trata de garantizar una educación con pertinencia en lo rural, es necesario visibilizar las complejas realidades de estos contextos en el orden de lo histórico, social, económico, político y cultural.

4. MARCO TEÓRICO

El marco teórico que sustenta el estudio se fundamenta en las concepciones más relevantes que en los últimos tiempos se han formulado en torno a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y a la educación inclusiva. Así se tiene que las estrategias de enseñanza han sido históricamente analizadas como un proceso complejo que involucra diversas tareas y distintos grados de responsabilidad por parte de los docentes, con propósito de transmitir eficazmente tanto los contenidos, como las actitudes proactivas al estudiantado (Díaz y Hernández, 2012, Díaz Barriga, 2005, Gargallo López, 2006, Pozo, 1990, Justicia y Cano, 1993).

Por su parte, las estrategias de aprendizaje se han analizado desde diferentes perspectivas neuropsicológicas y educativas, en tanto procesos inherentes al desarrollo evolutivo y psicosocial del individuo, que implican diferentes tareas relacionadas con la adquisición, procesamiento, recuperación y transferencia de la información (Beltrán, 1993, Justicia y De la Fuente, 2008, Justicia y Cano, 1993, Pozo, 1990), como se expone a continuación.

4.1. Concepciones relevantes sobre las estrategias de enseñanza

Las diversas conceptualizaciones que a continuación se exponen sobre las estrategias de enseñanza, se derivan a diferentes autores cuya posición epistemológica se sustenta en el socioconstructivismo.

En torno a las estrategias de enseñanza en el contexto escolar, los investigadores Díaz Barriga y Hernández Rojas (2012) formulan que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social; razón por la cual, entre las funciones del docente está la de acompañar y propiciar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado. Por lo cual la función del profesor no se limita a crear condiciones ópticas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Complementariamente, César Coll (2005, p. 5) asevera que en el análisis de las prácticas docentes, los esfuerzos dirigidos a describir, comprender y explicar los factores y procesos implicados en la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, exige la adopción de una mirada multidisciplinar e integradora de las aportaciones de las diferentes disciplinas y ámbitos de conocimiento.

Camilloni (1998, p.186) plantea que el abordaje de las estrategias de enseñanza debe asumir una visión holística, en la medida en que es indispensable, para el docente, “poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos”. Esto se da en virtud de que la relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.

Según el aporte conceptual de Anijovich y Mora (2010, p. 24), el abordaje de las estrategias de enseñanza posee dos dimensiones que son el punto de partida ideal para configurar un verdadero ambiente socioconstructivista: Una orientada a la reflexión sobre las prácticas docentes, y otra que hace referencia a la acción, es decir, a las interacciones áulicas habituales entre el docente y sus estudiantes.

De esta forma, la dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación (Op. cit., p. 24) involucra varios aspectos, entre los que se señalan el proceso de pensamiento del docente, el análisis que éste hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.

Por su parte, la dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas, las cuales se expresan, a su vez, en tres momentos:

- “1. El momento de la planificación en el que se anticipa la acción.*
- 2. El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo.*
- 3. El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retro-alimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar” (Anijovich y Mora, 2010, p. 25).*

A partir de la dilucidación y toma de conciencia sobre este escenario bidimensional de las estrategias de enseñanza, las autoras referidas definen las estrategias de enseñanza como el “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Op. cit., p. 47).

En todo caso, las diversas teorías sobre las estrategias de enseñanza llevan a considerar al agente de enseñanza, como un ente reflexivo, estratégico que puede y debe ser capaz de proponer una enseñanza estratégica, que se involucre, según Díaz Barriga (1999), en la promoción de aprendizajes significativos de los contenidos escolares.

Es precisamente en este sentido en que Anijovich y Mora (2010, p. 117) asumen la enseñanza hacia intencionalidades definidas y explícitas, que promueven la interacción entre los docentes y sus estudiantes, así como la de éstos entre sí a instancias del aprendizaje cooperativo. El reto del docente moderno, de todos modos, se cifra en su capacidad de apelar a ideas o a recursos nuevos o existentes en pos de hallarle un sentido a sus prácticas y decisiones. Un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones socioeducativas.

4.2. Nociones sobre el proceso de aprendizaje

Para presentar las nociones y aportes más relevantes a cerca de las estrategias de aprendizaje, se han tomado también en consideración

diferentes teóricos cuyo fundamento paradigmático va del aprendizaje significativo al socioconstructivismo vigotskiano. Como se sabe, el proceso de aprendizaje de los seres humanos es la base para que éstos avancen en sus procesos de desarrollo, y en forma interdependiente, los niveles de desarrollo alcanzados abren caminos seguros a los nuevos aprendizajes.

En esta concepción, el entorno social no es una simple condición que favorece u obstaculiza el aprendizaje y el desarrollo individual: es una parte intrínseca del propio proceso y define su esencia misma, a partir de la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, formulada por Lev Vigotsky (citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2012, p. 3), según la cual, el desarrollo cultural del ser humano se sustenta en una ley de doble formación, como lo son la formación interpersonal o intersicológica, y la formación intrapersonal o intrasicológica.

Complementariamente, Derry y Murphy (1986) formulan que esta capacidad de aprendizaje y pensamiento opera a través de una serie de habilidades, estrategias, tácticas y técnicas cuya adquisición se puede manipular y mejorar, con mediación de los mecanismos que la investigación y la práctica educativa han dispensado al entrenamiento de las habilidades intelectuales, además de las condiciones socioambientales implicadas en cada contexto educativo y cultural.

Estos autores (Op. cit., 1986), aseveran que el desarrollo humano sigue una pauta que va de lo externo, social e intersubjetivo, hacia lo interno, individual e intrasubjetivo. Y estas mediaciones conllevan unas intenciones educativas tanto implícitas como explícitas, que se verifican en diversos contextos específicos no formales, incidentales y formales, como la familia, los grupos sociales en general, los grupos de pares en particular y la escuela, entre otros.

Desde la perspectiva socioconstructivista de Díaz y Hernández (2012, p. 15), la construcción de aprendizajes en el contexto escolar implica un proceso de elaboración, en el sentido de que el individuo selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos, como puede apreciarse en la idea siguiente:

“Aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proporciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos” (Op. cit. p. 15).

De acuerdo a Castellanos Simons et Al. (2001), una concepción general sobre el aprendizaje representa una herramienta heurística indispensable para el trabajo diario de los maestros y maestras; les brinda una comprensión de los complejos y diversos fenómenos que tienen lugar en el aula, y por lo tanto, un fundamento teórico, metodológico y práctico para planificar, organizar, dirigir, desarrollar y evaluar su práctica profesional, perfeccionándola continuamente. Todo ello constituye un requisito básico para que el educador pueda potenciar, de manera científica e intencional – y no empírica o intuitivamente- los tipos de aprendizajes necesarios, es decir, aquellos que propician en sus estudiantes el crecimiento y enriquecimiento integral de sus recursos como seres humanos, en otras palabras, los aprendizajes desarrolladores.

Según estos autores (Op. cit., 2001), el aprendizaje es un proceso complejo, diversificado, altamente condicionado por factores tales como las características evolutivas del sujeto que aprende, las situaciones y contextos socio-culturales en que aprende, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse y los recursos con que cuenta para ello, el nivel de intencionalidad, consciencia y organización con que tienen lugar estos procesos, entre otros. (Castellanos Simons et Al. (2001) conceptualizan de esta forma el aprendizaje como:

“El proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad” (Castellanos Simons et Al., 2001).

Los diversos aportes conceptuales sobre el aprendizaje constituyen un constructo importante para reflexionar sobre las experiencias, posturas y actitudes de los diferentes actores del contexto escolar, en la construcción de escuela, de conocimiento y de relaciones socioeducativas. También dejan latentes muchos interrogantes para hacernos reflexionar sobre el rol y los compromisos que deben asumirse para aportar un grano de arena significativo en el quehacer educativo, a través de la búsqueda constante de estrategias que coadyuven en robustecer el conocimiento a partir de las necesidades, características y contexto de los estudiantes. Todo esto con objeto de instaurar disposiciones positivas que potencien sus capacidades y su curiosidad.

Esto, dado que para poder llevar a buen término los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben darse una serie de condiciones, referidas a posibilitar que el estudiante sea capaz de relacionar de manera sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura cognitiva, así como que los materiales o contenidos de aprendizaje posean significado potencial o lógico.

4.2.1. Las estrategias de aprendizaje

El concepto de estrategias de aprendizaje está también provisto de diferentes enfoques y matices epistemológicos. Sin embargo, algunos autores (Weinstein, Jung and Grover, 2011) afirman que existe un consenso sobre los tipos básicos de estrategias de aprendizaje. Estos autores mencionan como tipos básicos de estrategias de aprendizaje, las siguientes: estrategias de repetición, de elaboración, organización, autorregulación y metacognitivas. No obstante estos autores presentan

una clasificación muy conveniente, cabe anotar que resulta incompleta esta tipología. Por ello, podemos identificar otros autores que proveen una tipología más cercana y compatible con esta investigación.

Valle Árias et al., (2009), asumen las estrategias cognitivas como los procedimientos encargados de codificar, almacenar y recuperar la información implicada en el material de estudio, teniendo en cuenta una diferenciación entre estrategias cognitivas de memorización, organización, selección y elaboración, con el propósito, para su investigación, de adecuar las condiciones cognitivas hacia el aprendizaje significativo.

Por su parte, Carles Monereo (2001) identifica dos aspectos clave para la construcción de una definición de las estrategias, donde se tiene unas acciones determinadas a emprender, y el intento de alcanzar unas metas u objetivos a través de dichas acciones, propósitos que para el caso se relacionan con los objetivos de aprendizaje.

Para González (2013), las estrategias se consideran un conjunto de actuaciones utilizadas por el alumnado de manera intencionada hacia la consecución de un fin de aprendizaje planeado y guiado.

Siguiendo a González Barbera (2003), existen cuatro factores caracterizadores de las estrategias de aprendizaje, los cuales tiene que

ver con la naturaleza misma y finalidades pragmáticas de dichas estrategias, entre los que se señalan:

- *Que las estrategias de aprendizaje tienen carácter intencional, en tanto su propósito de alcanzar unas metas específicas.*
- *Que las estrategias de aprendizaje exigen un cierto grado de conciencia, pues su consecución solo se puede posibilitar, en la medida en que se parta de un acto consciente y deliberado. No obstante ser también potencialmente controlables, y se pueden desplegar deliberadamente.*
- *Las estrategias deben implicar algún tipo de selección entre las opciones, a fin de asegurar el máximo de eficacia en función de la naturaleza de la tarea, meta, contexto materiales y sujeto.*
- *El carácter autónomo de las estrategias de aprendizaje, dado que cuando un sujeto es capaz de utilizar una estrategia sin ayuda de nadie puede considerarse un sujeto estratégico, en caso de seguir los procedimientos de una estrategia definida por otro, no será tal. (González Barbera, 2003).*

4.2.2. El desarrollo de las competencias comunicativas del inglés como segunda lengua

La capacidad de comunicarse adecuadamente es una apremiante necesidad de los individuos para adecuarse correctamente a la sociedad. A partir de esta premisa formativa y sociocultural, el sistema educativo colombiano ha incorporado las denominadas competencias en lenguaje, las cuales se halan inscritas en los Estándares de Competencias en Lenguaje (MEN, 2015), con propósito de facilitar a los estudiantes a usar adecuadamente el lenguaje para desenvolverse en el mundo actual y comunicarse acertadamente desde los procesos orales y escriturales. De acuerdo a este documento institucional (2015, p. 22), formar en lenguaje para la comunicación supone “formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la

vez que reconocerlos) como interlocutores capaces de producir y comprender significados, forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa”.

Estas metas de la enseñanza del lenguaje desde el enfoque comunicativo oficializado tienen sustento en las formulaciones del lingüista norteamericano Dell Hymes (1972), para quien las competencias comunicativas hacen referencia a las destrezas que el hablante necesita desarrollar para comunicarse competentemente en una comunidad de habla. A través de lo que Hymes denominó el Modelo SPEAKING, este autor desarrolló una modelación para el aprendizaje de la lengua mediante la identificación y etiquetado de los componentes de la interacción lingüística, ya que para el aprendizaje lingüístico no sólo es necesario aprender la gramática y el vocabulario, sino también el contexto de uso de las palabras. De lo que puede colegirse que el propósito central del enfoque comunicativo es el de asumir el aprendizaje de la lengua extranjera como medio de comunicación para que los aprendices puedan desenvolverse de forma fluida y apropiada en todos los contextos reales de comunicación (Hymes, 1972).

Es de señalar que las competencias comunicativas, necesarias para que el individuo sea un ser eficiente en sus procesos de interacción social, son elementos que ocupan escenarios académicos desde diversos aspectos, dada su intencionalidad funcional de dotar a los individuos de las capacidades necesarias para el desenvolvimiento de sus competencias lingüísticas. En los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2015, p. 22) dentro del factor de comunicación la importancia del

lenguaje en las interacciones sociales y la producción de significados , y por ende de estas habilidades:

“Según esto, la formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados o, si se quiere, nuevos conocimientos, que sean inteligibles y sustentados, independientemente de quien los produce. Solamente así, el desarrollo de nuevos campos del saber podrá verse beneficiado y enriquecido” (p.22).

También son importantes en este sentido las aportaciones de Patrick Charaudeau (1989) con respecto a las competencias comunicativas, pues según este autor éstas se relacionan con la capacidad para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla. Lo cual implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Charaudeau, 1989).

Así mismo, las competencias pragmáticas en el aprendizaje de las lenguas son definidas por Charaudeau (1989) como la capacidad o saber cultural que adquiere todo hablante para usar adecuadamente una lengua en situaciones comunicativas determinadas. En un contexto comunicativo los participantes utilizan el lenguaje adecuándolo al interlocutor, al espacio, al tiempo, a las intenciones, a las metas, a las normas reguladoras, a los canales, etc. El conocimiento de estos elementos por el

hablante se le llama competencia pragmática. De esta forma, la competencia pragmática consiste en saber utilizar el lenguaje para expresarse con corrección en situaciones específicas (Charaudeau, 1989).

De todo esto se tiene que la lengua, más que un sistema de hábitos que pueden ser formados a través de ejercitación mecánica, es ante todo una interacción lingüística entre seres humanos y contextos históricos, sociales y culturales, cuya mayor implicación es que la comunicación no es neutra sino que está cargada de ideologías y valores específicos. Es por ello que de acuerdo a Muñoz Restrepo (2010, p. 73) en el proceso de construcción del conocimiento de las lenguas extranjeras se asume que los estudiantes construyen su conocimiento en la interacción con el medio que los rodea y con los individuos cercanos.

4.3. El concepto de educación inclusiva

La inclusión en educación tiene que ver con la posibilidad de ofrecer oportunidades para que las personas con discapacidades o necesidades cognitivas especiales puedan participar plena y activamente en todas las actividades inherentes a este fenómeno. Desde esta perspectiva, la UNESCO (2010) afronta el fenómeno de la educación inclusiva como un enfoque direccionado al cambio social, como se expone en la introducción de las *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*:

“La educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales,

aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje–, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes. La educación tiene lugar en múltiples contextos, tanto formales como no formales, y en el seno de las familias y de la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es un asunto marginal, sino que reviste una importancia crucial para lograr una educación de buena calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más integradoras. La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2010).

Es por ello que la inclusión en el ámbito educativo abarca un amplio espectro de situaciones en las que, como factor indispensable de realización, se deben ofrecer condiciones de igualdad, recursos, métodos y adaptaciones curriculares que garanticen el cubrimiento de las necesidades de cada individuo, de sus preferencias y de sus aptitudes.

4.3.1. El Diseño Universal para el Aprendizaje como método educativo incluyente

El concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) se sustenta históricamente en los conceptos arquitectónicos de diseño para todos, a finales de los años 90's del siglo XX en Estados Unidos, cuando un grupo de arquitectos, diseñadores e ingenieros de la North Carolina State University, fundaron el Center for Universal Design, con objeto de difundir los principios que establecieron como guía en un amplio espectro de disciplinas relacionadas con el diseño tanto de productos o de aplicaciones TIC como de entornos construidos.

También conocido como diseño para todos, diseño inclusivo o accesibilidad universal, el UDL es un paradigma del diseño relativamente nuevo, que dirige sus acciones al desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de personas posible, sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial (Holm, 2006, citado por Landa Osorio, 2012). Los principios básicos que expresan el concepto de diseño para todos pueden ser aplicados también para evaluar diseños ya existentes y enseñar, tanto a diseñadores como consumidores, las características que hacen que los productos y entornos sean más fácilmente utilizables.

4.3.1.1. Fundamentos neuropsicológicos del UDL

De entre las diferentes redes que constituyen el cerebro humano, algunas de ellas están implicadas en el proceso de aprendizaje. Según el psicólogo soviético Lev Vygotsky (1962, citado en Castellano y Silva, 2014, p. 6), tres de estas redes específicas son el sustento neuropsicológico del UDL, como lo son las redes funcionales de reconocimiento de la información, la red de la función estratégica de procesamiento y las redes afectivas sobre las que se da el compromiso con las tareas de aprendizaje, las cuales trabajan juntas en todas las actividades inherentes a los mecanismos de la cognición.

De acuerdo al esquema neuro-cognitivo vigotskiano que interpretan Castellano y Silva (Op. cit., p. 7), las redes de reconocimiento o de representación se sitúan en la parte posterior del cerebro, y su función es permitir la identificación e interpretación de los patrones sensoriales de sonido, la luz, el gusto, el olfato y el tacto, así como patrones más complejos, como el estilo de un autor y los matices y conceptos abstractos, como por ejemplo, la justicia.

Las redes estratégicas de procesamiento ayudan en la generación y supervisión de los patrones mentales y motores de comportamiento de respuesta, por lo que a través de ellas se dan los subprocesos cognitivos de planificación, ejecución y control de los patrones de acciones y habilidades mentales y motrices inherentes al procesamiento neuro-cognitivo.

En tanto que las redes afectivas de compromiso con las tareas de aprendizaje tienen que ver con los intereses y las experiencias individuales hacia el aprendizaje, dado que con la mediación de estas redes los sujetos evalúan los patrones que se ofrecen a sus sentidos cognitivos y les confieren determinados significados emocionales, de forma que se le halle un sentido al proceso de aprendizaje. Esto ocurre así puesto que según Castellano y Silva (2014, p. 7), en la interacción con el mundo sensitivo cada sujeto experimenta, procesa y asume en forma muy particular las mismas situaciones.

4.3.1.2. Principios funcionales del UDL

Siguiendo a Toledo (2002) el Diseño Universal de Aprendizaje se sustenta en los siguientes principios básicos:

➤ *Igualdad de uso*

El diseño debe ser fácil de usar y adecuado para todas las personas, independiente de sus capacidades y habilidades. Proporciona los medios más similares posibles para todos los usuarios, idéntico cuando es posible, equivalente cuando no lo es. Evita segregar a un determinado tipo de usuario.

➤ *Flexibilidad*

El diseño se acomoda a una amplia gama y variedad de capacidades individuales. Acomoda alternativas de uso para diestros y zurdos.

➤ *Uso simple y funcional*

El funcionamiento del diseño debe ser simple de entender, sin importar la experiencia, conocimiento, idioma o nivel de concentración del individuo. Elimina la complejidad innecesaria. Es consecuente con las expectativas e intuiciones del usuario. El diseño es simple en instrucciones.

➤ Información comprensible

El diseño comunica la información necesaria al usuario, aunque éste posea una alteración sensorial. Utiliza distintas formas de información (gráfica, verbal y/o táctil). Proporciona un contraste adecuado entre la información y sus alrededores (uso del color). Maximiza la legibilidad de la información esencial. Proporciona dispositivos o ayudas técnicas para personas con limitaciones sensoriales.

➤ Tolerancia al error

El diseño reduce al mínimo los peligros y consecuencias adversas de acciones accidentales o involuntarias. Dispone los elementos de manera tal que se reduzcan las posibilidades de riesgos y errores (proteger, aislar o eliminar aquello que sea posible riesgo). Minimiza las posibilidades de realizar actos inconscientes que impliquen riesgos.

➤ Bajo esfuerzo físico

El diseño puede ser utilizado eficiente y cómodamente con un mínimo de fatiga física. Permite al usuario mantener una posición neutral del cuerpo mientras utiliza el elemento. Usa la fuerza operativa en forma razonable. Minimiza las acciones repetitivas así como el esfuerzo físico sostenido.

➤ Espacio y tamaño para el acercamiento y uso

Es necesario disponer espacios de tamaños adecuados para la aproximación, alcance, manipulación y uso, sin importar el tamaño, postura o movilidad del individuo. Otorga una línea clara de visión hacia los elementos, tanto para quienes están de pie o sentados. El alcance de los elementos debe ser cómodo tanto para personas de pie como sentadas. Adapta opciones para asir elementos con manos de mayor o menor fuerza y tamaño. Algunos espacios consideran elementos extra de apoyo o para la asistencia de las personas. (Toledo, 2002, pp. 155-174).

En cuanto a su incorporación en el contexto educativo, según Golobardes (2013), el UDL ofrece pautas adecuadas para diseñar materiales didácticos, actividades de aula y formas de evaluación que fomenten un aprendizaje inclusivo, partiendo de la diversidad de aprendizaje que cada educando establece. Es decir, como una guía para el diseño actividades y materiales inclusivos que tengan en cuenta estas diferencias y ofrezcan opciones válidas para todo el estudiantado.

James Bryson (2003) señala que este modelo emergente se puede considerar como una filosofía de cambio actitudinal, que se basa en entender que los cambios deben ser sobre el contexto y no sobre el individuo. Hace referencia a una actitud, una manera de enseñar a una población de estudiantes universitarios que cada vez es más diversa. Son estrategias que actúan sobre los objetivos, métodos instruccionales, recursos, material y formas de evaluación, accesibles para todos los estudiantes (Bryson, 2003).

El Diseño Universal se fundamenta en los principios desarrollados por Ron Mace y encuentra el apoyo en las investigaciones provenientes de tres ámbitos: Los principios básicos derivados de los estudios de la neurociencia; la ciencia cognitiva del aprendizaje; y los principios para la comprensión de las diferencias individuales y la pedagogía necesaria para afrontarlas, desarrolladas por Lev Vygotsky y Harold Bloom.

Los principios esenciales que se deben tener en cuenta a la hora de emprender una adaptación del currículo educativo, en función de alcanzar unos ambientes pedagógicos y socioafectivos propicios para la inclusión, son, según el documento de la Fundación CAST (2011) los 3 siguientes:

- *Múltiples medios de representación, dado que los estudiantes presentan diferentes maneras de percibir y comprender la información. Las personas con discapacidad, trastornos del aprendizaje,*

provenientes de diferentes culturas y lenguas, etc., necesitan abordar el contenido desde diferentes perspectivas. Es importante ofrecer diferentes opciones de representación ya que se aprende y se procesa de forma diversa.

- *Múltiples medios de expresión, donde se debe ofrecer diferentes medios para que el estudiante pueda expresar su conocimiento. Existe una gran variedad de maneras de expresar los aprendizajes en función de las manifestaciones de discapacidad, de trastornos de aprendizaje, de lengua, de cultura, etc., en consecuencia la forma de expresión (capacidades y habilidades) de cada uno es diferente. No hay un medio de expresión óptimo para todos los estudiantes.*
- *Múltiples medios de compromiso: el grado de compromiso del estudiante hacia el aprendizaje es diferente en cada uno. La diversidad de motivaciones para aprender es múltiple y muy personal. Se trata de aumentar la motivación del estudiante ofreciendo situaciones de aprendizaje que provoquen corresponsabilidad en su proceso formativo (CAST, 2001).*

Manuel Casanova (citado por Landa Osorio, 2012), asevera que entre las medidas genéricas que deberían adoptarse para garantizar la igualdad de oportunidades educativas a toda la población, se tienen:

- 1) *Establecimiento y aplicación de un currículum básico obligatorio para toda la población, que garantice una educación con calidad suficiente para desarrollar una vida digna, tanto personal como socialmente.*
- 2) *Flexibilización curricular y organizativa, para que se pueda adecuar la enseñanza a las necesidades del entorno y a las características del alumnado.*
- 3) *Autonomía de los centros docentes, de manera que dispongan de capacidad para desarrollar el currículum adaptado y para optar por el modelo organizativo más adecuado y facilitador del aprendizaje.*
- 4) *Adopción de medidas específicas para la atención a la diversidad del alumnado, cuando la situación lo requiera.*
- 5) *Establecimiento de políticas para la compensación la falta de equidad en la educación, para el alumnado socialmente desfavorecido.*

6) *Coordinación del trabajo en este campo entre las diferentes administraciones, organizaciones y otras entidades dedicadas a estos fines.*

7) *Desarrollo de políticas globales que favorezcan el ejercicio del derecho a la igualdad de oportunidades educativas y sociales.* (Landa Osorio, 2012).

Golobardes (2013) expresa que si todos los materiales de aprendizaje se diseñan para adaptarse a las necesidades perceptivas y de comprensión de todos los alumnos, todo el mundo tendrá acceso a los contenidos sin ser necesaria ninguna adaptación curricular. El hecho de ofrecer la posibilidad de expresar y poder interactuar con el material de la manera más adecuada para cada persona, supondrá aumentar las posibilidades de éxito de todos y, por tanto, dar un paso hacia la inclusión de todos. Finalmente, implicar al alumnado en el diseño de objetivos, materiales y actividades fomentará su implicación y les hará partícipes y responsables de su proceso de aprendizaje.

4.4. Conceptualizaciones sobre el proceso educativo en el ámbito rural

El fenómeno educativo en general ha sido afrontado desde múltiples paradigmas, intereses y perspectivas pedagógicas, no obstante el estado del arte sobre investigaciones profundas y longitudinales en el contexto específico de la escuela rural no aparece tan prolijo ni promisorio. En este apartado se tocan un par de aspectos neurálgicos atinentes a esta problemática, los que tiene que ver con el papel de los educadores en el

contexto específico de la escuela rural, y los retos y desafíos que hay que enfrentar, en este ámbito, para garantizar la instauración de un sistema educativo de calidad en el marco de la sociedad del conocimiento.

4.4.1. El rol del docente en la gestión educativa de la escuela rural

El componente rural de la educación es un gran ausente en la formación ofrecida por las Escuelas Normales Superiores y por las Facultades de Educación del país, situación que plantea una problemática importante con respecto a las competencias que deben desarrollar los docentes rurales para el desempeño de sus funciones en ese contexto (Zamora, 2005, citado por Forero Quiroga, 2013). Por lo cual se tiene que la formación de los maestros rurales en Colombia, históricamente, no ha considerado de forma sistemática la diversidad del país como ámbito complejo que le genera a los docentes respuestas particulares de desempeño, desde la diferencia.

De acuerdo a Borsotti (1985, citado en Forero Quiroga, 2013), al docente le corresponde “directa o indirectamente, exclusiva o parcialmente, producir aprendizajes vinculados con la reproducción generacional de los agentes sociales”. Lo que en la práctica equivale a afirmar que el rol docente está ligado a la dinámica propia del sistema educativo, con la socialización del conocimiento y su participación en el desarrollo social y cultural de la sociedad.

Ramírez Castellanos (2015, p. 20) asevera que a partir del reconocimiento de las diferencias contextuales con el ámbito escolar urbano, los nuevos modos de la práctica docente y la planificación del trabajo en la escuela rural deben contemplar la caracterización de los estudiantes y demás aspectos situacionales en la planificación curricular. No obstante el autor (Op. cit., p. 20) es cuidadoso en señalar que ese ejercicio de caracterización “no puede ser entendido como un ejercicio natural o estandarizado de todas las instituciones educativas”, sino que debe surgir del enfoque pedagógico con que cada institución orienta su quehacer educativo.

4.4.2. Desafíos de la escuela rural

En un análisis sobre el estado del arte en la escuela rural en Iberoamérica, Bustos Jiménez (2011, p. 15) formula que la mayor parte de los estudios sobre escuela rural se han centrado en realizar diagnósticos o evaluaciones desde fuera. Situación que ha obviado el poder conocer en profundidad el trabajo que se realiza en las aulas rurales “desde dentro”, sobre todo en los casos en los que existen actuaciones que pueden resultar enriquecedoras.

Según este autor (Op. cit., p. 15) el hecho de que las escuelas rurales son asumidos como espacios temporales para el desempeño docente haya estado detrás de este inconveniente, “no pudiendo realizar apuestas y proyectos duraderos”. Por lo que existe la latente necesidad de propiciar y realizar un seguimiento de buenas prácticas que puedan ser conocidas y aplicadas por docentes.

Entre los desafíos que deben afrontar los actores implicados en los procesos socioeducativos de la escuela rural, Ramírez Castellanos (2015, p. 43) menciona la necesidad de insistir en la revisión de los discursos y prácticas pedagógicas de las facultades de educación desde un enfoque holístico; esto es, que garanticen la formación docente en función de la diversidad étnica, cultural y económica de los actores escolares, logrando de esta forma una formación pertinente y eficaz en el marco de las realidades diversas y complejas. Como también se debe estimular el desempeño docente en el sector rural para garantizar la permanencia por tiempos significativos.

En forma complementaria, Terigi (2008) recuenta la evidente preocupación política por las brechas latentes en las escuelas rurales como una necesidad que no debería seguir postergándose, dado que el desarrollo de la enseñanza en estos contextos debe contemplar las búsquedas y las realizaciones personales de los docentes en el contexto institucional de las escuelas rurales deben ser incorporadas al conocimiento pedagógico de la escuela, y de que la búsqueda en lo particular es valiosa para una mejor comprensión de los problemas generales de la enseñanza.

5. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico de esta investigación educativa incluye los aspectos relacionados con el tipo y método de estudio, así como con la población participante, técnicas e instrumentos de información, etapas y procedimientos de investigación, los cuales se describen y explican en este apartado.

5.1. Tipo de investigación

El estudio se inscribe en enfoque de investigación cualitativa, dado que se buscó comprender y analizar una realidad socioeducativa como lo es la problemática relacionada con el desempeño académico y la desmotivación de los escolares hacia los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Todo ello con objeto de entender y ubicarse en la perspectiva de los participantes, a partir de sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Estos dos problemas que han dado fundamento al emprendimiento de este estudio se han asociado entre otras razones a la instauración de un modelo curricular poco flexible, que hasta ahora quizá ha tomado muy poco en cuenta las características y necesidades particulares de aprendizaje que posee cada estudiante. Quienes, en forma consecuente, han evidenciado actitudes poco positivas hacia los contenidos y metodologías institucionalizados, particularmente para la asignatura curricular de Inglés. Lo que también ha acarreado unas actitudes de desorganización o carencia de

estrategias de aprendizaje que resulten idóneas y pertinentes para sus necesidades, ritmos, aptitudes y características cognitivas y socioafectivas.

En consonancia con los supuestos paradigmáticos y metodológicos del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL), se considera que éste puede proporcionar herramientas y recursos pedagógicos y didácticos de naturaleza cualitativa para crear condiciones favorables de enseñanza y aprendizaje, acordes al contexto y los actores educativos de la I.E. El Chiquí, dado su carácter flexible, activo y socioconstructivista. Pues teniendo en cuenta los planteamientos de Hernández Sampieri Et. Al. (2010, p. 364), la investigación cualitativa profundiza en cómo los individuos perciben subjetivamente su realidad, y cómo, consecuentemente, ejercen sus prácticas de formación y desarrollo con base en un cúmulo de saberes de diversa índole.

5.2. Método de investigación

El método de investigación adoptado corresponde a la Investigación Acción (I.A.), metodología que en palabras de Holly, 1986, p. 9), combina la forma de interrelacionar la investigación y las acciones con la participación de las comunidades sociales, con propósito de ofrecer una transformación en sus condiciones de vida. Para Carr y Kemmis (1988, p. 16), la I.A. no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas docentes individuales, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente.

Específicamente se ha propuesto la incorporación de múltiples medios de representación (enseñanza), expresión (aprendizaje) y compromiso (evaluación) en el desarrollo de las competencias comunicativas y cognitivas en Inglés para el grado 8°. Por ello se ha planificado participativamente la escogencia de los objetivos de aprendizaje; la implementación de nuevas estrategias comunicativas con sustento en la didáctica para estructurar la clase y la forma de presentación de los contenidos; la adopción de actividades y técnicas grupales e individuales para mejorar la forma de guiar, de exponer y de evaluar cada sesión académica en el aula y en el laboratorio; y la distribución más adecuada de los tiempos de trabajo. La elección de los formatos de documentos de estudio y actividades académicas que los estudiantes debían presentar en la asignatura (talleres, mapas conceptuales, evaluaciones orales y escritas), también se ha asumido en forma colectiva.

Con respecto al procedimiento de *Investigación Acción* adecuado para desarrollar estas estrategias didácticas fundamentadas en el UDL, se señala que a partir del diagnóstico sobre el problema de investigación, se ha precisado un diseño procedimental en el que se ha dado prelación a las percepciones, preocupaciones, opiniones y necesidades de los participantes en la planificación y ejecución de cada uno de los ciclos de la investigación, y que en desarrollo de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje se manifiestan a través de las voces de los participantes en cada uno de los aspectos sustanciales de la problemática estudiada.

A partir de esta realidad, se definen unos lineamientos metodológicos para precisar todos estos problemas, a través de la observación participante, charlas informales, entrevistas semiestructuradas, entre otros instrumentos, a

los actores involucrados en este proceso, como docentes y estudiantes de 8° grado; la medición psicométrica de cada aspecto, mediante el test sobre el perfil de aprendizaje (Felder, 2002); y el diseño de una propuesta flexible de enseñanza y aprendizaje, mediada en las estrategias didácticas formuladas en el Diseño Universal del Aprendizaje.

A continuación se presenta un esquema sobre la estructura general y el desarrollo de la investigación, en cada uno de sus procesos inherentes, a partir de la correlación entre los Objetivos específicos, los ciclos de *Investigación Acción (IA)*, las fases de trabajo que se verificaron en cada una de éstas, y las técnicas de recolección de información:

Estructura general de la investigación

Objetivo General: Desarrollar colaborativamente estrategias didácticas que incorporen el diseño Universal del Aprendizaje para el mejoramiento de las competencias comunicativas del inglés en el contexto rural.

| Objetivos Específicos | Categorías de análisis | Ciclos de Investigación Acción (IA) | Fases de trabajo | Técnicas de recolección de información |
|---|--|-------------------------------------|------------------------------------|---|
| Identificar con la comunidad educativa la problemática más relevante que se presenta en el desarrollo de las actividades socioeducativas habituales de la Institución Educativa El Chiquí. | Estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje | Primer Ciclo | Fase de diagnóstico | Observación participante, reuniones focales, lluvia de ideas, diario de campo, entrevistas semi-estructuradas, matriz DOFA, Test de estilos de aprendizaje (Felder) |
| | | | Fase de planificación | |
| | | | Fase de acción | |
| | | | Fase de análisis-reflexión final | |
| Diseñar e implementar diversas estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje para los contenidos de la asignatura de Inglés, con ambientes, herramientas y materiales fundamentados en el marco UDL. | Diseño Universal para el Aprendizaje | Segundo Ciclo | Fase de diagnóstico | Talleres participativos individuales/ grupales, Rúbricas analíticas, |
| | | | Fase de planificación | |
| | | | Fase de acción | |
| Determinar los indicadores de transformación más significativos dados en los actores de la comunidad participante a partir de la intervención educativa. | Diseño Universal para el Aprendizaje | Segundo Ciclo | Fase de análisis – reflexión final | Reuniones focales, entrevistas guiadas y entrevistas testimoniales |

Tabla n° 2: Estructura general de la investigación.

En este orden de ideas, se formula este proyecto investigativo tendiente a potencializar las competencias específicas en la asignatura de Inglés en estudiantes de 8° grado de la I. E. El Chiquí de San Bernardo del Viento, mediante la apropiación de diversos ambientes, soportes y herramientas que ofrece la metodología UDL. Esta metodología implica unas formas de interacción educativa que se verifican no solo en el contexto del aula, y con mediación de métodos que involucren los componentes y soportes tecnológicos e interactivos, sino que involucran también otros ámbitos y aspectos del aprendizaje significativo, como los espacios socio-afectivos, lúdicos y culturales de los individuos participantes.

5.3. Población participante

En el aspecto relacionado con la comunidad escolar que participó en la investigación, ésta corresponde a los estudiantes de la básica secundaria de la I.E. El Chiquí, del municipio de San Bernardo del Viento, Córdoba, conformada por 160 estudiantes. Esta comunidad escolar se puede describir como niños y jóvenes con características identitarias propias de las culturas campesinas caribeñas, ubicados en el estrato 1 de la pirámide social, con acceso limitado a bibliotecas, circulaciones noticiosas y culturales, y a los recursos tecnológicos básicos de la actualidad, para complemento de sus procesos educativos y formativos.

El grupo participante en este estudio corresponde a los 15 estudiantes de ambos sexos pertenecientes al grado 8° de la básica secundaria en la I.E. El Chiquí, con edades entre los 13 y 16 años. Este grupo focal ha sido tomado bajo criterios de selección por conveniencia, la cual, siguiendo a Hernández Sampieri Et Al. (2007), representa una gran ventaja cuando se requiere una cuidadosa y controlada elección de los individuos participantes, con ciertas características específicas y relevantes para los fines de la investigación. Así se tiene que el criterio de

selección por conveniencia ha sido tomado, teniendo en cuenta que, por su edad, se hallan en un estadio de apertura hacia la reflexión crítica, que les invita a conocer e indagar acerca de las realidades de su contexto socioeducativo y cultural.

5.4. Fases de la investigación: Ciclos de Investigación –Acción

Cada una de las etapas de trabajo que se han planificado para el desarrollo de esta propuesta metodológica, ha implicado un diseño ajustado a los dos ciclos de la metodología de Investigación Acción, cada uno de los cuales presenta las siguientes fases de trabajo: Fase de diagnóstico, Planificación, Acción, y Análisis – reflexión final de los resultados del proyecto, las cuales se explican en detalle, a continuación.

5.4.1. Fase de Diagnóstico

Esta fase ha implicado la selección del tema o idea de investigación. El aspecto inicial que se abordó en la fase de observación diagnóstica, fue la escogencia participativa del tema que se desarrollaría en el proyecto educativo propuesto.

También mediante lluvia de ideas al interior de cada uno de los 4 grupos constituidos, los estudiantes aportaron sus criterios sobre la forma como debería desarrollarse el proyecto seleccionado, con los pasos lógicos y ordenados para llevarlo a cabo desde su inicio hasta el final, así como el listado de los insumos y recursos que ellos quisieran tener para desarrollar el proyecto, lo cual implicó un listado de recursos tecnológicos (computadores, Tablets, video beam), recursos didácticos (gráficos, mapas, papelógrafo etc.), y todos los demás recursos que ellos desearan emplear para desarrollar el proyecto de aula. La última etapa consistió en la socialización grupal del proyecto de aula concertado, a partir de los aspectos comunes que surgieron en el trabajo grupal.

Secuencialmente, se procedió a la identificación del problema de investigación, concerniente a los factores que afectan el desarrollo del currículo educativo en estudiantes de 8° grado de básica secundaria en la I.E. El Chiquí, en lo concerniente a los métodos y procedimientos pedagógicos que actualmente se implementan, con resultados insatisfactorios en la motivación, organización y evaluación de los estudiantes. Estos factores se han dividido en internos y externos, para cuyo refuerzo se ha propuesto el desarrollo de una serie de estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje fundamentadas en el empleo de los diversos recursos técnicos, tecnológicos y audiovisuales con que se cuenta en la institución y que pueden aportar a la dinámica del aula, si llegasen a aplicarse con criterios didácticos”.

5.4.2. Fase de Planificación

En esta fase se ha abordado desde la perspectiva investigativa del método de Investigación Acción (IA), donde se ha planificado el tipo de intervención más pertinente para dar solución a esta problemática, vinculando participativamente a todos los actores de la comunidad educativa. De esta forma se ha democratizado la escogencia de las herramientas, aplicativos y productos educativos a desarrollar. También en esta fase se refinaron las técnicas, instrumentos, roles e insumos de investigación.

Mediante la planificación y desarrollo de un grupo de discusión se propuso a los estudiantes de octavo grado la escogencia participativa de un proyecto de aula para ser construido entre todos, a partir de los temas o problemáticas escolares que más les llamaran la atención. En primer lugar se efectuó una actividad basada

en la técnica de lluvia de ideas, a partir de la cual se concertaron los temas que más preocupaban a los participantes, desde el punto de vista socioeducativo. Estos temas fueron los siguientes:

1. Mejoramiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa El Chiquí
2. Proyecto para desarrollar las Competencias Ciudadanas en el aula de clases
3. Fortalecimiento de las Competencias Laborales en el aula de clases
4. Usos de las tecnologías educativas y otros recursos didácticos para reforzar y complementar el currículo educativo.

Este último tema fue escogido por unanimidad, con sustento en la argumentación de esa selección. A continuación de lo cual, en la misma sesión de trabajo se dividió el salón de clases en grupos de 4 estudiantes, y se realizó un taller pedagógico tendiente a concertar la forma en que debería desarrollarse el proyecto de aula propuesto.

5.4.3. Fase de Acción

En la fase de Acción, en ambos ciclos I.A., se desarrollaron las actividades de recogida de la información, talleres y procesos interventivos, así como la reorientación de la propuesta en lo que haya que ajustar, dado que la IA es cíclica y retroalimentativa (Fals Borda, 2005), y se nutre de los resultados provisionales, con base en las proposiciones que enriquezcan y afinen el proceso.

Para ilustrar más en detalle la forma como se procedió al desarrollo de la estrategia didáctica en esta etapa, se explica un poco el desarrollo de una clase de la asignatura de Inglés. En una de las sesiones correspondientes al currículo

de esta área, se registraron cinco (5) momentos de la clase, a partir de los recursos didácticos, insumos y procedimientos concertados. El primer momento correspondió a la enunciación, contextualización y explicación metodológica del tema de la clase (*The present simple tense*), en el que además se plantearon el Objetivo de la clase, y sus correspondientes logros e indicadores de logros, orientados a que los estudiantes deberán preguntar y dar información acerca de hábitos o actividades que suceden regularmente.

Un segundo momento de la clase se registró a través del desarrollo del contenido temático, para lo cual se ofreció a los estudiantes un video educativo acerca del tema *The present simple*, mediante el cual aprenderían cómo se realizan oraciones afirmativas, negativas e interrogativas y su respuesta correcta en presente simple para expresar hábitos o acciones.

Un tercer momento correspondió a la evaluación de los aprendizajes adquiridos, para lo cual se ofreció a los estudiantes un formato con imágenes que expresan hábitos o acciones sobre el tema *The present simple* (tiempo presente simple), en el cual ellos debieron escribir al frente de cada una de ellas, varias oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple para expresar los hábitos o acciones ilustradas en las imágenes. Acto seguido se hizo una socialización individual de la actividad desarrollada, para lo cual se brindaron las condiciones para que entre los mismos compañeros se corrigieran, señalándose los errores cometidos, con su consecuente repetición verbal, en una actividad basada en el método de ensayo-error.

En un cuarto momento el docente de la asignatura de Inglés hizo un refuerzo de los contenidos vistos hasta allí, con exposición didáctica consistente en infografías que acompañaban los hábitos/acciones del *Present Simple Tense*. El aspecto

evaluativo correspondiente a este momento de la clase, consistió en un taller sobre el *Present Simple Tense*, en el que los estudiantes de 8° grado hicieron lectura de imágenes, y en sus cuadernos escribieron oraciones afirmativas, negativas e interrogativas, mediante las cuales expresaron los hábitos y acciones que les suceden regularmente, con base en las imágenes dadas. Se debía hacer lectura de cada imagen y escribir si la acción mostrada en la infografía es positiva o negativa, de acuerdo con lo explicado en el video educativo, además de que debieron formular una pregunta para cada gráfica.

Esta actividad fue así mismo socializada entre todos los compañeros, buscando poder fortalecer debilidades y evidenciar fortalezas, colaborativamente.

Y el quinto momento correspondió al cierre de la clase, consistente en un breve repaso de los aspectos relevantes de la clase y su significado en la vida diaria. Durante el cierre se enfatizó en recordar acerca de los aspectos sintácticos, gramaticales y semánticos del tema visto, reiterando los tips a tener en cuenta para la correcta lectura, escritura y pronunciación del *Present Simple Tense*.

5.4.4. Fase de Análisis –reflexión final

En esta fase final se ha planificado el análisis de los resultados del proyecto, con base en la evolución que han evidenciado los estudiantes participantes en el proyecto, en lo concerniente a la planificación, desarrollo y avances en la apropiación de los medios de expresión, medios de motivación, y medios de representación involucrados en la estrategia didáctica que, con base en el Diseño Universal de Aprendizaje, se ha concertado. Esta evaluación procesual, de acuerdo a las formulaciones de Kemmis y McTaggart (Op. cit., p. 10), debe poseer

un carácter de indagación introspectiva colectiva, como fruto de la reflexión transindividual propia de la IA.

En el siguiente recuadro, se determinan estos cuatro ciclos, haciendo una reflexión tanto en la teoría como en la praxis investigativa:

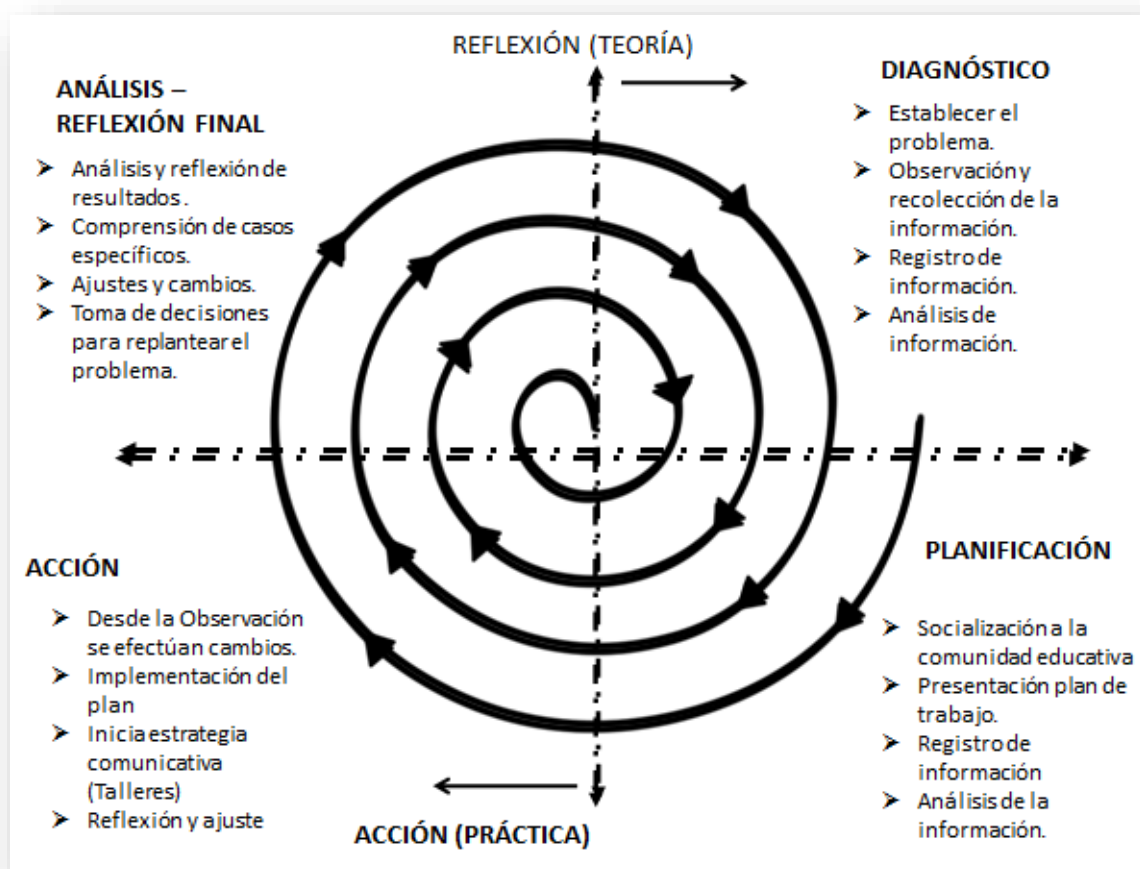


Figura n° 4: Espiral de Investigación - Acción. **Fuente:** Universidad de Navarra (2006).

5.5. Técnicas de recolección de la información

En relación a las Técnicas de investigación, siguiendo las recomendaciones

metodológicas de Kemmis y McTaggart (1992, pp. 132-138), se han seleccionado las técnicas de observación participante, grupos de discusión, grabaciones y test sobre el perfil de aprendizaje de los estudiantes (Felder, 2002).

Así, la técnica de observación participante implica adentrarse a profundidad en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente, y estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones (Hernández Sampieri Et Al., 2007). De acuerdo a los fines del proyecto, se han realizado observaciones que de acuerdo a los objetivos específicos, se clasifican dentro de la observación estructurada, dado que se han observado los hechos estableciendo de antemano los aspectos a estudiar.

También se introdujo la técnica de grupo de discusión, que trabaja con el discurso de los individuos, en el sentido en que lo que se dice en la dinámica del grupo se asume como punto de inserción de lo que se produce y cambia socialmente, dado que todo discurso está marcado por el establecimiento de reglas y es generado por hablantes que están situados en un contexto socio-histórico. En la práctica, se constituyeron 2 grupos de discusión: Un grupo de discusión con los estudiantes de octavo grado en el que se propuso la escogencia y planificación del tema de investigación, en el que se seleccionó el relacionado con las mediaciones didácticas y tecno-educativas para mejorar y complementar algunos aspectos del currículo educativo, concertando la forma en que debería desarrollarse el proyecto de aula propuesto, con los insumos, recursos y actividades para desarrollarlo.

El segundo grupo de discusión se constituyó con los docentes participantes en calidad de co-investigadores, los cuales fueron escogidos por criterios no probabilísticos relacionados con la experiencia, afinidad y tiempo de servicio en la

institución. Este grupo de discusión a tuvo como objetivo identificar sus metodologías y estilos de enseñanza, como también la de aportar ideas para orientar la planeación del estudio, coadyuvar en su construcción sistemática, y evaluar los resultados finales, como se precisa en el capítulo de *RESULTADOS*.

El diario de campo es concebido, de acuerdo con Kemmis y McTaggart (Op. cit., p. 133), como una técnica orientada al llevado de un informe personal en torno a los temas de interés para la investigación, los cuales contienen “observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones” (p. 133). Acogiendo estas recomendaciones metodológicas, este estudio se ha apoyado en el diario de campo en la consignación de los aspectos, hechos, reflexiones e interrogantes propios de la realidad estudiada, relacionadas con las interacciones, rasgos, intereses y peculiaridades de los estudiantes de 8° grado participantes en la investigación, así como la forma como éstos y el docente de la asignatura de Inglés asumen el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En la práctica, el diario de campo ha sido asumido como un informe personal sobre el día a día en el aula, el laboratorio de informática y demás espacios de investigación, en el que se han consignado las impresiones e interpretaciones subjetivas de las relaciones habituales con los actores investigativos: Estudiantes, docentes, directivos y padres de familia; así como la descripción de las clases, reuniones, observaciones, inquietudes, sugerencias, acuerdos alcanzados y la planificación de actividades y compromisos futuros para el avance del proyecto, como puede verse en el capítulo de ANEXOS (pp. 150-200).

5.6. Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de investigación seleccionados y diseñados para este estudio son los siguientes: entrevistas semi-estructuradas a docentes y estudiantes, test sobre perfil de aprendizaje (Felder, 2002), Rúbricas analíticas de desempeño integral, observación participante, notas de campo, y transcripciones de audio, vídeos y fotografías, entre otras, como evidencias de trabajo, los cuales se mencionan a continuación.

Respecto a las entrevistas semi-estructuradas, se diseñaron 2 formatos de entrevista semi-estructurada, para ser aplicadas a estudiantes y docentes de 8° grado en la I.E. El Chiquí, respectivamente.

La entrevista a estudiantes de 8° grado tuvo el propósito de analizar su relación hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje con los docentes, el contexto educativo, y los recursos, medios y métodos involucrados en este proceso, así como sus expectativas en torno al desarrollo y resultados del mismo. Estructuralmente, la entrevista ha sido diseñada como una batería de 20 preguntas de los tipos: Opción múltiple con única y/o múltiple respuesta, y respuesta explicada; la cual se ha diseñado teniendo en cuenta los 3 grandes ítems formulados en la planificación de la estrategia didáctica basada en el UDL: Medios de expresión, medios de compromiso o motivación, y medios de representación.

La entrevista semi-estructurada a los docentes se orientó a conocer sus metodologías y estilos de enseñanza, sus actitudes y expectativas frente a este proceso con base en los resultados hasta ahora obtenidos; así como acerca de la pertinencia de desarrollar una estrategia didáctica con fundamento en el Diseño

Universal para el Aprendizaje, con diversos medios de representación, expresión y compromiso al currículo. Para ello se diseñó y aplicó una batería de 14 preguntas de los tipos: Opción múltiple con única y/o múltiple respuesta, y respuesta explicada.

En relación al Test sobre perfil de aprendizaje del estudiante, se tiene que, dado el carácter activo y dinámico del aprendizaje, se parte del hecho de que cada individuo posee sus procesos y formas peculiares de recibir, codificar, procesar y expresar sus aprendizajes adquiridos. De esta forma, el *Test sobre el perfil de aprendizaje* de los estudiantes de 8° grado, ha consistido en una serie de preguntas y requerimientos acerca de sus formas, métodos y actitudes de aprendizaje, de acuerdo a los parámetros psicométricos contenidos en el test.

La matriz DOFA fue un instrumento orientado a analizar las relaciones intersubjetivas que incidían en el contexto escolar, para lo cual en el primer ciclo de Investigación Acción se conformó una comisión con los docentes y estudiantes co-investigadores para reforzar el diagnóstico inicial. Con empleo de la matriz DOFA se analizaron de los fenómenos socioeducativos relevantes en la institución desde la perspectiva de las relaciones actores/factores, caracterizando las principales debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas de esa comunidad educativa. Los resultados de la información recabada se cruzaron con las categorías de análisis: UDL, estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje, en *Atlas.TI*, con propósito de tener una visión más amplia y precisa de las relaciones actores/factores que podrían estar incidiendo en ese contexto.

Otro instrumento importante para la recolección de información han sido las rúbricas analíticas del desempeño académico, cuyo objeto se tradujo en evaluar integralmente los avances de los estudiantes en la apropiación y puesta en práctica de las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje implementadas, mediante la valoración detallada en sus procesos de aprendizaje y actitudes socioeducativas hacia la asignatura curricular de Inglés.

Dado el carácter participativo del proyecto, estas evaluaciones han sido adaptadas para dar prelación precisamente a la participación intersubjetiva y a la retroalimentación de todos los miembros del grupo, a través de la auto, hetero y co-evaluación. Pues de acuerdo a las formulaciones de Martínez Figuiera, Tellado González y Raposo Rivas (2013), en el sentido en que el empleo de rúbricas no sólo favorece una evaluación más sistematizada por parte del docente, sino que son una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares.

5.7. Técnica de análisis de información

Para el tratamiento de la información se ha empleado el software *Atlas.TI.*, a través de la correlación entre las categorías de análisis (UDL, estrategias didácticas de enseñanza y estrategias didácticas de aprendizaje) y las respuestas dadas por los actores en los diversos instrumentos previstos. Mediante la triangulación metodológica de la información recabada, y desde los distintos ángulos que ofrece el contraste multi-actores y multi-instrumentos en *Atlas.TI.* se cruzó la información derivada de las distintas fuentes: Individuos, instrumentos, documentos, actividades etc.

En la práctica, se ha realizado un análisis de la información contenida en las entrevistas semi-estructuradas, en la Matriz DOFA, test sobre el perfil de aprendizaje y grupos de discusión, correlacionando los aspectos de las categorías y subcategorías de análisis presentes en el discurso de los individuos. De esta forma, la triangulación metodológica de la información recabada ayudó a precisar aspectos muy específicos como las percepciones, ideas y necesidades de los actores participantes, en términos del desempeño académico y de los aspectos

motivacional evidenciados en el contexto escolar; así como sus formas de ver, relacionar y asumir las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados del proyecto de Incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje en el currículo educativo de la asignatura de Inglés del grado 8°, desarrollado en transcurso del calendario académico de los años 2014 y 2015 en la Institución Educativa El Chiquí. Los resultados de implementación de las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que se presentan, han surgido como fruto de la concertación con la comunidad educativa participante, e incluyen los logros alcanzados en cada uno de los dos (2) ciclos de la Investigación- Acción, en los cuales se verificaron cuatro etapas de trabajo correspondientes a las fases de diagnóstico, planificación, acción y fase de análisis – reflexión final. Los resultados son los siguientes:

6.1. Resultados del primer ciclo de Investigación Acción

En esta etapa de trabajo se ha establecido una visión panorámica del problema de investigación, partiendo de los datos recolectados en las charlas informales con los actores de la Institución Educativa El Chiquí, diario de campo y las entrevistas semi- estructuradas que se aplicaron a cada uno de los individuos participantes en el proceso investigativo. Este primer ciclo se ha desarrollado a partir de cuatro fases de trabajo participativo: Fase de Diagnóstico, de Planificación, de Acción y fase de Análisis –reflexión final, fases cuyos resultados se exponen a continuación.

6.1.1. Fase de diagnóstico

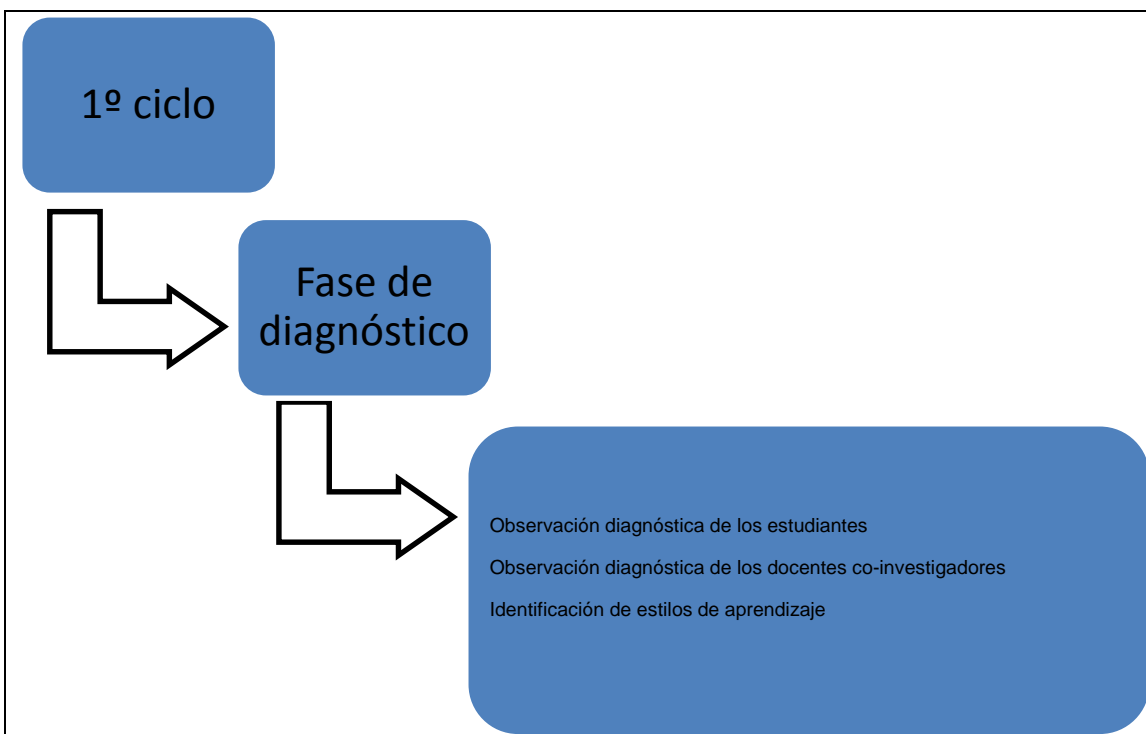


Figura n° 5: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el primer ciclo de Investigación – Acción, en su fase de diagnóstico. **Fuente:** Elaboración propia.

El diagnóstico mediante estas técnicas de trabajo ayudó a establecer la expresión de percepciones, necesidades, opiniones y sentimientos concernientes a los problemas académicos más relevantes de la escuela rural, partiendo de un proceso en el que la comunicación intersubjetiva jugó un papel determinante, en la medida en que su carácter participativo se debía traducir en dejar oír, como fuente primaria de información, las voces de los participantes.

6.1.1.1. Observación diagnóstica de los estudiantes

Las dinámicas surgidas en los encuentros iniciales de esta etapa de observación diagnóstica, pudieron ayudar a tomar conciencia del rol que cada agente investigador debía asumir para sacar adelante un proyecto orientado al mejoramiento de los procesos socioeducativos que llegaron a concertarse. Como bien se formula desde las perspectivas pragmáticas de Wilfred Carr (1998), la

Investigación Acción no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente, esto es, donde los participantes deben involucrarse como gestores de sus conocimientos, y responsables de su propio cambio.

A través de las técnicas de observación participante, charlas informales, así como del instrumento de entrevista semi-estructurada, se ha podido establecer que, según el grupo focal de aprendientes, los factores que más afectan el correcto desarrollo del proceso educativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del grado 8° en la I.E. El Chiquí, se asocian específicamente a una evidente desmotivación estudiantil hacia los contenidos y metodologías de enseñanza que hasta ahora se les han ofrecido, y al desempeño académico en algunas de las asignaturas del currículo.

Con respecto al factor motivacional, a continuación se presenta una evidencia de esta situación, en las voces de los estudiantes participantes, surgidas en el curso de las charlas informales:

| Charlas informales | Diagnóstico de percepciones | Relato de los estudiantes |
|--------------------|-------------------------------------|---|
| Estudiante | Desmotivación hacia las asignaturas | [sic] “A mí Matemática no me llama mucho la atención. Yo la estudio, pero no me cuadra mucho la verdad. Ciencias me gusta bastante y voy bien. Inglés y Español más o menos. También las voy ganando, pero hay temas a veces que no entiendo o no me llaman mucho la atención...” |
| Estudiante | Desmotivación hacia las | [sic] “No todas las materias me llaman la atención, porque no me gustan como no las dan. |

| | | |
|------------|---|--|
| | asignaturas | Me gustaría que las clases fueran muy interesadas o basadas en hechos y lo que me gustaría que implementaran fueran las clases de Química y Física...” |
| Estudiante | Desmotivación hacia los métodos y estrategias profesoriales | [sic] “Nombre es que a veces llega uno como con pereza, porque uno trabaja y hace cosas en la casa. Uno no está cruzao de brazo, a mí me toca boliá... Y en el colegio de pronto todos los profesores dejan trabajos pal mismo día. Tonce uno tiene que sacarles el rato. Pero a veces no alcanza a todo...” |
| Estudiante | Desmotivación hacia los métodos y estrategias profesoriales | [sic] “A mí es que los profesores me regañan mucho. Pa´ qué. A veces es que me distraigo y hablo mucho. Ay, yo a veces vengo temprano y no desayuno. Ajá y varias horas en el salón y dale y dale. Y ajá, el hambre, y to´ el tiempo es sentaos oyendo. Da flojera...” |

Tabla n° 3: Factores de desmotivación hacia las asignaturas y hacia los métodos y estrategias profesoriales.

Como puede apreciarse, los estudiantes de 8° grado muestran diversos niveles de desmotivación hacia algunas de las asignaturas académicas que se les imparten en el currículo educativo oficial, y en algunos casos manifiestan desmotivación hacia los métodos y estrategias que emplean sus profesores en el aula.

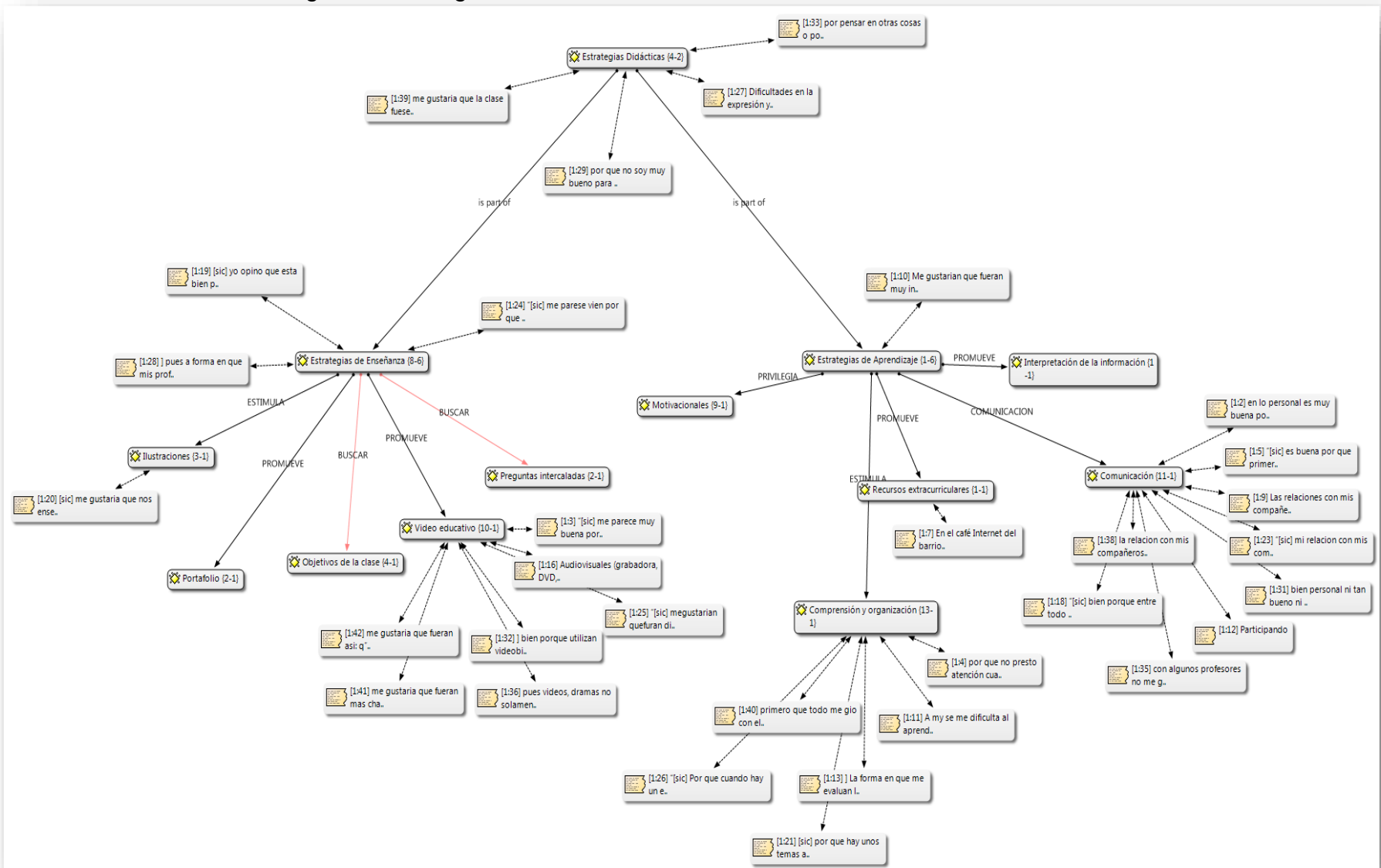
En los espacios de diálogo con los estudiantes de grado 8° puede apreciarse que sus explicaciones en torno a los factores de desmotivación más constantes y relevantes hacia las asignaturas, aquéllos se relacionan con la indiferencia o la afinidad que éstos pueden tener hacia ciertas asignaturas del currículo educativo, no obstante reconocer que cumplen con sus deberes de estudiarlas y sacar adelante los logros formulados en sus contenidos temáticos, pues en palabras de uno de los estudiantes con los que se dialogó, éste asevera que: [sic] “Yo la

verdad estudio todo siempre. Las tareas y todo trato de hacerlas. Pero sinceramente hay materias que no me gustan. Y ajá, uno tiene que estudiarlas, porque si no, las pierde...”

Y en general, los jóvenes participantes en la investigación se han mostrado propositivos en el interés de que las clases fueran más amenas, interesantes y dinámicas para facilitar la comprensión de algunos temas y contenidos de mayor complejidad, y que en su desarrollo pudieran contextualizarse los conocimientos de acuerdo a las características socioculturales del entorno inmediato.

En el diagrama de Atlas. TI en el que se introducen estas entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes participantes en el estudio, se evidencia su percepción de acerca de las estrategias de enseñanza empleadas por sus docentes, arrojando la siguiente correlación entre las categorías y las respuestas:

Diagrama n°1: Proceso de interpretación en Atlas. TI: Diagnóstico sobre las percepciones de los estudiantes, en correlación con la categoría: Estrategias didácticas, antes de la intervención educativa



En la percepción de los estudiantes en relación a las estrategias didácticas trabajadas por sus profesores en el aula, antes de la implementación de las estrategias propuestas, se manifiesta el hecho de que los estudiantes perciben que las estrategias de enseñanza son promovidas por la comunicación y la organización que manejan los docentes en la preparación de las clases. No obstante, también manifiestan que a veces se aburren por falta de mayor motivación en el aula.

Así mismo puede dilucidarse el hecho de que los estudiantes se inclinan por aprender más, cuando se les ofrecen los conocimientos con mediación de gráficas, ilustraciones y con uso de los medios tecnológicos. Se extrae así mismo que les cuesta trabajo la interpretación de la información y desean que sus profesores exploren y apliquen nuevas estrategias didácticas para tal fin.

Analíticamente, en los espacios de diálogo y concertación que se han abierto durante la fase de diagnóstico, las voces de los participantes han dejado entrever que en general, los aprendientes reconocen estudiar la mayoría de las asignaturas correspondientes a su nivel de escolaridad, no obstante reconocen así mismo no sentirse a gusto con algunas de las materias. Razón por la cual, algunos estudiantes han aseverado que cuando consideran no sentirse identificados con alguna materia o alguno de sus docentes, no le prestan mucha atención a esa área específica.

Así mismo, con base en los resultados del instrumento de entrevista semi-estructurada aplicado, los estudiantes miembros del grupo participante han identificado unas prácticas pedagógicas en las que se presenta sub-utilización de los recursos tecnológicos y didácticos disponibles en la institución, como puede verse reflejado en las respuestas dadas al respecto:

| Entrevista semi-estructurada | Diagnóstico de percepciones | Relato de los estudiantes |
|------------------------------|--|--|
| Estudiante | Prácticas pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de recursos tecnológicos disponibles | "[Sic] Me gustaría que los profesores hicieran cosas nuevas como concursos de preguntas, o que nos den recursos tecnológicos etc." |
| Estudiante | Prácticas pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de recursos tecnológicos disponibles | "[Sic] Con algunos profesores no me gustan por que toman la clase para leer y no hablan con nosotros. Me gustaría que las clases fueran con videos, dramas no solamente leer". |
| Estudiante | Prácticas pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de recursos tecnológicos disponibles | "[Sic] Me gustaría que fueran así: q" hubiesen mucha explicación sobre el tema. los recursos que me gustaría q" utilizaran DVD, video, audio visuales". |
| Estudiante | Prácticas pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de recursos tecnológicos disponibles | "[Sic] Me gustaría que fueran más charlantes y sigan utilizando su materiales como televisor video beam". |
| Estudiante | Prácticas pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de recursos tecnológicos disponibles | "[Sic] Me gustaría que la clase fuesen más en el computador". |
| Estudiante | Prácticas pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de | "[Sic] Me gustaría que los profesores expliquen toda la hora en videos". |

| | | |
|------------|--|--|
| | recursos tecnológicos disponibles | |
| Estudiante | Prácticas pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de recursos tecnológicos disponibles | “[Sic] Que cuando toca un profesor que venga a dar clase, porque toman la clase como juego, como lo hacen algunos. Y recursos: ninguno”. |
| Estudiante | Prácticas pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de recursos tecnológicos disponibles | “[Sic] Me gustaría que las clases fuesen con más explicación, usando cosas nuevas. O que uno pueda usarlas para aprender”. |

Tabla n° 4: Diagnóstico de percepciones de los estudiantes, sobre las prácticas pedagógicas implementadas por sus docentes, en función del uso o no uso, de las TIC.

Estos fragmentos extraídos de sus respuestas a las entrevistas semi-estructuradas aplicadas, dan cuenta de que los estudiantes de 8° grado participantes en la investigación perciben y aseveran que las prácticas pedagógicas ejercidas por sus docentes en casi todas las áreas curriculares, antes de la intervención didáctica llevada a cabo, carecían del empleo regular de los recursos tecnológicos y didácticos disponibles.

En los diálogos sostenidos con los jóvenes estudiantes de 8° grado, éstos expresan en sus explicaciones con relación a los factores que inciden en su desmotivación hacia los métodos y estrategias empleados hasta entonces por sus profesores, situaciones tales como la asignación de diferentes compromisos y actividades académicas al mismo tiempo, las responsabilidades laborales de algunos de ellos, la manifestación de ciertas actitudes de autoritarismo y rigidez por parte de algunos de sus docentes, al igual que la monotonía que significa pasar varias horas en el aula recibiendo clases bajo metodologías tradicionales,

como puede verse expresado en la siguiente idea, surgida en las charlas informales sostenidas con ellos: [sic] *“A veces no me gusta la forma como el profe da la materia, porque no dejan a uno usar las Tablets y los computadores. Siempre es en el salón. Uno se aburre. No paga...”*

De este modo, los aprendientes manifiestan en forma generalizada que, a pesar de contar con herramientas tecnológicas tales como computadores con servicio de internet, video beam, DVD, televisores, grabadoras entre otras; éstas no han sido óptimamente aprovechadas por los docentes y estudiantes, dada la poca interacción con el componente tecnológico en la planificación de estrategias que faciliten la construcción de los aprendizajes en el contexto escolar, cuyas posibilidades de uso no presentan la explotación más adecuada.

6.1.1.2. Observación diagnóstica de los docentes

En otro orden de ideas, la observación diagnóstica inicial hecha por los docentes de la institución, con ayuda de la entrevista semi-estructurada que respondieron, corrobora la declaración por parte de éstos, de que aunque reconocen poseer nociones básicas sobre el uso de las TIC, les hace falta mayor concientización sobre la forma en que estas herramientas inciden en el entorno social y cultural, para adaptar el quehacer educativo hacia la nueva realidad que supone el componente tecnológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como se manifiesta en la interpretación surgida de las respuestas dadas a continuación:

| Entrevista semi-estructurada | Diagnóstico de percepciones | Relato de los docentes |
|-------------------------------------|--|---|
| Docente | Prácticas pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de | “[Sic] En estos momentos no estoy haciendo uso de la tecnología educativa, y que la signatura que tengo |

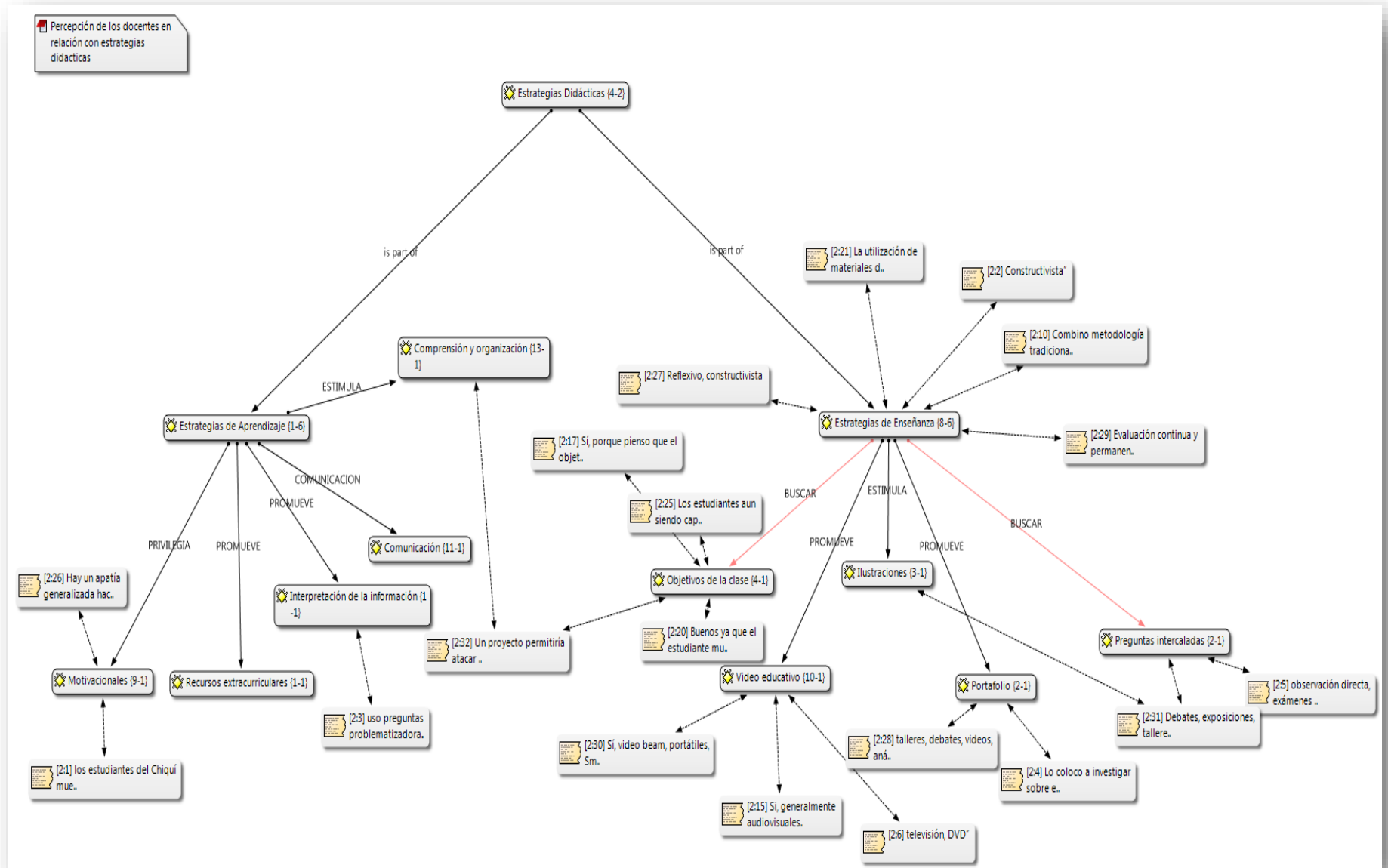
| | | |
|---------|--|--|
| | recursos tecnológicos disponibles | a mi cargo poco exige su uso. Sólo para algunos requerimientos específicos como en las estrategias pedagógicas PTA, PER”. |
| Docente | Prácticas pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de recursos tecnológicos disponibles | [Sic] “Los métodos que empleo en las clases son principalmente orales, escritos. Las TIC de la institución las uso últimamente en pocas ocasiones, en algunas clases. Aunque creo que podrían aprovecharse mejor, pues la mejor forma es indiscutiblemente usándolas”. |
| Docente | Prácticas pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de recursos tecnológicos disponibles | [Sic] “Suelo realizar talleres, debates, a veces les presento videos, análisis de situaciones, estudio de casos. Y otras estrategias complementarias de refuerzo, en las que les explico mi opinión del tema para que el estudiante saque sus propias conclusiones. Las herramientas como TIC hasta ahora las empleo solo en algunas clases y en la planeación. Deberían aprovecharse mejor estas herramientas diseñando un horario de uso de estos; y aumentado el número de computadores”. |
| Docente | Prácticas pedagógicas implementadas, en función del uso o no uso, de recursos tecnológicos disponibles | [Sic] “Hago uso de una metodología activo-participativa en un diálogo recíproco entre docente-estudiante. Esto mediante debates, exposiciones, talleres, preguntas abiertas, |

| | | |
|--|--|--|
| | | sustentación de trabajo, etc. Últimamente hago uso de las TIC en pocas ocasiones, pues trabajo en el aula de clase”. |
|--|--|--|

Tabla n° 5: Diagnóstico de percepciones de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, en función del uso o no uso, de las TIC.

De estas apreciaciones de los docentes de la Institución Educativa El Chiquí, se manifiesta urgente la necesidad de planificar actividades educativas que, basadas en las posibilidades pedagógicas y didácticas que ofrece el marco de trabajo UDL, promuevan el uso de las TIC dentro y fuera del aula con propósitos educativos, lúdicos y formativos. Y, para el caso específico de esta propuesta, que dichos soportes tecnológicos se traduzcan en una mediación importante y protagónica en la construcción responsable y pertinente de los conocimientos por parte de cada individuo. Para dilucidar con mayor precisión la incidencia del uso de las tecnologías educativas disponibles en la institución en las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes consultados, sus respuestas han sido correlacionadas con las macro-categorías de análisis del proyecto, arrojando lo siguiente en el diagrama de Atlas. TI:

Diagrama n° 2: Proceso de interpretación en Atlas. TI: Diagnóstico sobre las percepciones de los docentes sobre el uso/no uso de las TIC en sus prácticas pedagógicas, en correlación con la categoría: Estrategias didácticas, antes de la intervención educativa.



De esta interpretación surgida de las respuestas dadas por los docentes de la Institución Educativa El Chiquí, en relación con las categorías de análisis consignadas en Atlas. TI (ver Anexos, p. 179), puede colegirse que esas relaciones se orientaban a mostrar, al principio de la investigación, una marcada inclinación hacia el trabajo de una metodología expositiva con un cierto valor agregado de participación por parte de los estudiantes, relacionado con la participación en los talleres, debates y preguntas hechas en clases.

Con respecto a las estrategias de enseñanza, el diagrama en Atlas. TI ha mostrado que los docentes tienen buen conocimiento de lo que éstas son y significan para el desarrollo de sus procesos pedagógicos, pero en relación al abanico de posibilidades que pueden aplicar no todos los docentes la aplican, y que hay una cierta inclinación por la aplicación de las TIC en las clases, aunque solo se quedan, en la mayoría de los casos, en intenciones de uso, dado que en la práctica reconocían su escaso empleo. Interpretativamente puede acotarse que, aunque reconocen poseer nociones básicas sobre el uso de las TIC, les hace falta mayor concientización sobre la forma en que estas herramientas inciden en el entorno social y cultural, para adaptar el quehacer educativo hacia la nueva realidad que supone el componente tecnológico en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Acerca de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, el mapa de correlaciones ha evidenciado un desconocimiento o falta de claridad sobre éstas por parte de los docentes, no obstante se puede notar en que las estrategias que más auspician y ponen en práctica son las estrategias motivacionales, dado que hay un cierto grado de comunicación y dialogo, como también puede notarse una comprensión y organización en las clases. Cabe también anotar que lo motivacional está relacionado, en este sentido, en que los estudiantes evidenciaron en esta primera etapa, de acuerdo a las percepciones de los docentes, pocas ganas de estudiar, poco interés por las clases.

En este diagnóstico que sobre sus prácticas pedagógicas manifiestan los docentes de la institución, también se reconoce la falta de mayor concientización sobre la incidencia de las herramientas didácticas y tecnológicas en el entorno social y cultural de hoy, así como en su carácter facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.1.1.3. Identificación de estilos de aprendizaje

En el diagnóstico realizado durante esta etapa también se empleó el instrumento de investigación denominado el *Test sobre perfil del aprendizaje* (Test de Felder), consistente en una batería psicométrica de 44 ítems que clasifica los estilos de aprendizaje con las preferencias de los estudiantes vinculando la incidencia de los elementos motivacionales en el rendimiento escolar, a partir de cinco dimensiones. Para este fin se ayudó a crear una cuenta de correo en Gmail a cada uno de los estudiantes participantes, con objeto de enviarles información para la aplicación del test, para lo cual se empleó la herramienta tecnológica Google Drive. Cabe acotar que en la realización de esta actividad se presentaron dificultades con la conexión a Internet y el poco manejo de la herramienta por parte de algunos estudiantes, entre otros factores que perturbaron la correcta aplicación de esta prueba, como consta en el diario de campo del proyecto.

A continuación se presentan como evidencia de trabajo, algunos de los incisos, tablas de respuestas y el procesamiento de los datos recolectados a los 15 estudiantes encuestados, para que los lectores de esta investigación se hagan una idea más precisa de los ítems y factores evaluativos que recoge el *Test de estilos de aprendizaje* (Felder), y de su forma de operacionalización. Los resultados globales completos del cuestionario y sus correspondientes tablas de respuesta completas en el capítulo de ANEXOS (p. 100):

Tengo tendencia a

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | entender los detalles de un tema pero no ver claramente su estructura completa | 9 | 52,9 | 52,9 | 52,9 |
| | entender la estructura completa pero no ver claramente los detalles | 8 | 47,1 | 47,1 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla n° 6: Factores de desmotivación hacia las asignaturas y hacia los métodos y estrategias profesoriales.

Prefiero obtener información nueva de

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | imágenes, diagramas, gráficas o mapas | 10 | 58,8 | 58,8 | 58,8 |
| | instrucciones escritas o información verbal | 7 | 41,2 | 41,2 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Tabla n° 7: Factores de desmotivación hacia las asignaturas y hacia los métodos y estrategias profesoriales.

Estos aspectos demuestran los elementos que se tiene en consideración para el procesamiento, interpretación y análisis de los resultados del *Test de estilos de aprendizaje* (Felder) en lo relacionado con la forma en que los individuos procesan la percepción, procesamiento, comprensión y representación de la información.

Mediante el instrumento investigativo del *Test de estilos de aprendizaje* implementado, se ha identificado una serie de factores asociados a sus hábitos de estudio y organización de sus estrategias y prioridades en este aspecto. En el siguiente recuadro se evidencian los resultados del *Test de estilos de aprendizaje*,

divididos por conjuntos de fortalezas (de reconocimiento, estratégicas y afectivas) y sistematizados en Microsoft Excel:

| INCORPORACIÓN D | | |
|---|------------------------|---|
| Pe | | |
| Grado | Docente | |
| Meta | | |
| Red | Estudiantes—Fortalezas | |
| | Estudiante | Fortaleza |
| Reconocimiento (Aprendiendo el "Qué") | Estudiante 1 | Bueno para concluir puntos clave a partir del lenguaje escrito o hablado. |
| | Estudiante 2 | |
| | Estudiante 3 | Habilidades de lectura avanzadas |
| | Estudiante 4 | |
| | Estudiante 5 | Decodificación de palabras |
| | Estudiante 6 | |
| Estrategia (Aprendiendo el "Cómo") | Estudiante 7 | Dibuja/Talento artístico |
| | Estudiante 8 | Atleta talentoso |
| | Estudiante 9 | |
| | Estudiante 10 | |
| | Estudiante 11 | |
| | Estudiante 12 | |
| | Estudiante 13 | |
| | Estudiante 14 | Excelente colaborador |
| | Estudiante 15 | Le gusta buscar retos |
| | Estudiante 16 | Buen colaborador |

Tabla n° 8: Fortalezas de reconocimiento de los estudiantes.

En este recuadro concerniente a sus fortalezas de reconocimiento evidenciadas en el Test de Felder, se puede dilucidar que los estudiantes de 8° grado, en líneas generales presentaron la siguiente caracterización: Se mostraron como buenos para decodificar y referenciar actividades relacionadas con el lenguaje escrito y hablado, conocimiento de varias tipologías de lenguajes, aceptables habilidades de lectura, buen reconocimiento y decodificación de palabras, habilidades de observación, y conocimiento del contenido extensivo (listar).

Y en lo concerniente a sus fortalezas afectivas, los estudiantes mostraron tendencias a preferir actividades prácticas y de estilo libre, predilección por buscar actividades que les impliquen retos personales, el trabajo en equipo sobre el trabajo individual, dado que son excelentes colaboradores e intereses por los contenidos, aunque aun mayores por las actividades. Mostrando también necesidad de estar activos, mediante la ejercitación física y kinestésica, y tendencias al uso de computadores y material multimedial.

En cuanto a las debilidades presentadas por los estudiantes, con base en el *Test de estilos de aprendizaje*, el siguiente recuadro ilustra con mayor precisión cada uno de los factores asociados a las debilidades de reconocimiento, debilidades estratégicas y afectivas de los individuos testeados:

| Estudiantes—Debilidades | |
|-------------------------|--|
| Estudiante | Debilidades |
| Estudiante 1 | <i>Dificultades en el habla</i> |
| Estudiante 2 | <i>Conocimiento limitado del contenido</i> |
| Estudiante 3 | |
| Estudiante 4 | <i>Baja visión</i> |
| Estudiante 5 | <i>Problemas al completar un trabajo</i> |
| Estudiante 6 | <i>Dificultad con presentaciones orales</i> |
| Estudiante 7 | <i>Dificultad con presentaciones orales</i> |
| Estudiante 8 | <i>Discapacidad en el habla</i> |
| Estudiante 9 | <i>Dificultad para tomar notas</i> |
| Estudiante 10 | <i>Tendencia a armar desorden</i> |
| Estudiante 11 | <i>Se aburre al estudiar</i> |
| Estudiante 12 | <i>Miedoso</i> |
| Estudiante 13 | <i>Se rinde fácilmente</i> |
| Estudiante 14 | <i>Problemas fuera de la escuela (hogar)</i> |
| Estudiante 15 | <i>Retraído</i> |

Tabla n° 9: Debilidades de reconocimiento de los estudiantes.

Las debilidades manifestadas se han asociado, en este ciclo de observación, a su vocabulario limitado, conocimiento limitado de los contenidos, dificultades para

trabajar mediante presentaciones orales, discapacidades en el habla, tales como dislexias y tartamudeos en sus expresiones lingüísticas, dificultad para tomar notas, tendencia a armar desorden en ciertos escenarios, como también que en general, presentaban comportamientos como que se aburrían al estudiar, y tendencias a la ansiedad, a retraerse y a rendirse fácilmente ante los retos académicos de mayor grado de complejidad.

Cabe resaltar que, en términos prácticos, los problemas más significativos en la expresión oral y escrita en inglés que evidenciaron los estudiantes de grado 8° radicaban en la construcción de textos escritos y en la expresión de comunicaciones orales contextualizadas, pues las dificultades no solo radicaban en errores sintáctico-gramaticales y de ortografía, sino en el manejo de algunas de las competencias básicas como la interpretación, la argumentación o el hecho de analizar textos cortos o largos. Lo realmente preocupante de estas falencias comunicativas evidenciadas en los estudiantes de 8° grado es la trascendencia del lenguaje para el desarrollo cognitivo y sociocultural de los individuos, dado que aquél tiene una valía social indiscutible, en la medida en que muchas de sus posibles manifestaciones, en especial la lengua, se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos dan forma y mantienen sus relaciones interpersonales, sustento y eje de la vida en comunidad.

Y en el aspecto relacionado con las preferencias de los estudiantes de 8° grado, en la siguiente tabla se evidencian los resultados del Test de Felder:

| Estudiantes—Preferencias/Intereses | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| Estudiante | Preferencias/Intereses |
| Estudiante 1 | textos e instrucciones escritas |
| Estudiante 2 | imágenes y gráficos |
| Estudiante 3 | |
| Estudiante 4 | |
| Estudiante 5 | |
| Estudiante 6 | |
| Estudiante 7 | |
| Estudiante 8 | Trabajo colaborativo |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| Estudiante 9 | <i>Computadores y Multimedia</i> |
| Estudiante 10 | <i>Necesidad de estar activo</i> |
| Estudiante 11 | <i>Baja esperanza del éxito</i> |
| Estudiante 12 | <i>Trabajo Colaborativo</i> |

Tabla n° 10: Preferencias/intereses de los estudiantes.

Como puede verse manifestado en estos resultados, se encontró que en lo relacionado con las preferencias de los estudiantes de octavo grado, estas se asocian a actividades que tengan que ver con el trabajo colaborativo, el empleo de textos con instrucciones escritas, el uso de imágenes y gráficos, como también el trabajo con las e TIC en las actividades de aprendizaje,

Con respecto al cruce de todos estos aspectos de su caracterización hacia el aprendizaje, en forma de síntesis puede extraerse el diagnóstico siguiente, en función del reforzamiento de las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje previstas para la asignatura de Inglés:

En general, se manifiesta una desorganización o carencia de estrategias para afrontar los contenidos y herramientas de aprendizaje, por parte de los estudiantes de grado 8°. De este modo, se ha determinado que los estudiantes poseen unos métodos de estudio que adolecen de un orden u presupuestos pre-establecidos, en el sentido en que sus procesos cognitivos no se orientan hacia una retroalimentación sistemática y significativa de los contenidos pendientes.

Sus actitudes en este sentido, pueden ser descritas como transitorias y cortoplacistas, esto es, como si aprendieran por salir del trance evaluativo y no para la vida, que es la situación deseada, para concatenar y robustecer sus pre-saberes y amoldarlos a la resolución de problemas y situaciones de la cotidianidad. En definitiva, adolecían, hasta antes de la implementación de las estrategias didácticas planificadas, de una actitud crítica y reflexiva ante los contenidos propuestos y los recursos educativos ofertados.

6.1.2. Resultados de la fase de planificación

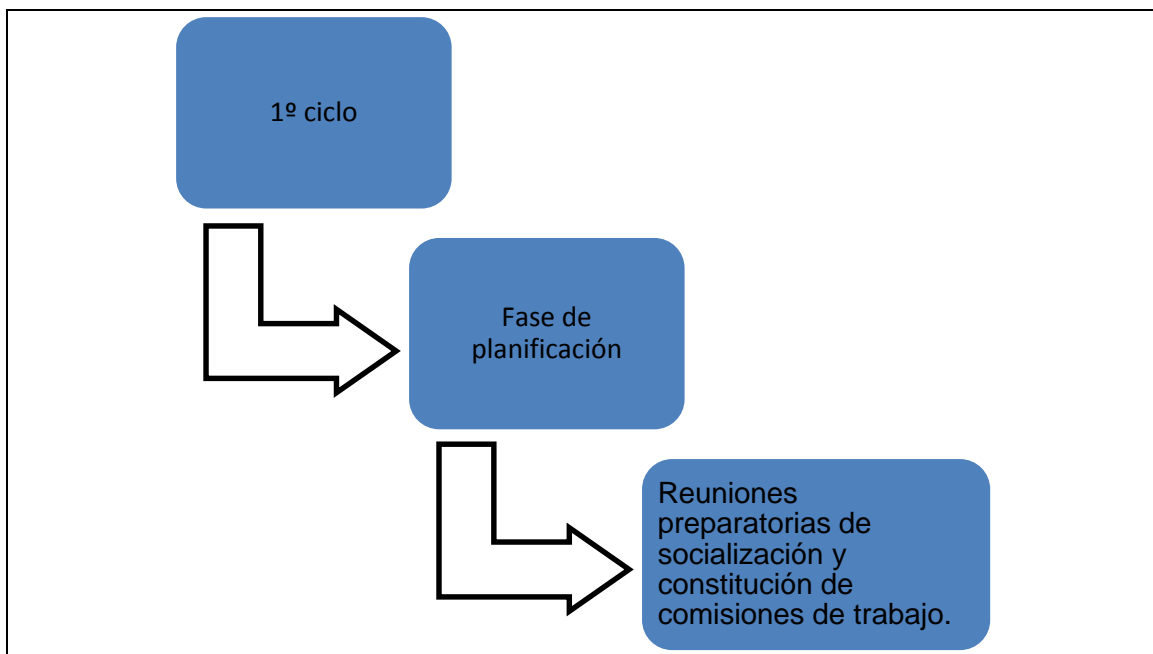


Figura n° 6: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el primer ciclo de Investigación – Acción, en su fase de planificación. **Fuente:** Elaboración propia.

6.1.2.1. Reuniones preparatorias de socialización y constitución de comisiones de trabajo

En esta fase se formuló una convocatoria a toda la comunidad educativa, con el propósito de vincularla activamente al proyecto. Así, en la etapa de planificación también se llevó a cabo la socialización y conformación del grupo de investigación para que el desarrollo del proyecto fuera realmente participativo. El grupo de investigación quedó conformado por los docentes co-investigadores Richard Ramos Ayala y Héctor Ramírez de la Barrera, y por el conjunto total de los estudiantes que cursaban 8° grado durante el año 2015 en la institución, cuyos compromisos y funciones habrían de centrarse en diagnosticar, planificar, diseñar, ejecutar, evaluar y auditar en forma colectiva, todos los procesos, recursos, actividades y materiales didácticos relacionados con la puesta en marcha del proyecto de investigación. En esta reunión los estudiantes y docentes co-investigadores manifestaron su acuerdo y total disposición para dar apoyo y ejecución al proyecto, expresando unánimemente que el mismo podría ser de gran ayuda para la mejora de los procesos académicos de la institución.

En una segunda reunión en la que se socializaron los propósitos, metodología, roles e insumos del proyecto, se procedió a construir participativamente un mapa de problemas asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de 8° grado. Mediante preguntas orientadoras verificadas en esta jornada, y bajo la técnica de lluvia de ideas, se pudieron identificar problemas asociados al aprendizaje de los estudiantes de 8° grado en los que estaban inmiscuidos diversos actores, los cuales quedaron consignados en el acta de reunión y en el diario de campo: Los docentes en razón a las estrategias y prácticas pedagógicas adoptadas; los estudiantes debido a la carencia o

incorrecta forma de afrontar los contenidos de aprendizaje, los materiales dados y a problemas de interpretación y comprensión de las recomendaciones formuladas para el desarrollo de sus actividades, tanto en el aula como en los trabajos de casa. Y los padres de familia, dada su inexperiencia para hacer acompañamiento en las actividades y talleres de sus hijos, así como la falta de compromiso en algunos casos, para asistir a las reuniones informativas y de planeación que se realizaban en la institución.

El resultado de esta reunión de convocatoria realizada con estudiantes, padres de familia y profesores permitió la planificación de actividades concretas, diseñadas por fases desde el trabajo participativo, así como las estrategias de intervención más acertadas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el concurso activo de estudiantes, padres de familia y docentes.

Y en cuanto a los roles que habría de desempeñar cada uno de los actores socioeducativos participantes en el proyecto, éstos fueron concertados y planificados de la siguiente forma:

| Actores educativos | Roles y compromisos investigativos |
|---|---|
| Docentes investigadores SueCaribe (Rafael Álvarez O. y Diana Chamorro B.) | Sus roles han consistido en realizar investigación documental, elaborar un borrador de propuesta inicial, convocar reuniones preparatorias, proponer entre varios temas o ideas de investigación, para ejecutar el proyecto educativo propuesto. También la planificación del taller grupal para seleccionar el proyecto, y el desarrollo de los formatos de talleres, actas de reunión, instrumentos de recolección de información, entre otros. |
| Estudiantes de 8° grado (el grupo completo de 15 estudiantes) | A través de un taller grupal, seleccionaron en forma participativa el proyecto de aula que quisieron llevar a cabo, a partir de los temas o |

| | |
|---|--|
| | <p>problemáticas escolares ofrecidos, mediante lluvia de ideas. También realizaron una actividad pedagógica en la que aportaron sus criterios sobre los pasos lógicos y ordenados del proyecto, y los insumos y recursos para su desarrollo.</p> |
| <p>Docentes co-investigadores I.E. El Chiquí (Licenciados Richard Ramos A. y Héctor Ramírez B.)</p> | <p>Participaron corrigiendo y recomendando sobre los diversos formatos de entrevistas a aplicar. Ayudaron a determinar las estrategias de enseñanza/aprendizaje a implementar.</p> |
| <p>Padres de familia (8 padres y madres de familia del grado 8°)</p> | <p>Participaron en los procesos de socialización grupal del proyecto de aula concertado, a partir de los aspectos comunes que surgieron en el trabajo grupal. También en talleres participativos para identificar los factores que afectan el desarrollo del currículo educativo en Inglés. Dieron su consentimiento informado, autorizando a sus hijos para participar en el proyecto educativo formulado</p> |

Tabla n° 11: Roles y compromisos de los actores participantes.

6.1.3. Fase de Acción

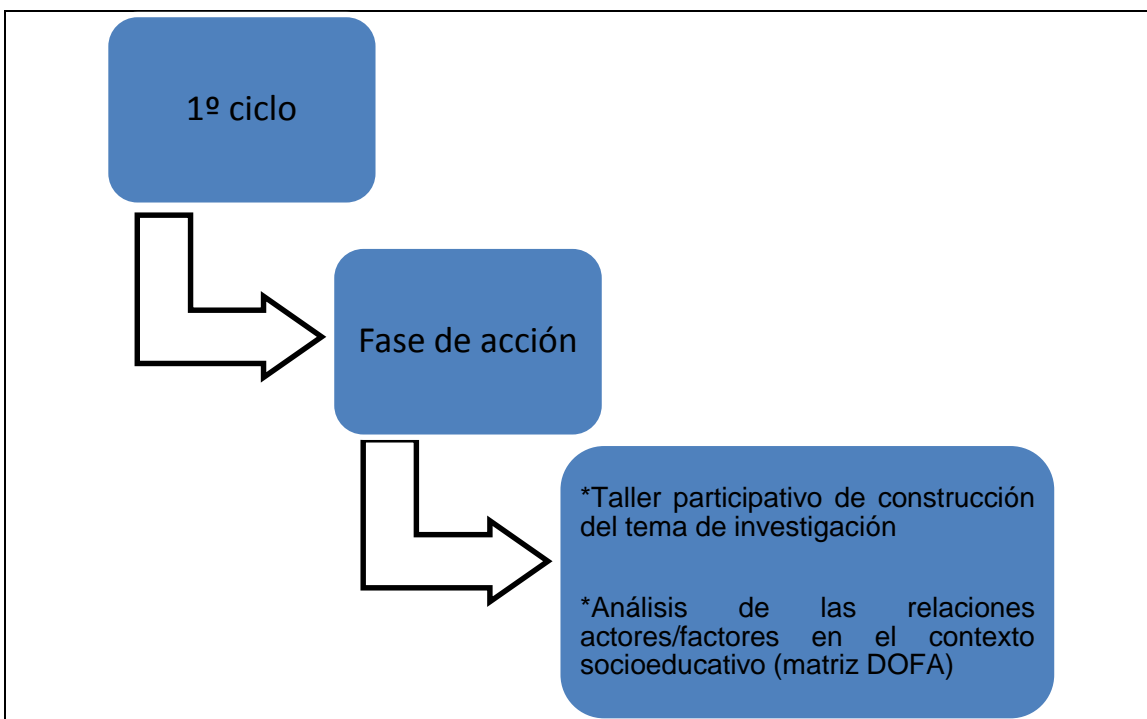


Figura n° 7: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el primer ciclo de Investigación – Acción, en su fase de acción. **Fuente:** Elaboración propia.

6.1.3.1. Grupo de discusión: Construcción del tema de investigación

En esta instancia se llevó a cabo un trabajo de planificación con los estudiantes de grado 8°, cuyo propósito fue el de seleccionar un tema o idea de investigación concreta que fuera objeto de su mayor preocupación e interés, con objeto de poner en marcha el proyecto educativo propuesto. Mediante la planificación y desarrollo de un grupo de discusión se propuso a los estudiantes de grado 8° la escogencia concertada de un proyecto de aula para ser construido entre todos, a partir de los temas o problemáticas escolares que más les llamaran la atención. Con base en la técnica de lluvia de ideas, se concertaron los temas que más preocupaban a los participantes, desde el punto de vista socioeducativo y pedagógico. Estos temas fueron los siguientes:

1. *Uso de los medios de comunicación para el mejoramiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa El Chiquí.*
2. *Proyecto para desarrollar las Competencias Ciudadanas en el aula de clases.*
3. *Fortalecimiento de las Competencias Laborales en el aula de clases.*
4. *Uso de las tecnologías educativas y otros recursos didácticos para reforzar y complementar el currículo educativo.*

Este último tema fue escogido por unanimidad, con sustento en la argumentación que de esa selección, realizó por escrito y socializó cada estudiante participante. A continuación de lo cual, en la misma sesión de trabajo se dividió el salón de clases en grupos de 4 estudiantes, y realizando una actividad pedagógica tendiente a concertar la forma en que debería desarrollarse el proyecto de aula propuesto.

También mediante lluvia de ideas al interior de cada uno de los 4 grupos constituidos, los estudiantes aportaron sus criterios sobre la forma como se debía desarrollar el proyecto seleccionado, con los pasos lógicos y ordenados para llevarlo a cabo desde su inicio hasta el final, así como el listado de los insumos y recursos que ellos quisieran tener a mano para desarrollar el proyecto, lo cual implicó un listado de recursos tecnológicos (computadores, Tablets, video beam), recursos didácticos (gráficos, mapas, papelógrafo etc.), y todos los demás recursos que ellos desearan emplear para desarrollar el proyecto de aula. La última etapa consistió en la socialización grupal del proyecto de aula concertado, a partir de los aspectos comunes que surgieron en el trabajo grupal.

Al interior de estos grupos se pudo identificar el problema de investigación, concerniente a los factores que afectan el desarrollo del currículo educativo en la asignatura de inglés, en lo concerniente a los métodos y recursos que hasta ese momento se implementaban, con resultados insatisfactorios en la motivación, organización y evaluación de los estudiantes. Estos factores se dividieron en internos y externos, para cuyo refuerzo se ha propuesto el desarrollo de una serie

de estrategias y actividades de enseñanza y aprendizaje fundamentadas en el empleo de los diversos recursos tecnológicos y audiovisuales que ofrece la didáctica.

Contrastando estos resultados del ciclo de planificación, con las formulaciones teóricas existentes al respecto, se puede señalar en primer lugar que el hecho de dar participación a los estudiantes en la planificación de los temas de investigación que los involucran, y en la concertación de sus estrategias educativas de solución, han sido factores determinantes de su motivación. Esto debido a que, como co-investigadores, han participado en la identificación del problema de investigación, así como en proponer el desarrollo de estrategias, actividades, materiales y recursos educativos acordes a sus realidades, necesidades, intereses y objetivos de aprendizaje, para darles solución.

Lo cual coincide con las formulaciones de Golobardes (2013), en el sentido en que la implicación de los estudiantes en el diseño, objetivos, materiales y actividades curriculares, fomentará su implicación y les hará partícipes y responsables de su proceso de aprendizaje, dando un paso hacia la inclusión de todos. También se acerca este resultado al ideal de la autonomía que deben tener los centros docentes, de manera que dispongan de capacidad para desarrollar el currículum adaptado y para optar por el modelo organizativo más adecuado y facilitador del aprendizaje (Landa Osorio, 2012).

6.1.3.2. Análisis de las relaciones actores/factores en el contexto socioeducativo (DOFA)

Una vez llevada cabo la socialización y conformación del grupo de investigación para que su desarrollo tuviera un carácter verdaderamente participativo, en la segunda fase de este ciclo de planificación se concertó y verificó una reunión con

los docentes de la institución participantes en calidad de co-investigadores, cuyo propósito fue el de realizar un segundo diagnóstico independiente acerca del fenómeno socioeducativo estudiado. Para ello se concertó el empleo de la Matriz DOFA, en la cual se analizaron las principales características (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas) de la Institución Educativa El Chiquí y de los actores pertenecientes a esa comunidad educativa, especialmente de los estudiantes de 8º grado.

De esta forma, el diagnóstico del grupo de estudiantes arrojó unos resultados en cuanto a las debilidades, en los que se evidenciaron problemas tales como poco interés hacia el estudio, falta de atención en clases y falta de preparación para las evaluaciones.

En lo concerniente a las oportunidades, se pudieron poner de relieve aspectos tales como el desarrollo académico y personal, los pocos estudiantes por aula, la posibilidad de contar con docentes profesionales y de planta, la oferta de un restaurante escolar y la gratuidad académica.

Las fortalezas establecidas se asociaron a aspectos como la espontaneidad, el hecho de ser muchachos muy receptivos, colaboradores y su puntualidad. Y las amenazas existentes por el lado de los estudiantes se asociaron a la deserción académica, la falta de visión a futuro, así como el hecho de ser estudiantes extra edad, es decir, que presentan edades avanzadas para estar cursando apenas el grado 8º.

A continuación se presentan los resultados diagnósticos mediante matriz DOFA, surgidos de la correlación entre actores y factores implicados:

| ACTORES/ FACTORES | DEBILIDADES | OPORTUNIDADES | FORTALEZAS | AMENAZAS |
|------------------------------|-----------------------|------------------------|--------------------------|---------------------|
| ESTUDIANTES | Poco interés hacia el | Desarrollo académico y | Espontaneidad Receptivos | Deserción académica |

| | | | | |
|--------------------|--|--|---|--|
| | estudio. Falta de atención en clases. Falta de preparación para las evaluaciones | personal. Poco estudiantes por aula. Docentes profesionales y de planta. Restaurante escolar. Gratuidad académica. | Puntualidad Colaboradores | Falta de visión a futuro Estudiantes extra edad |
| DOCENTES | Uso inadecuado de las herramientas TIC. Algunos docentes muestran poco interés por cumplir con sus funciones. Dispersión entre compañeros. | Seguir creciendo profesionalmente Algunos docentes capacitándose | Idoneidad Competente Profesionales licenciados Seguimiento de directrices nacionales Responsabilidad Puntualidad | Renuencia de algunos docentes al cambio. Docentes foráneos en busca de traslado |
| INSTITUCIÓN | Déficit de infraestructura Mala distribución de la planta física. Escasos recursos económicos. Dotación escasa e inadecuada. | Apoyo de la administración municipal. Incluida en el fondo de adaptación nacional. | Inmersa en el contexto Incluida en proyecto nacionales Aulas amplias y ventilados. | Deserción escolar Cercanía al casco urbano. Zona inundable |
| COMUNIDAD | Poca colaboración para las actividades académicas y muchos padres analfabetas. Estratos bajos. Carencia de | Actualización académica. | Vecinos de la institución. Cercanía al casco urbano. Habitantes del corregimiento desempeñando cargos públicos. | Pandillismo Grupos al margen de la ley. Zona inundable. Muy dados a la fiesta. Tierras infértiles. |

| | | | | |
|--|---|--|--|-----------------------------------|
| | recursos económicos. No hay unión comunitaria. | | | Poca productividad. Migración. |
|--|---|--|--|-----------------------------------|

Tabla n° 12: Relaciones actores/ factores, a partir de los resultados de la matriz DOFA.

Ante el panorama social y educativo planteado, se consideró que las estrategias didácticas fundamentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje podrían llegar a propiciar la instauración de un ambiente socioeducativo tendiente a transformar las actitudes de los individuos participantes, en la asunción de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto en virtud de que la educación inclusiva se erige como una posibilidad de cambio de los individuos, en la medida en que el enfoque diferenciador puede llegar a propiciar la reflexión profunda acerca de sus realidades, relaciones, rasgos, intereses y peculiaridades, así como la forma como, tanto los educandos como sus educadores, asumen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.1.4. Fase de Análisis –reflexión final

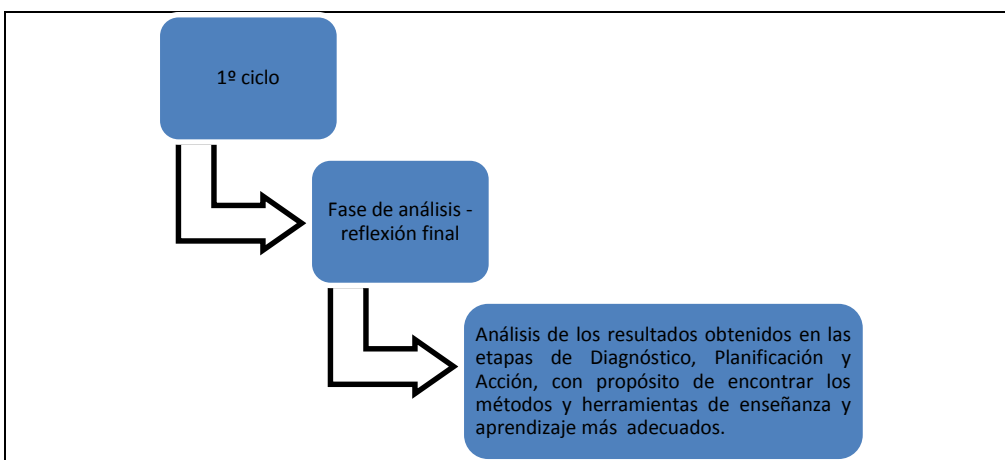


Figura n° 8: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el primer ciclo de Investigación – Acción, en su fase de análisis –reflexión final. **Fuente:** Elaboración propia. El análisis que surgió de todo el trabajo desarrollado a lo largo de este primer ciclo de Investigación –Acción se ha materializado en los aportes del grupo de discusión acerca de los resultados obtenidos en las etapas de Diagnóstico,

Planificación y Acción, con propósito de encontrar los métodos y herramientas de enseñanza y aprendizaje más adecuados para superar por un lado, los problemas de motivación de los estudiantes de 8° grado. Este análisis y reflexión sobre el trabajo hasta entonces desarrollado se han visto apoyados en la teoría, dado que se considera, de acuerdo con la máxima de Emmanuel Kant, que "*la práctica sin teoría es ciega y la teoría sin práctica es estéril*".

De esta forma, los resultados de observación diagnóstica a los que participativamente se ha llegado pueden considerarse como altamente significativos, en la medida en que han ayudado a identificar los aspectos neurálgicos que hasta ahora habían incidido en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el grupo de aprendientes vinculados a la investigación.

Se tiene así que en lo relacionado con la evidencia de una clara desmotivación hacia los métodos y estilos de enseñanza llevados a cabo hasta ahora en la comunidad escolar estudiada. Evidencias que corroboran el hecho de que, en estos contextos educativos y socioculturales rurales y periféricos, las condiciones son muy limitadas en términos de los recursos administrativos, pedagógicos y tecnológicos que se pueden ofrecer para favorecer el desarrollo de las dinámicas socioeducativas adecuadas y pertinentes a cada necesidad cognitiva individual.

De esta idea puede colegirse que las condiciones y recursos para favorecer el desarrollo de las dinámicas socioeducativas adecuadas y pertinentes a sus necesidades cognitivas, deben necesariamente ser optimizados y ajustados para alcanzar resultados satisfactorios en el rendimiento académico y en el interés de los aprendientes. Esto se halla en concordancia con las recomendaciones de Golobardes (2013), acerca de la adaptabilidad en el diseño de todos los materiales de aprendizaje, de acuerdo a las necesidades perceptivas y de comprensión de todos los alumnos, para facilitar la accesibilidad a sus contenidos sin mayores

cambios curriculares. También se resalta, de acuerdo con Bryson (2003), que el Diseño Universal para el Aprendizaje se sustenta en estrategias que actúan sobre los objetivos, métodos instruccionales, recursos, material y formas de evaluación, accesibles para todos los estudiantes, que es la idea en la que se sustenta el enfoque participativo de la Investigación Acción.

De otro lado, la observación diagnóstica realizada mancomunadamente con los docentes co-investigadores de la Institución Educativa El Chiquí arrojó unos resultados interesantes, los cuales han coadyuvado en la planificación de estrategias de trabajo para solucionar las falencias evidenciadas tanto en los estilos de aprendizaje que adoptaban los estudiantes a la hora de estudiar, como de las prácticas pedagógicas que solían emplear los docentes a la hora de trazar sus planes de enseñanza.

La reflexión analítica surgida de este grupo de discusión, llevó al consenso de que las relaciones pedagógicas en el aula se orientaban a mostrar, al principio de la investigación, una marcada inclinación de los docentes de 8° grado hacia el trabajo de una metodología expositiva con un cierto valor agregado de participación por parte de los estudiantes, relacionado con la participación en los talleres, debates y preguntas hechas en clases. Por ello las estrategias de enseñanza trabajadas por los docentes manifestaron unos bajos niveles de uso de herramientas didácticas y tecno-educativas, no obstante aquéllos evidenciaron poseer buen grado de conocimiento de lo que éstas son y significan para el desarrollo de sus procesos pedagógicos. En suma, a pesar de ser conscientes de las enormes posibilidades pedagógicas de uso de la didáctica, no todos los docentes la aplican, y se quedan, en la mayoría de los casos, en intenciones de uso en el curso habitual de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es por ello que, al interior del grupo de investigación se ha resaltado la necesidad de planificar actividades educativas con sustento en el uso de las TIC con propósitos educativos, lúdicos y formativos, para que cada individuo pueda ser

protagonista en la construcción responsable de sus conocimientos; lo que se halla en concordancia con las investigaciones de Casanova (citado por Landa, 2012), de acuerdo a las cuales entre las medidas para garantizar la igualdad de oportunidades educativas se debe optar por la flexibilización curricular y organizativa, para que se pueda adecuar la enseñanza a las necesidades del entorno y a las características del alumnado. Así como en las propuestas metodológicas de Ronald Mace (1996), sobre la necesidad de comprender las diferencias individuales y ajustar los presupuestos pedagógicos para afrontar nuevos métodos y materiales educativos en el aula, tendientes a transformar las actitudes del estudiante.

Cabeseñalar que la forma como se implementó el Diseño Universal para el Aprendizaje en las clases de Inglés se planificó concertadamente a través de múltiples medios de representación (enseñanza), expresión (aprendizaje) y compromiso (evaluación) en los contenidos asignaturales para el desarrollo de las competencias comunicativas, lo que esquemáticamente se expone en el siguiente recuadro:

| Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la clase de Inglés | | | |
|--|--|---|---|
| Actividades de Investigación Acción | Estadios del UDL implicados | Actividades prácticas en el aula | Indicadores de transformación |
| Diagnóstico participativo de la problemática en el contexto escolar | Introducción de múltiples medios de representación | Nuevas estrategias de enseñanza con sustento en la didáctica para estructurar la clase y la forma de presentación de los contenidos | Nuevas actitudes compromisarias y participativas en los actores socioeducativos: ✓ Estudiantes |
| | Introducción de múltiples | Nuevas estrategias didácticas de aprendizaje | ✓ Docentes co-investigadores |

| | | | |
|---|---|--|-----------------------------------|
| Planificación participativa de los objetivos de aprendizaje para la clase de Inglés | medios de expresión | Adopción de actividades y técnicas grupales e individuales para mejorar la forma de guiar y de exponer cada sesión académica en el aula y en el laboratorio | ✓ Docentes maestrantes SUE Caribe |
| Desarrollo de las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje | | Diseño e implementación de los formatos de documentos de estudio y demás actividades académicas (talleres, mapas conceptuales, evaluaciones orales y escritas) | |
| Evaluación y reflexión colectiva de todo el proceso | Introducción de múltiples medios de compromiso al currículo | Diversos métodos, actividades y formatos para la evaluación (Rúbricas analíticas del desempeño académico) Mejor distribución de los tiempos de trabajo | |

Tabla n° 13: Esquema de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la clase de Inglés.

6.2. Resultados del segundo ciclo de Investigación Acción

Se exponen a continuación los resultados de aplicación de los instrumentos de investigación, así como de la implementación de las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje en la asignatura de Inglés del grado 8°, bajo una estructura fundamentada en las cuatro fases de trabajo de la Investigación Acción:

6.2.1. Resultados de la fase de diagnóstico

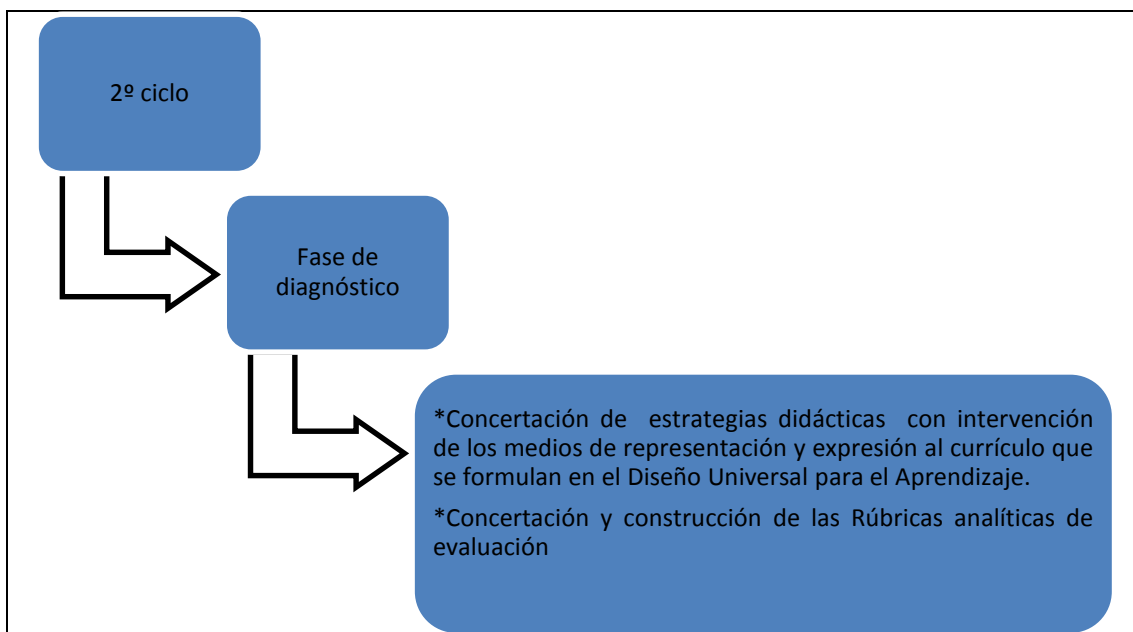


Figura n° 9: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el segundo ciclo de Investigación – Acción, en su fase de diagnóstico. **Fuente:** Elaboración propia.

En esta fase correspondiente al segundo ciclo de Investigación Acción, el diagnóstico se tradujo en una reflexión mediada en la observación participante, la cual, con base en el análisis de todo el trabajo desarrollado en el primer ciclo de Investigación Acción, llevó a integrar las ideas de cada uno de los actores participantes, con la práctica pedagógica en el aula de clases y otros espacios socio-educativos.

En el primer semestre académico del año 2015 se realizaron 2 reuniones con el grupo de investigación para análisis y discusión de las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje a implementar. En primera instancia se socializaron las posibles estrategias didácticas que podían tomarse y adaptarse, con intervención de los medios de representación al currículo que se formulan en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Estas estrategias fueron seleccionadas a partir de la lectura de diversos autores previamente leídos y analizados, y tomando como referencia principal las sugeridas en el libro *Estrategias docentes para un*

aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva, de Frida Díaz Barriga (2000).

En los grupos de discusión se llegó al consenso, teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes y de la institución, que debería hacerse uso de estrategias tales como las preguntas intercaladas, los mapas conceptuales, las ilustraciones, y la estrategia expositiva a partir de textos dados. De igual forma el grupo llegó a la conclusión que el primer periodo académico de este 2015 sería tomado como periodo de diagnóstico.

Se diagnosticó así mismo que el proyecto debía orientar sus esfuerzos a desarrollar un proceso de acompañamiento pedagógico en el cual los estudiantes, como sujetos activos en la construcción de sus conocimientos se comprometerían a desarrollar sus competencias cognitivas en la asignatura de Inglés, específicamente en los grupos de competencias relacionadas con el componente comunicativo, para lo cual se debía contar con la guía constante y reflexiva de todos los integrantes del equipo investigativo. Esto se lograría a partir de adoptar una nueva postura educativa por parte del profesorado, de asumir nuestro trabajo como un proceso de constante transformación de las prácticas pedagógicas en el aula y de aprovechamiento de los demás espacios socioeducativos de la comunidad de El Chiquí, para así alcanzar un proceso de cambio social emprendido colectivamente.

Por un lado, logró concertarse la adopción de múltiples medios de compromiso en la determinación de los aspectos curriculares relevantes en la clase de Inglés: los objetivos, contenidos no nucleares, metodología, actividades, evaluación y temporización de cada uno de los momentos de la clase; y por el otro lado, se llegó al consenso de que esto solo sería posible lograrlo mediante la inclusión de todos los individuos en la elección, diseño e implementación de todos los insumos

requeridos para desplegar las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje propuestas, que en la práctica significaba la planeación participativa de los formatos de documentos de estudio así como de los trabajos y actividades académicas que los estudiantes deberían presentar en la asignatura, tales como talleres, guías de laboratorio y evaluaciones escritas.

6.2.1.1. Proceso de concertación y construcción de las Rúbricas analíticas de evaluación

En las reuniones de trabajo con el grupo de discusión se propuso la posibilidad de incorporar un instrumento evaluativo que fuera abarcante y completo en el propósito de valorar los avances de los estudiantes de grado 8° en desarrollo de las estrategias didácticas contempladas. Teniendo en cuenta que el Diseño Universal para el Aprendizaje propone unos medios de compromiso orientados a dar protagonismo a los participantes en todos los aspectos concernientes a su evolución cognitiva, se formuló así la posibilidad de implementar un instrumento investigativo consistente en las rúbricas analíticas, dado que su objeto esencial es evaluar integralmente el desempeño de los estudiantes para obtener una valoración detallada en sus procesos de aprendizaje y actitudes socioeducativas.

De esta forma, el día 26 de febrero de 2015 se efectuó una reunión con los docentes de la básica secundaria de la Institución Educativa El Chiquí para compartirles las principales ideas relacionadas con la puesta en marcha de las actividades a desarrollar con los estudiantes de grado 8°, de acuerdo a las orientaciones de la implementación del UDL en el mejoramiento del aprendizaje.

En el espacio de reunión dedicado a los aportes, sugerencias y comentarios de los profesores para enriquecer el proceso de trabajo, se destacó la idea de aplicar novedosos formatos y métodos de evaluación en la institución, ya que en años anteriores se había comentado la necesidad de hacerlo, pero nunca se había tomado la iniciativa, lo cual de paso se traduciría en una gran oportunidad para mejorar los procesos evaluativos en la escuela. En líneas generales hay que decir que la propuesta fue bien recibida por los docentes, y particularmente el rector de la institución se mostró receptivo y complacido a la aplicación de las actividades en la escuela y ofreció total apoyo a la propuesta pareciéndole una gran oportunidad para institucionalizar los aportes del UDL en la dinámica académica del colegio, ya que en charlas con sus colegas constató que no se lleva una estrategia como está ni mucho menos una evaluación integral y sistematizada a los estudiantes.

Se llegó a la concertación de que se abrirían los espacios necesarios para continuar explicando avances del proyecto y la aclaración de dudas a los compañeros docentes interesados en aplicar actividades relacionadas con el UDL en sus actividades de enseñanza.

La construcción participativa de las rúbricas evaluativas con los estudiantes se comenzó a diseñar en una reunión acaecida el 24 de marzo de 2015, y bajo la dinámica de la lluvia de ideas se les ofreció se les brindó un espacio participativo para expresar las opiniones y sugerencias que, en su consideración, permitieran la construcción participativa de nuevos formatos evaluativos sobre sus avances académicos. Previamente se socializó un borrador con algunos criterios preestablecidos para estos formatos, sometiéndose a consenso por parte de los asistentes.

Dentro de las ideas a resaltar cabe destacar que los estudiantes propusieron que se les evaluara el comportamiento no solo en clases sino en las formaciones y demás actos organizados en el colegio tales como culturales, deportivos y académicos; así como las relaciones interpersonales y el manejo de su presentación personal y útiles escolares. Como tarea pendiente, quedó la labor de seguir enriqueciendo el documento con base en las ideas expuestas en la reunión, haciendo un cotejo con UDL.

Y en una reunión subsecuente con el grupo de investigación, el día martes 21 de abril se convocó a los integrantes del grupo de investigación Richard Ramos, Héctor Ramírez, Neiva Martínez y Jonathan Zurita, para terminar con ellos la construcción participativa de los formatos de rúbricas de auto, co y heteroevaluación. Entre los aportes hechos por estos en su mayoría fueron de redacción. El profesor Richard sugirió la utilización de un vocabulario más fácil para los estudiantes, Héctor Ramírez planteó que debería haber un criterio que evaluara los aspectos relacionados con el cumplimiento del manual de convivencia institucional. A su vez Neiva y Jonatán estuvieron de acuerdo con el profe Héctor, específicamente en lo que respecta al cumplimiento de la disciplina por parte de los estudiantes. De forma que entre los aspectos a trabajar para terminar de construir el documento de las rúbricas quedaron la revisión del lenguaje y redacción de los criterios de las rúbricas para que sean más entendibles a los estudiantes, así como también revisar el manual de convivencia de la institución para encontrar los criterios que se pudieran anexar a las rúbricas.

6.2.2. Resultados de la fase de Planificación

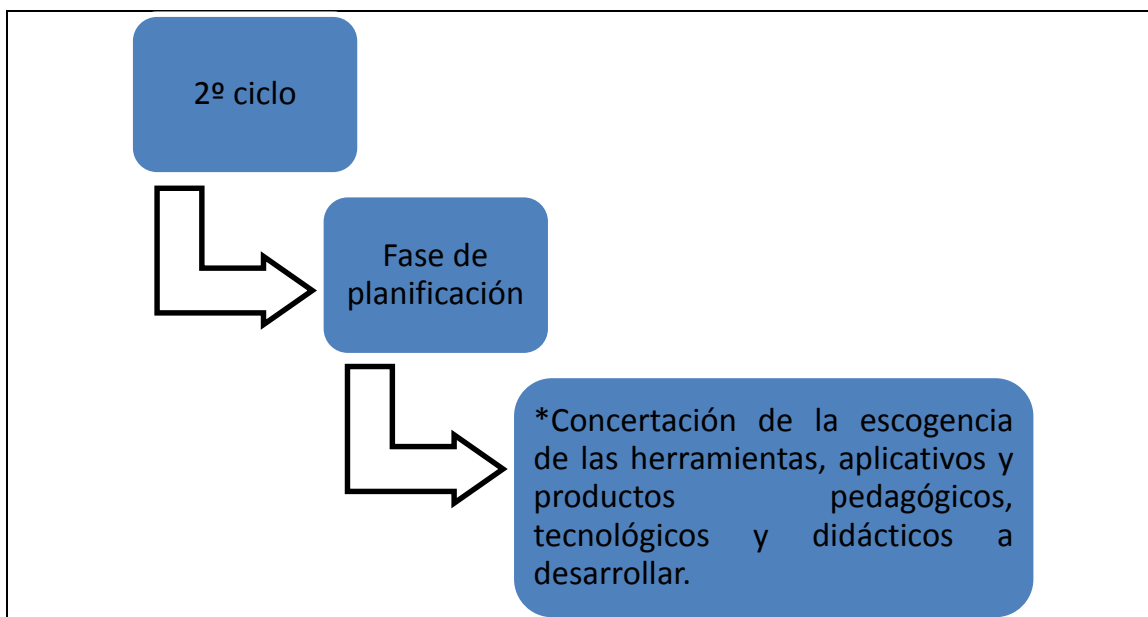


Figura n° 10: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el segundo ciclo de Investigación – Acción, en su fase de planificación. **Fuente:** Elaboración propia.

En esta fase se planificó la forma como debían incorporarse las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje en la asignatura de Inglés del grado 8°, teniendo en cuenta la imbricación de la fundamentación teórico-conceptual del UDL con el proceder metodológico de la Investigación Acción. También se ha concertado la escogencia de las herramientas, aplicativos y productos pedagógicos, tecnológicos y didácticos a desarrollar, como también se ha democratizado acerca de los aspectos y elementos del diseño UDL que han mediatizado la intervención educativa para el refuerzo de las competencias cognitivas en la asignatura de Inglés.

Secuencialmente, en una reunión de planificación con los estudiantes de grado 8°, acaecida el 17 de febrero de 2015, se propuso el tema de socializar las estrategias didácticas a los estudiantes, en la cual se les habló de las estrategias didácticas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje a implementar en el desarrollo

de las clases de Inglés. Dicha socialización inició con la introducción de los principales aspectos en los que consiste el trabajo; así mismo se les explicó aspectos como los objetivos a alcanzar, la metodología trabajada, el concepto de UDL y resultados esperados.

Aparte de acotar que, en líneas generales los estudiantes se notaron interesados, receptivos y abiertos a la explicación realizada, algunos manifestaron que les parecía buena idea porque así recibirían las clases de una forma diferente a lo que están acostumbrados y también porque tendrían la manera de presentar las tareas y actividades en la forma en que a ellos les fuese más fácil de hacerlo, así como también la manera de evaluar.

Cabe también señalar que el tema relacionado con la motivación y asunción de ciertas posturas con respecto a las prácticas pedagógicas y metodologías de sus profesores, salió nuevamente a flote, lo cual reafirmó, tanto en los docentes co-investigadores como en los maestrantes de Sue Caribe, una vieja inquietud. En respuesta a lo cual se organizó y verificó una urgente reunión de socialización del proyecto al cuerpo de docentes de la Institución Educativa El Chiquí, para, además de compartirles las principales ideas relacionadas con la puesta en marcha de las actividades a desarrollar con los estudiantes de grado 8º que den repuesta a las orientaciones de la implementación del UDL en el mejoramiento del aprendizaje; dejarles también consignadas estas inquietudes, percepciones y sentires de sus estudiantes.

La reflexión surgida de la exposición de estas ideas de los estudiantes de 8º grado hay que decir que resultó enriquecedora, en la medida en que todos dieron sus aportes para fortalecer el proyecto académico emprendido, destacándose la importancia de la aplicación de formatos de evaluación en la institución, ya que en

años anteriores se había comentado la necesidad de hacerlo pero nunca se había materializado esto en acciones reales, lo que además que sería una gran oportunidad para mejorar los procesos evaluativos en la escuela.

También se destaca la opinión generalizada de que el proyecto podría significar una gran oportunidad para institucionalizar los aportes del UDL en la dinámica académica del colegio, ya que en charlas con sus colegas constató que no se lleva una estrategia como está ni mucho menos una evaluación integral y sistematizada a los estudiantes. Por su parte la dirección docente de la institución se comprometió con la apertura de los espacios necesarios para continuar explicando avances del proyecto y la aclaración de dudas a los compañeros docentes interesados en aplicar actividades relacionadas con el UDL en sus actividades de enseñanza.

En cuanto a la planificación participativa de las estrategias didácticas a implementar, en el grupo de discusión de hicieron diversas propuestas para su desarrollo procesual en el aula de clases. Mediante la técnica de lluvia de ideas, se evaluaron diferentes mecanismos para llevar a cabo el desarrollo de las clases de Inglés, y se llegó a la conclusión de que, para alcanzar un verdadero aprovechamiento de las estrategias didácticas ofrecidas, al tiempo que se fortaleciera el componente de los contenidos de la asignatura, y se ganara en aspectos neurálgicos como la motivación de los estudiantes y la participación activa de cada uno de ellos, el tiempo de las clases debía necesariamente parcelarse procesos o etapas. De esta forma se idearon y perfeccionaron los *momentos de la clase*.

Se llegó al consenso de que las sesiones correspondientes al currículo de Inglés deberían aprovecharse al dividir cada clase por momentos en cada uno de los

cuales se desarrollarían los recursos didácticos, insumos y procedimientos concertados, y así como los aspectos concernientes a talleres, actividades, retroalimentación y evaluación de los temas vistos.

Se determinó que el primer momento de cada clase de Inglés debía corresponder a la enunciación, contextualización y explicación metodológica del tema de aprendizaje a desarrollar, en el que se debían plantear el Objetivo de la clase, y sus correspondientes logros e indicadores de logros; Se determinó en segundo lugar, que un segundo momento de la clase estaría orientado al desarrollo del contenido temático a tratar; Un tercer momento estaría centrado en la evaluación de los aprendizajes adquiridos, pero –en consideración de la fundamentación de los medios de compromiso del UDL-, esta evaluación debía registrar las diversas valoraciones cognoscitivas de los actores participantes, de forma que se pudiera expresar la valoración del aprendiz (auto-evaluación), la valoración colaborativa (co-evaluación) y la valoración del docente en desarrollo de las clases (heteroevaluación).

El cuarto momento de la clase estaría dedicado al refuerzo de los contenidos vistos, con un énfasis en la exposición didáctica del tema tratado, con propósito de fortalecer debilidades y evidenciar fortalezas, colaborativamente. Y en el quinto momento se verificaría el cierre de la clase, consistente en un breve repaso de los aspectos relevantes de la clase y su significatividad en la vida diaria de los estudiantes, lo que podía lograrse mediante la contextualización de los aspectos relevantes de la temática en cuestión.

6.2.3. Resultados de la fase de Acción

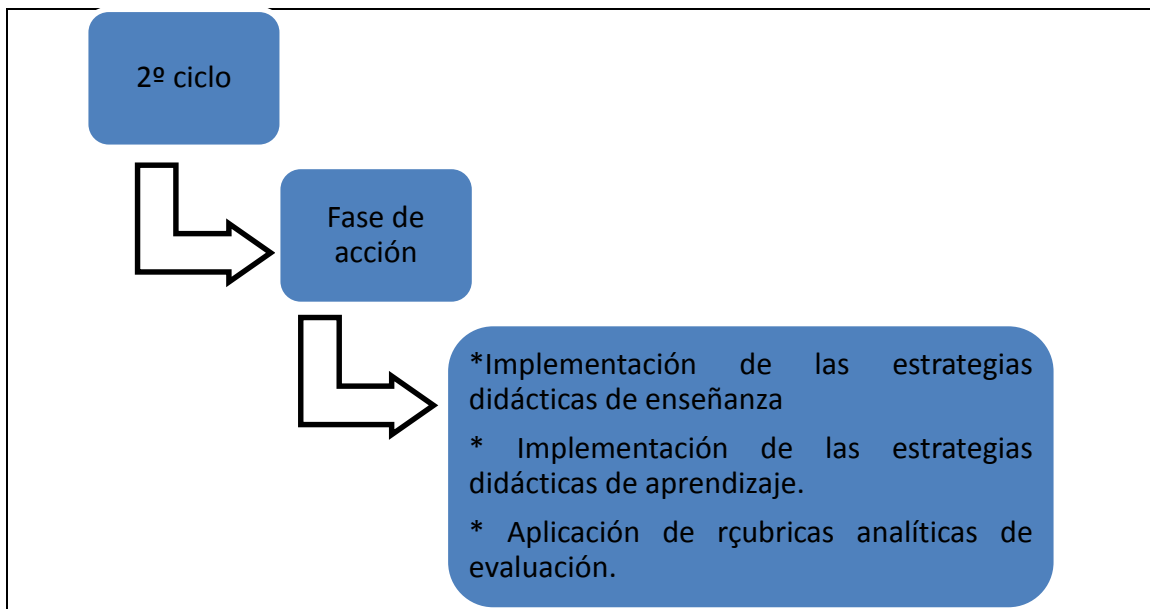


Figura n° 11: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el segundo ciclo de Investigación – Acción, en su fase de acción. **Fuente:** Elaboración propia.

En este apartado se presentan los resultados alcanzados en desarrollo de las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje implementadas en la asignatura de Inglés en 8° grado. Cabe señalar que el desarrollo de la estrategia didáctica en esta etapa se verificó en las clases de la asignatura de Inglés durante el segundo semestre académico de 2015, entre los meses de julio a noviembre.

6.2.3.1. Implementación de las estrategias didácticas de enseñanza

Las estrategias de enseñanza para desarrollar las clases en la asignatura de Inglés fueron planificadas para ser desarrolladas tanto en el aula de clases como en el laboratorio de informática de la institución, posibilitando de este modo la optimización en el uso de los recursos tecnológicos a disposición. En su planificación se han tenido en cuenta los resultados sobre las percepciones de los estudiantes y docentes co-investigadores, que surgieron en la sistematización,

interpretación y análisis de la matriz en el programa Atlas. TI, según las cuales a los estudiantes les motiva y se les facilita el trabajo en el aula, con uso de abundante material didáctico de diversa naturaleza.

Bajo los principios esenciales del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL), cabe recordar que para alcanzar unos ambientes pedagógicos y socioafectivos propicios para la inclusión en, los múltiples medios de representación tienen el propósito de ofrecer diferentes opciones de representación, puesto que en desarrollo de las estrategias de enseñanza los estudiantes presentan diferentes maneras de percibir y comprender la información y contenidos educativos dados.

Debe acotarse además que, para que, tanto las estrategias de enseñanza como las estrategias de aprendizaje surtieran el efecto pedagógico más positivo posible, se resolvió parcelar el desarrollo de cada clase, con objeto de facilitar la aplicación de cada actividad correspondiente: Talleres, lecturas, participaciones orales, videos etc. con un orden secuencial que hiciera rendir el tiempo y el aprovechamiento de estos recursos. Teniendo estas aclaraciones en consideración, en la implementación de las estrategias didácticas de enseñanza de la asignatura de Inglés, se procedió a dividir cada una de las sesiones de trabajo en el aula en *Momentos de la clase*, registrándose cinco (5) momentos de la clase en cada una de las sesiones ejecutadas, a partir de las actividades planificadas, como de los recursos didácticos, insumos y procedimientos concertados. A continuación se detalla una de las sesiones de la clase de Inglés, enunciadas por momentos de la clase, correspondiente a una clase - taller individual sobre el tema de *The present simple tense*, en el cual se desarrollaron estrategias de enseñanza de los tipos: *Audios y video e Ilustraciones*.

6.2.3.1.1. Momentos de la clase

El primer momento correspondió a la enunciación, contextualización y explicación metodológica del tema de la clase (para el caso, *The present simple tense*), en el que además se plantearon el Objetivo de la clase, y sus correspondientes logros e indicadores de logros, orientados a que los estudiantes deberían preguntar y dar información acerca de hábitos o actividades que les suceden regularmente en el diario vivir.



Figura n° 12: Momentos de la clase de Inglés, durante la implementación de las estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza empleadas fueron audios y videos, además del uso de ilustraciones. El objetivo pedagógico en el tema de *The present simple* fue el adquirir las competencias comunicativas de: Preguntar y dar información acerca de hábitos o actividades que suceden regularmente. Este tema se relaciona con el aprendizaje de cómo se construyen diversas oraciones afirmativas, negativas e interrogativas para expresar hábitos o acciones en presente simple, y su forma correcta de responderlas.

Además, en este primer momento se llevó a cabo una *exploración de saberes previos*, cuyas orientaciones se encaminaron a una pregunta inicial, para responderla bajo la técnica de lluvia de ideas: *¿qué entienden Uds. por el tiempo presente (present tense)?* Y a partir de las nociones grupales dadas a esta pregunta, a continuación, entonces se procedió a preguntarles: *¿qué entienden Uds. por presente simple (present simple)?*

Un segundo momento de la clase se registró a través del desarrollo del contenido temático, para lo cual, en primera instancia se ofreció a los estudiantes un video educativo acerca del tema *The present simple*, a través del cual aprenderían cómo se realizan oraciones afirmativas, negativas e interrogativas y su respuesta correcta en presente simple para expresar hábitos o acciones.



Figura n° 13: Desarrollo de la estrategia de enseñanza: Videos y audios

En este segundo momento de la clase se aplicó la estrategia de enseñanza: - *Audios y video*. De esta forma, los estudiantes observaron un video educativo acerca del tema *The Present Simple*, el cual se orientaba al aprendizaje de la

forma correcta de formular oraciones afirmativas, negativas e interrogativas, así como su respuesta correcta en presente simple, en relación a la expresión de hábitos o acciones. La proyección del video educativo implicó el uso de los siguientes soportes tecno-educativos: PC, internet, video bean y tablero digital.

Una vez proyectado el video educativo, y basándose en el tema de aprendizaje visto, los estudiantes debieron escribir en sus cuadernos 5 oraciones entre afirmativas, negativas e interrogativas, en las que expresen los hábitos y acciones que regularmente les suceden, en *Present Simple*.

Luego de escribir estas oraciones, cada uno de los estudiantes las socializó ante el grupo, para entre todos poder fortalecer debilidades y evidenciar fortalezas, colaborativa y participativamente.

Un tercer momento de la clase correspondió a la evaluación de los aprendizajes adquiridos, para lo cual se ofreció a los estudiantes un formato con imágenes que expresan hábitos o acciones sobre el tema *The present simple*, en el cual ellos debieron escribir al frente de cada una de ellas, varias oraciones afirmativas, negativas e interrogativas en presente simple para expresar los hábitos o acciones formuladas en las imágenes.

La estrategia de enseñanza empleada en este aparte fue la de *Ilustraciones*, y se verificó mediante un taller evaluativo tendiente a evidenciar el aprendizaje del tema del *Present Simple*, bajo la técnica de lectura de imágenes en el material asignado, para identificar los hábitos o acciones expresados -positivos o negativos, de acuerdo con lo explicado en el video educativo visto. El taller propuesto fue el siguiente:

TALLER: THE PRESENT SIMPLE

Las siguientes imágenes expresan hábitos o acciones sobre el tema The Present Simple. Escribe al frente de cada una de ellas, una oración afirmativa, una negativa e interrogativa en presente simple, para expresar esos hábitos o acciones que ellas enuncian:

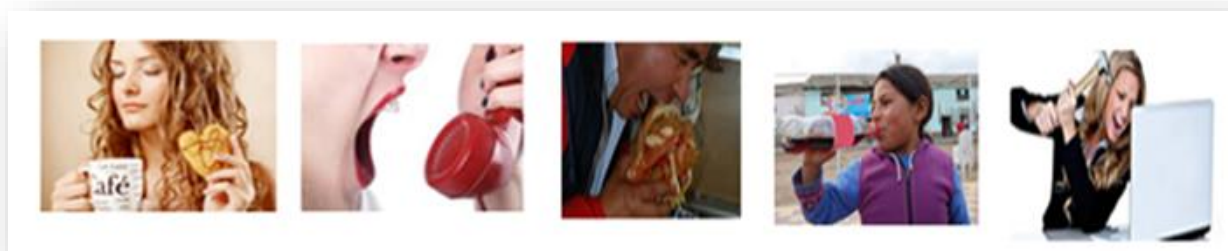


Figura n° 14: Desarrollo de la estrategia de enseñanza: Ilustraciones

Acto seguido se hizo una socialización individual de la actividad desarrollada, para lo cual se brindaron las condiciones para que entre los mismos compañeros se corrigieran, señalándose los errores cometidos, con su consecuente repetición verbal, en una actividad basada en el método de ensayo-error.

En un cuarto momento de la clase el docente de la asignatura de Inglés hizo un refuerzo de los contenidos vistos hasta allí, con exposición didáctica consistente en infografías que acompañaban los hábitos/acciones del *Present Simple Tense*. El aspecto evaluativo correspondiente a este momento de la clase, consistió en un taller sobre el *Present Simple Tense*, en el que los estudiantes de 8° grado hicieron lectura de imágenes, y en sus cuadernos escribieron oraciones afirmativas, negativas e interrogativas, en las que expresaron los hábitos y acciones que les suceden regularmente, con base en las imágenes dadas. Se debía hacer lectura de cada imagen y escribir si la acción mostrada en la infografía

es positiva o negativa, de acuerdo con lo explicado en el video educativo, además de que debieron formular una pregunta para cada gráfica.

Esta actividad fue así mismo socializada entre todos los compañeros, buscando poder fortalecer debilidades y evidenciar fortalezas, colaborativamente.

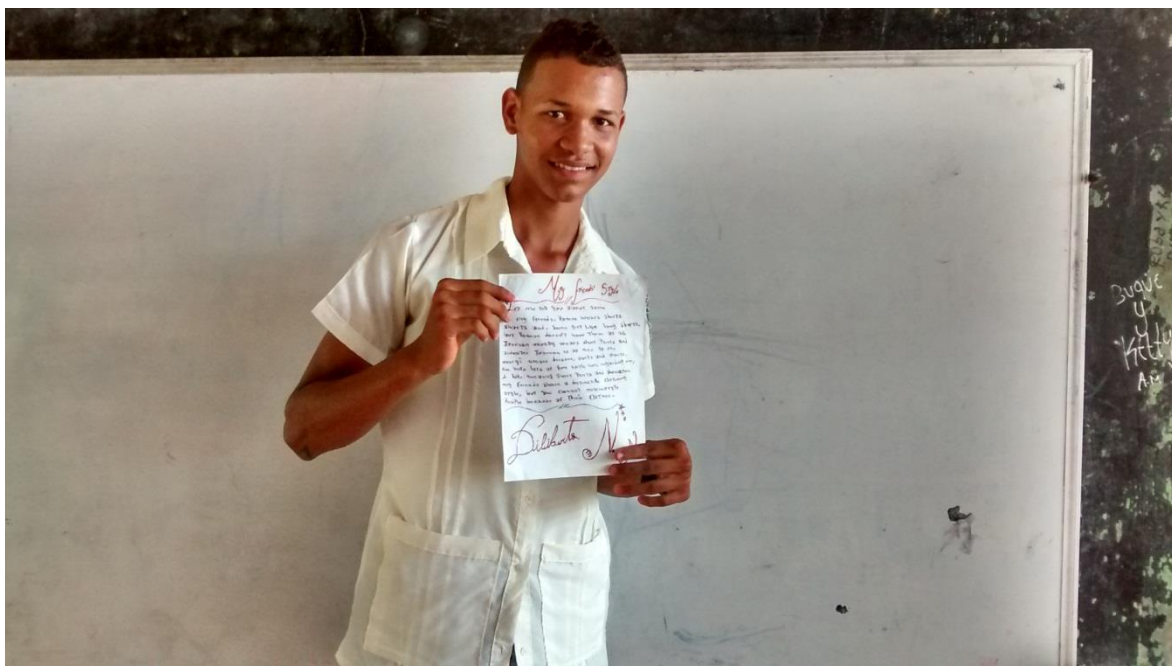


Figura n° 15: Evidencia del trabajo de modelado de oraciones, en desarrollo de las estrategias didácticas de enseñanza.

Y el quinto momento correspondió al cierre de la clase, consistente en un breve repaso de los aspectos relevantes de la jornada de trabajo y su significatividad en la vida diaria de los participantes. Durante el cierre se enfatizó en un recuento acerca de los aspectos sintácticos, gramaticales y semánticos del tema visto, reiterando los tips a tener en cuenta para la correcta lectura, escritura y pronunciación del *Present Simple Tense*.

De este modo puede considerarse que el mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés desde la dimensión pragmática de la comunicación es una tarea que debe realizarse a diario en diversos espacios escolares, como una forma de aprovechar todos los recursos bibliográficos, didácticos y tecnológicos disponibles, haciendo énfasis en desarrollar actividades que ayuden a mejorar los procesos de lectura y escritura de forma significativa y motivante.

6.2.3.2. Implementación de las estrategias didácticas de aprendizaje

El desarrollo de las estrategias didácticas de aprendizaje se verificó durante el segundo semestre académico del año lectivo 2015 en la Institución Educativa El Chiquí, durante el cual se les ayudó a comprender a los estudiantes de 8° grado el sentido y propósitos pedagógicos de estas estrategias, para posteriormente proceder a implementarlas en el transcurso de las clases de Inglés.

Es importante empezar recordando que en el desenvolvimiento de las estrategias didácticas de aprendizaje, los principios fundantes del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) formulan que los múltiples medios de expresión se orientan a ofrecer diferentes medios para que el estudiante pueda expresar sus conocimientos, dada la existencia de una gran variedad de maneras de expresar los aprendizajes en función de las potencialidades, características, así como de la expresión de capacidades y habilidades de cada individuo, que son diferentes.

A continuación se hace una exposición de la forma como se desarrollaron las estrategias didácticas de aprendizaje para la asignatura de Inglés, mediante talleres grupales que se evidenciaron en cada uno de los momentos de la clase, y con uso de los recursos tecnológicos, didácticos y materiales preparados para tal

fin, y en los cuales se implementaron entre otras, las estrategias de *Comunicación*, y estrategias de *Expresión escrita*:

6.2.3.3. Estrategia de aprendizaje: *Comunicación gráfica e icónica*

En la incorporación de esta estrategia de aprendizaje, consistente en la enunciación de los temas de la clase a través de información gráfica e icónica, se llevó a cabo la apertura, en la que se explicó el propósito pedagógico de la misma, y se dieron las indicaciones para la realización de un taller grupal, con propósito de conocer el tema del *Clothing styles: Object Pronoun* (Pronombre Objeto), el cual fue abordado desde el fenómeno sociocultural de las tribus o grupos urbanos (*Urban Groups*).

➤ Momentos de la clase

El primer momento de la clase se centró en la exploración de saberes previos, en el que se dio a los estudiantes de grado 8° una primera orientación consistente en preguntas iniciales concernientes al tema enunciado, para responderlas desde la técnica de lluvia de ideas. Las preguntas iniciales fueron las siguientes:

- *¿What is a pronoun?*
- *¿What is an object?*

A continuación se hizo anotación en el tablero y libretas de apuntes, de las nociones grupales dadas a cada término, para proceder a responder a la pregunta macro, sobre el tema:

- *¿Which it is the Object Pronoun?*

De esta forma se construyó grupalmente la definición explicada sobre el *Object Pronoun*, a partir de la correlación semántica y sociolingüística de las nociones aportadas, como también se respondió a la pregunta acerca del concepto de las tribus urbanas:

➤ *¿What do you know about urban groups?*

Y se anotó en el tablero y libretas de apuntes, la definición grupal obtenida sobre los *Urban Groups*.

Hecha la precisión conceptual sobre el tema de la clase el segundo momento correspondió a la implementación de la Estrategia de aprendizaje: *Comunicación* (Expresión a través de información gráfica e icónica), desarrollada a través de la construcción grupal de un mapa mental. Previamente se había hecho explicación de la definición, estructura y componentes de este diagrama usado para representar una idea central, mediante la interrelación de conceptos, palabras, tareas y/o dibujos, dispuestos a su alrededor.

Los propósitos pedagógicos de esta técnica fueron los de aprender nuevos temas, ideas o conceptos, mediante la ordenación de la información, usando una palabra clave de la que se desprenden una serie de líneas curvas o ramas con ideas asociadas, colores, símbolos y dibujos conectados, relacionados con el tema central.



Figura n° 16: Desarrollo de la estrategia de aprendizaje: *Comunicación gráfica e icónica*

Con uso de materiales educativos y de manualidades cada uno de los grupos desarrolló a continuación un mapa mental en cartelera, donde debieron expresar la situación comunicativa relativa a los *Urban Groups*, para lo que se repartieron diversos grupos –góticos, punkeros, Heavi metals etc. - incluyendo los elementos de: idea central, estereotipos sociales, características de sus miembros en el vestir, ideologías, contexto social y formas de habla del *Urban Group* dado. El trabajo colaborativo garantizó que el desarrollo de esta estrategia didáctica de aprendizaje fuera totalmente participativo.

El tercer momento de la clase correspondió al aspecto evaluativo del taller grupal, en el que se hizo socialización grupal de cada mapa mental construido, agregando que los trabajos presentados cumplieron con las expectativas previstas en términos de correcto entendimiento y acato de las indicaciones dadas, uso de material educativo, grado de participación grupal, y elementos, orden y estructura del mapa mental, de acuerdo a su naturaleza.



Figura n° 17: Evidencias de la estrategia de aprendizaje: *Comunicación gráfica e icónica*

6.2.3.4. Estrategia de aprendizaje: *Expresión escrita*

6.2.3.4.1. Momentos de la clase

En la implementación de esta estrategia de aprendizaje, el primer momento de la clase consistió en una guía metodológica y conceptual sobre el tema a desarrollar. En este se orientó a los estudiantes de 8° grado acerca del trabajo grupal en el que debían planificar, preparar y socializar alguno de los siguientes productos de aprendizaje: Resumen, relatoría, o mapa conceptual sobre el *Urban Group* asignado en la clase anterior, teniendo en cuenta la definición, propósitos, elementos, estructura y características de cada tipología, los cuales se explicaron en este primer momento.

El segundo momento de la clase consistió en la construcción semántica de conceptos para los productos escritos requeridos, a partir de las definiciones dadas a las siguientes preguntas:

- ¿What is a pronoun?
- ¿What is an object?
- ¿Which it is the Object Pronoun?
- ¿What do you know about urban groups?

Y a continuación cada grupo seleccionó y desarrolló uno de los siguientes productos de aprendizaje: Resumen, relatoría o mapa conceptual del tema asignado, producto comunicativo que debía incluir una descripción escrita de las principales características identitarias (estereotipos, ideología, vestuario, origen, gustos musicales, pro y contras) del *Urban Group* asignado.



Figura n° 18: Desarrollo de la estrategia de aprendizaje: *Expresión escrita*

El tercer momento de la clase, en la incorporación de las estrategias didácticas de aprendizaje, consistió en la socialización del producto comunicativo elaborado. En este espacio se debió hacer uso de las tecnologías educativas disponibles: Computadores, tablero digital, Video bean, para, a través de diapositivas y otros recursos didácticos, desarrollar la exposición del *Urban Group* asignado en clase

de Inglés. Fue de esta manera como se hizo la socialización grupal de cada resumen, relatoría, o mapa conceptual seleccionado, planificado y elaborado, sobre el tema asignado a cada grupo de trabajo.



Figura n° 19: Evidencias del trabajo con la estrategia de aprendizaje: *Expresión escrita*

Para finalizar, se abrió un espacio de evaluación y reflexión final con participación de todos los miembros del grupo investigativo, mediante opiniones y aportes evaluativos, sobre el tema expuesto por los compañeros de cada grupo de trabajo.

Desde la perspectiva pedagógica, hay que agregar que analíticamente, la aplicación de los aprendizajes concernientes a este tema se han orientado a que, al finalizar la unidad didáctica propuesta, los aprendientes deberán ser competentes para dar opiniones acerca de ideologías urbanas, festivales, celebraciones y estereotipos alrededor del mundo, así como también, escribir párrafos coherentes incluyendo frases del tema, las ideas de apoyo y una oración

final, con uso de material y recursos educativos tales como papelógrafo, libretas de apuntes, fotocopias, diccionarios, así como de los recursos tecnológicos disponibles en la institución.

En lo concerniente a las competencias comunicativas de expresión oral, al final se logró que los estudiantes establecieran sus puntos de vista personal y grupal sobre los temas con que a diario se relacionan, dando sus opiniones acerca de ideologías urbanas, festivales, celebraciones y estereotipos alrededor del mundo. Y en las competencias comunicativas de expresión escrita, alcanzaron a reforzar sus habilidades para escribir párrafos argumentativos coherentes siguiendo un modelo, incluyendo frases del tema, las ideas de apoyo y una oración final.

Analíticamente se puede aseverar que el dominio de las competencias comunicativas en segunda lengua permiten a los estudiantes desenvolverse adecuadamente en sus diversos medios de interacción, participar activamente en formas de vida social a través de sus actos comunicativos, además de que el hecho de escribir diligentemente permite pasar de la oralidad a la escritura con bases sólidas, y si se describe la habilidad de escuchar esta resulta indispensable para elegir correctamente los mensajes de cualquier actividad de comunicación.

6.2.3.5. Aplicación de las *Rúbricas analíticas de evaluación*

Es significativo señalar que los resultados finales del ciclo de Acción, obtenidos mediante la aplicación del instrumento de las *Rúbricas analíticas de evaluación*, han mostrado un mejoramiento en el conocimiento, comprensión y puesta en práctica de nuevas estrategias de aprendizaje, basadas principalmente en emplear herramientas didácticas como la producción de ilustraciones, mapas mentales,

mapas conceptuales, técnicas de comunicación oral y escrita (exposiciones, resúmenes, relatorías), lectura de imágenes, uso de diapositivas y llevado del portafolio escolar. El objetivo que ha tenido el instrumento investigativo de las *Rúbricas analíticas*, fue el de evaluar integralmente el desempeño de los estudiantes participantes durante el ciclo de Acción, para obtener una valoración detallada de la evolución aptitudinal en sus procesos de aprendizaje y uso de materiales didácticos y tecnológicos, como en sus actitudes socioeducativas hacia la concientización, planificación y reformulación de sus formas de afrontar las responsabilidades académicas asignadas.

El siguiente cuadro expone los componentes, estructura y criterios evaluativos de las *Rúbricas analíticas*:

| Competencias | CRITERIOS | Lo hago muy bien | Lo hago bien | Debo mejorar | No lo hago |
|-------------------|--|------------------|--------------|--------------|------------|
| Cognitivas | Demuestro dominio y compromiso por los contenidos de la asignatura. | | | | |
| | Participo en clase. | | | | |
| Laborales | Hago y entrego puntualmente mis tareas, actividades y compromisos adquiridos. | | | | |
| | Busco asesoría para resolver mis dudas | | | | |
| | Participo activamente en los trabajos en grupo. | | | | |
| | Demuestro disciplina y atención en clase | | | | |
| | Cuido de mis útiles escolares. | | | | |
| | Repaso diariamente los contenidos de la asignatura | | | | |
| | Demuestro disciplina y atención durante las formaciones, actos culturales, talleres y charlas pedagógicas. | | | | |
| | Aplico los conocimientos adquiridos en la escuela en mi vida cotidiana. | | | | |
| | Soy responsable con todas las actividades, tareas, estudio y compromisos adquiridos | | | | |
| | Demuestro creatividad en mis trabajos | | | | |

| | | | | | |
|-------------------|--|--|--|--|--|
| | Cuido de mi presentación personal. | | | | |
| | Soy puntual en la llegada al colegio | | | | |
| Ciudadanas | Soy respetuoso, amable con los demás. | | | | |
| | Participo en actos culturales, pedagógicos y/o deportivos. | | | | |
| | Espero al docente dentro del salón durante los cambios de clases | | | | |
| | Cumplo con mis deberes establecidos en el manual de convivencia. | | | | |
| | Cuido el medio ambiente y áreas comunes. | | | | |
| | Sub –total | | | | |
| | Total = (Suma de los sub-totales / 4) | | | | |

Tabla n° 14: Componentes, estructura y criterios evaluativos de las rúbricas analíticas de evaluación.

No obsta acotar que, dado el carácter participativo del proyecto, estas evaluaciones han sido adaptadas para dar prelación precisamente a la participación intersubjetiva, y a la retroalimentación de todos los miembros del grupo, en los aspectos en que mostraran mayores carencias y debilidades, para lo cual se construyeron unas *Rúbricas analíticas* de auto, hetero y co-evaluación de los estudiantes de 8° grado, de acuerdo a los avances mostrados en el ciclo de Acción que se ha venido exponiendo.

Los resultados de las *Rúbricas analíticas de evaluación* arrojaron unos resultados interesantes, con respecto a los avances de los estudiantes de 8° grado, en relación con el desempeño mostrado por los individuos del grupo focal en la realización de diversas actividades académicas propuestas en desarrollo del proyecto. De esta forma, el desempeño académico evidenciado por los estudiantes en la apropiación de las competencias comunicativas en Inglés ha mostrado los siguientes resultados, a partir de la suma aritmética de los promedios individuales de cada estudiante, los cuales se llevaron a promedios ponderados: el promedio arrojado con base en la aplicación y cálculo de las rúbricas de

Autoevaluación fue de 440,5; el promedio de las rúbricas de Hetero-evaluación fue de 406,4; y el promedio arrojado por las rúbricas de Co-evaluación ha sido de 401,4. Esto se traduce en que las rúbricas de Auto-evaluación evidenciaron el promedio ponderado más alto para los 15 individuos participantes en el proyecto, en tanto que el promedio ponderado más bajo se registró en la aplicación de las rúbricas de Co-evaluación.

Conviene así mismo reflexionar acerca del aporte de las *Rúbricas* al proceso de enseñanza y aprendizaje que se ha previsto en esta investigación educativa. Dado que este instrumento busca evaluar el desempeño de los estudiantes participantes en el proyecto para obtener una valoración detallada en sus procesos de aprendizaje y actitudes socioeducativas, se han podido constatar las formulaciones de Martínez Figuiera, Tellado González y Raposo Rivas (2013), en el sentido en que el empleo de rúbricas no sólo favorece una evaluación más sistematizada por parte del docente, sino que son una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de monitorización, autoevaluación y evaluación entre pares.

En el ciclo de Acción, la aplicación de rúbricas evaluativas ha procurado que los estudiantes de 8° grado participantes en la investigación asumieran el rol de partícipes y copartícipes de la evaluación de sus propios procesos de enseñanza y de aprendizaje; pudiendo conocer de antemano los criterios con que irían a ser evaluados en cualquiera de las actividades programadas en la asignatura de Inglés.

Se considera que esto le permitió tener claridad respecto a los parámetros evaluativos, y así pudieron haberse preparado autónoma y concretamente, tanto en sus actividades evaluativas como en los criterios de desempeño.

En lo concerniente a las estrategias de hetero-evaluación, las rúbricas permitieron al docente de la asignatura de Inglés obtener una valoración tanto cuantitativa como cualitativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la medida en que se obtuvo una descripción detallada del desempeño de los estudiantes no solo en las actividades planteadas dentro de las técnicas de enseñanza que constituyen parte de las estrategias didácticas utilizada durante una clase y temática determinadas, sino también, su desempeño integral a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el segundo semestre académico de 2015. En el siguiente recuadro se exponen los criterios evaluativos generales de esta etapa, con base en los aspectos del UDL clasificados por competencias:

| Competencias | Criterios de evaluación | Valoración |
|-------------------------|---|------------|
| Cognitivas | Demuestra dominio en la temática presentada. | |
| | Se observa preparación y dedicación al presentar sus evaluaciones | |
| | Comprende, identifica, caracteriza, compara, analiza y da argumentos sólidos en sus exposiciones. | |
| Laborales | Es puntual con la entrega de tareas, trabajos y materiales de clase. | |
| | Participa productivamente, escuchando y aportando sus ideas en clases. | |
| | La presentación de sus trabajos es excelente y sigue las explicaciones y sugerencias dadas. | |
| Ciudadanas | Demuestro hábitos de cortesía, respeto por mí y por los demás promoviendo la armonía en la clase. | |
| | Demuestro solidaridad con todos aquellos que necesitan ayuda | |
| | Cuido y aprecio el entorno y el medio ambiente promoviendo el orden y la limpieza. | |
| Valoración total | | |

Tabla n° 15: Criterios generales de las rúbricas analíticas de evaluación, con base en los aspectos UDL clasificados por competencias.

Analíticamente, también debe resaltarse que en ese proceso didáctico la metacognición de los estudiantes se ha manifestado en conocer los propósitos,

posibilidades y ventajas educativas de cada una de esas herramientas en su crecimiento educativo y social.

Y este cambio observado en la generación de múltiples medios de expresión, recoge los planteamientos del documento CAST (2011), según los cuales se debe ofrecer diferentes medios para que el estudiante pueda expresar su conocimiento, dada la necesidad de ofrecer variedad de maneras de expresar los aprendizajes en función de las diferencias en las manifestaciones de la forma de expresión (capacidades y habilidades) de cada individuo, puesto que, como se sabe, no hay un solo medio de expresión óptimo para todos. O, como lo bien expone Golobardes (2013), se deben contemplar pautas adecuadas para diseñar materiales didácticos, actividades de aula y formas de evaluación que partan de la diversidad de aprendizajes que cada educando establece, debido a su funcionalidad como guía para el diseño actividades y materiales inclusivos que tiene en cuenta las diferencias y ofrecen opciones válidas para todo el estudiantado.

También se considera que la incorporación de otras técnicas evaluativas de carácter lúdico para incentivar a los estudiantes a través de la obtención de puntos por logros y avances alcanzados en desarrollo de las actividades propias de la clase de Inglés, ha servido para motivarles la competitividad en los aspectos curriculares abordados mediante las estrategias didácticas implementadas.

Este aspecto innovador en la evaluación de la asignatura de Inglés halla concordancia con los principios esenciales que se enuncian en el documento de trabajo de la Fundación CAST (2011), de acuerdo al cual la diversidad de motivaciones para aprender es múltiple y muy personal, de forma que el proponerse aumentar la motivación del estudiante ofreciendo nuevas situaciones

de aprendizaje que provoquen corresponsabilidad en su proceso formativo, es indispensable para alcanzar unos ambientes pedagógicos y socioafectivos propicios para la inclusión, dada la diversidad presentada en el grado de compromiso hacia el aprendizaje que posee cada individuo.

Se puede señalar que el mejoramiento en las habilidades comunicativas en segunda lengua es una meta indispensable, no solo en el aula de clase si no en todos los contextos formativos y socioculturales en que se desenvuelven los estudiantes en la actualidad, dado que esto les conferirá valiosas herramientas y ayudará a prepararlos para interactuar en la sociedad. Pues como se sabe el desarrollo de estas habilidades permiten que se expresen escrita y oralmente de una forma adecuada, lo que influye de algún modo en su desempeño en las evaluaciones o pruebas externas, en la pruebas de comprensión lectora, interpretación, análisis y argumentación.

6.2.4. Resultados de la fase de Análisis-reflexión final

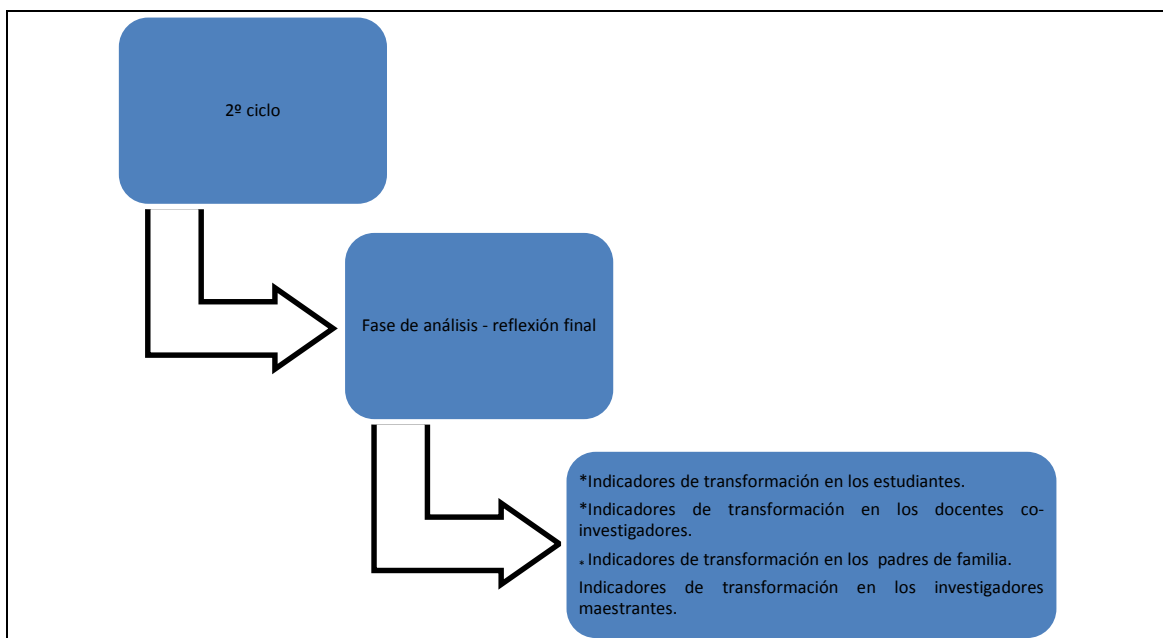


Figura n° 20: Esquema ilustrativo de la metodología de trabajo durante el segundo ciclo de Investigación – Acción, en su fase de análisis- reflexión final.

En este apartado se hace una reflexión sobre la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) en la escuela, mediado en la implementación de las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Inglés. La reflexión se materializa en unos indicadores de transformación socioeducativa reflejados en los actores participantes, a partir de la evaluación manifiesta en sus propias voces: Estudiantes, docentes co-investigadores y padres de familia.

6.2.4.1. Indicadores de transformación en los estudiantes participantes

El análisis evaluativo realizado por los estudiantes participantes en la investigación se llevó a cabo mediante la aplicación de un instrumento tipo entrevista semi-estructurada al finalizar la fase de Acción, y de una reunión de grupo en la que se

les propuso debatir sobre algunas preguntas e ideas concernientes a la implementación de la investigación. Las preguntas formuladas tanto en el instrumento como en el espacio de discusión, se orientaron a conocer los aportes, percepciones y opiniones valorativas de los resultados de implementación del Proyecto UDL aplicado en la I.E. El Chiquí, así como sobre la evolución evidenciada en el afianzamiento y empleo de los métodos, actividades y materiales de aprendizaje ofrecidos, por parte de los estudiantes participantes.

El siguiente recuadro recoge las percepciones y opiniones más significativas expresadas por los estudiantes de 8° grado con respecto a los materiales, actividades y métodos de enseñanza y aprendizaje que, luego de la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la asignatura de Inglés, prefieren emplear a la hora de afrontar sus actividades tanto en el aula de clases y el laboratorio, como en casa:

| Estudiante | Análisis y reflexiones finales | Voces de los participantes |
|-------------------|---|--|
| Estudiante | Percepciones y opiniones sobre los materiales, actividades y métodos de enseñanza/aprendizaje | [Sic] “Me siento bien con los materiales que utiliza el profe como la grabadora, los audios etc. También me gustó la actividad donde trabajamos en grupo en un papelógrafo, también me gusta el método de enseñanza por ejemplo cuando el profe nos graba y después nos escuchamos, y vemos para ver si lo hicimos bien o si hay que mejorar en algo. Eso nos ayuda mucho para |

| | | |
|------------|---|---|
| | | corregirnos o hacerlo mejor”. |
| Estudiante | Percepciones y opiniones sobre los materiales, actividades y métodos de enseñanza/aprendizaje | [Sic] “Yo me siento más a gusto estudiando en grupo, con materiales como computadores, revistas, papelógrafo, y con métodos de audio, video, preguntas”. |
| Estudiante | Percepciones y opiniones sobre los materiales, actividades y métodos de enseñanza/aprendizaje | [Sic] “Mucho mejor con los materiales que utiliza el profe como el audio, el video bim, las copias y con las actividades que realiza de grabarnos y escucharnos, pegar en papelógrafos, hacer las actividades en parejas y los métodos de enseñanza que el profe nos lee y nosotros repetimos, hacemos conversaciones en forma de dramas”. |
| Estudiante | Percepciones y opiniones sobre los materiales, actividades y métodos de enseñanza/aprendizaje | [Sic] “Los materiales me ayudan mucho más y allí desarrollo un poco más mi conocimientos. Igual con las actividades en grupo o individual y también con los métodos que nos traen por ejemplo carteleras, revista, etc. [...] Y también me enseña por medio de audio, recortando, con conversaciones, proyectándolo en el tablero [digital]”. |
| Estudiante | Percepciones y opiniones sobre los materiales, actividades y métodos de | [Sic] “Cuando trabajamos con video beam cuando exponemos con papelografos, también me siento a gusto cuando el profe proyecta en el |

| | | |
|------------|---|---|
| | enseñanza/aprendizaje | tablero [digital], como cuando hicimos la actividad de <i>My chrotling style</i> , porque me siento más cómodo trabajando en grupo”. |
| Estudiante | Percepciones y opiniones sobre los materiales, actividades y métodos de enseñanza/aprendizaje | [Sic] “Muy bien porque al momento de usar materiales como audio, tablero digital, revistas y actividades como grabarnos, venir con ropa particular para hacer actividades diferentes como recortar y pegar, uno se anima. [...] y métodos de enseñanza diferentes como escucharnos en el parlante o vernos en el video”. |
| Estudiante | Percepciones y opiniones sobre los materiales, actividades y métodos de enseñanza/aprendizaje | [Sic] “con los materiales me ayudo como por ejemplo el video bean, carteleras y cuando realizamos actividades en el salón como realizar una conversación o recortar revistas para hacer una cartelera [...] Con lo aprendido en el colegio tengo más entendimiento pa’ realizar mis tareas, las actividades para mí son mejores”. |

Tabla n° 16: Percepciones y opiniones sobre los materiales, actividades y métodos de enseñanza/aprendizaje del UDL implementados.

El análisis de esta última entrevista con los estudiantes ha sido pertinente para constatar que en la etapa final del proceso de investigación, las categorías están más desarrolladas que al principio de la investigación. El cruce de las entrevistas y la reunión de discusión evaluativa del proyecto, con las categorías de análisis UDL y estrategias didácticas de aprendizaje, evidencian un mayor grado de concientización, conocimiento y preferencias de uso de estrategias tales como la

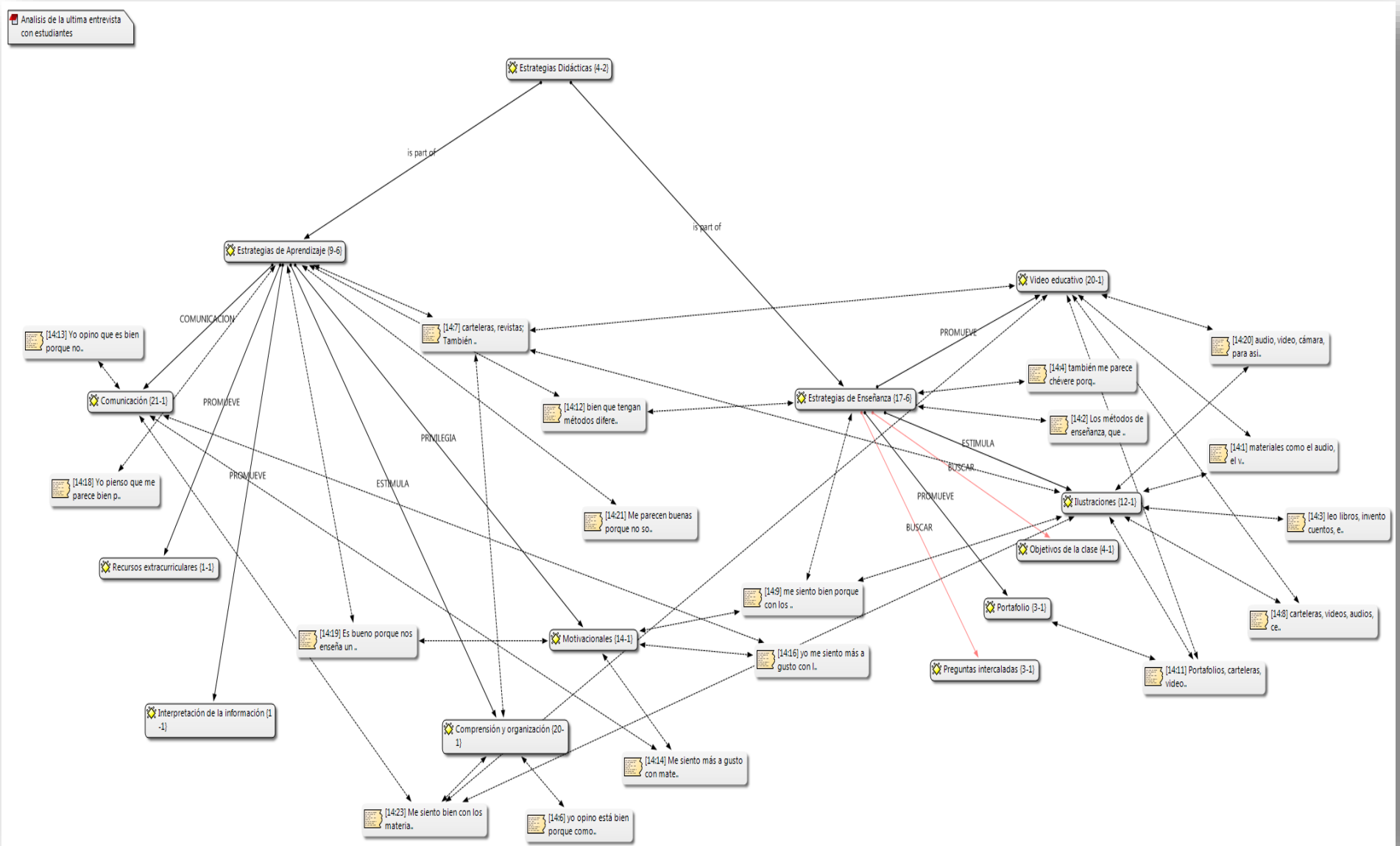
comunicación, comprensión y organización de información a través de expresiones icónicas, también la prelación de algunos elementos motivaciones como y un alto grado de mejoramiento en la estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes.

También el video educativo y las ilustraciones se convierten en categorías que avanzaron un gran índice significativo para desarrollar el aprendizaje en los estudiantes, y se puede apreciar la existencia de una mayor integración en las categorías.

Y en líneas generales, se puede apreciar la forma como, en el proceso de interpretación en Atlas. TI, el diagrama sobre las percepciones de los estudiantes participantes acerca de sus percepciones y opiniones sobre los materiales, actividades y métodos de enseñanza/aprendizaje, en correlación con las categorías de análisis, ese cruce de relaciones se complejiza, evidenciando un mayor grado de comprensión, asunción y valoración positiva de estos recursos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

La interpretación del diagrama en el software cualitativo Atlas. TI es esclarecedora en este sentido:

Diagrama N° 3: Proceso de interpretación en Atlas. TI: Percepciones y opiniones de los estudiantes acerca de los materiales, actividades y métodos implementados, en correlación con las categorías: Estrategias de enseñanza/estrategias de aprendizaje



En las respuestas aquí consignadas, también se resalta la motivación y predilección de los aprendientes por el empleo del aprendizaje móvil (o *mobile learning*), técnica que se ve traducida en el uso del teléfono celular para registrar sus voces mientras practican pronunciación, y su consecuente audición para retroalimentar sus competencias comunicativas en este aspecto. Pues como se sabe, esto puede ayudar a superar las falencias en la expresión oral, dado que al grabar su propia voz y escucharla, los estudiantes consiguen autocorregirse y mejorar la entonación de palabras y oraciones en inglés, la modulación y fluidez de la voz, e incluso superar la timidez para expresarse frente a un auditorio.

Estas prácticas de aprendizaje mediante la técnica de registro sonoro en sus teléfonos celulares, se considera que también han coadyuvado en un mayor aprovechamiento del tiempo, así como en la promoción del aprendizaje autónomo, flexibilidad para el acceso de los contenidos en tiempo y espacio, y lo más importante que se quiere destacar, es su adaptabilidad a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo a sus intereses, usos cotidianos y realidades socioeducativas. Lo que se constituye en un avance significativo, teniendo en cuenta las limitaciones de acceso a otras mediaciones tecno-educativas que se presentan al interior de estos hogares campesinos, y en los contextos rurales en general.

De otro lado, en la reunión de discusión sobre los resultados de la investigación, también hubo un espacio para propiciar las opiniones y percepciones de los estudiantes participantes acerca de la dinamización que, de acuerdo con ellos, se pudo constatar en desarrollo de las clases de Inglés, y sobre los nuevos métodos de evaluación participativa que se introdujeron a lo largo de las actividades en el aula y en el laboratorio de informática de la institución. Las opiniones y percepciones más significativas quedaron consignadas aquí:

| Estudiante | Análisis y reflexiones finales | Voces de los participantes |
|------------|---|---|
| Estudiante | Opiniones y percepciones sobre la dinamización de las clases de Inglés, y la evaluación participativa | [Sic] “Chévere porque ellos buscan que uno se sienta cómodo, por ejemplo cuando nos traen revistas, también cuando hacemos como forma de sociodrama etc. Considero que buscan que nosotros entendamos mejor sus clases ya que se nos dificulta un poco el Inglés. [...]Y la evaluación que nos hacen bien porque se ven más agradables, y podemos participar en el diseño de algunas de ellas”. |
| Estudiante | Opiniones y percepciones sobre la dinamización de las clases de Inglés, y la evaluación participativa | [Sic] “Me parecen muy bien porque aprendemos más y entendemos todo más rápido [...] En las clases ya he aprendido varias formas de estudiar y hacer tareas gracias a los métodos de enseñanza que utilizamos con el profe. [...] Y la evaluación pienso que es muy bien porque ningún otro profesor lo hace; y además es muy divertido y así aprendemos más porque varias veces lo hace en grabaciones y nos vemos y nos corregimos entre todos. |
| Estudiante | Opiniones y percepciones sobre la dinamización de las | [Sic] “Me parecen buenas las clases ahora porque no solamente vienen a dictar clases, también hacen las clases integradas, divertidas, y así las clases |

| | | |
|------------|---|--|
| | clases de Inglés, y la evaluación participativa | no se tornan flojerasas, con videos a prendemos mucho y también escuchamos en audio conversaciones y así se nos hace más fácil. [...] Evaluar pronunciación es difícil, y como trabajamos con audio, video, cámara, portafolio, las evaluaciones entre todos y se nos hace más fácil”. |
| Estudiante | Opiniones y percepciones sobre la dinamización de las clases de Inglés, y la evaluación participativa | [Sic] “Yo opino que están bien porque como dan las clases ahora, nosotros los estudiantes aprendemos más fácil porque trabajamos con materiales diferentes, tenemos más posibilidades de aprendizaje como trabajar en los portátiles. [...] Ahora nos evalúan con unos métodos mejores porque realizamos muchos trabajos y el profe se los lleva, y si estamos malos nos corrige, pero también el comportamiento y la presentación”. |
| Estudiante | Opiniones y percepciones sobre la dinamización de las clases de Inglés, y la evaluación participativa | [Sic] Ahorita me parece mejor porque los métodos que utilizamos me facilitan la manera de aprender mejor y rápido, son nuevos y me gustan más. Las cámaras, el equipo de sonido, el video beam, son excelentes para aprender mejor. [...].El profe nos evalúa de forma oral y nos graba a la vez”. |
| Estudiante | | [Sic] “Me gusta como dan las clases por |

| | | |
|------------|---|---|
| | Opiniones y percepciones sobre la dinamización de las clases de Inglés, y la evaluación participativa | que participo más en clases y se hacen las clases más fáciles, porque son más explicadas. [...] La forma como me están evaluando me ha gustado porque así puedo participar más en clases y en las actividades”. |
| Estudiante | Opiniones y percepciones sobre la dinamización de las clases de Inglés, y la evaluación participativa | [Sic] “Yo opino que es bien la manera en que nos enseña mi profe porque tenemos formas diferentes de aprender. Está bien que tenga nuevos métodos de enseñanza. [...] Nosotros nos ayudamos realizando conversaciones para pronunciar bien el Inglés y también nos autoevaluamos y nos evaluamos entre todos”. |
| Estudiante | Opiniones y percepciones sobre la dinamización de las clases de Inglés, y la evaluación participativa | [Sic] “Tenemos más oportunidades de trabajo, y ya las clases no me dan tanto sueño”. |

Tabla n° 17: Percepciones y opiniones de los estudiantes sobre la dinamización de las clases de Inglés, y la evaluación participativa al finalizar el proceso.

En estos fragmentos de diálogo se manifiesta, de acuerdo a las opiniones y percepciones de los estudiantes de 8° grado sobre la dinamización de las clases de Inglés, y la evaluación participativa, su anuencia y satisfacción debidas a la variedad de actividades de enseñanza y aprendizaje que se propiciaron en todos los momentos de las clases, acompañadas de materiales novedosos y de recursos tecnológicos que resultaron pertinentes para cada una de dichas actividades.

Reconocieron, eso sí, las dificultades que tenían para el aprendizaje del Inglés, debido a la natural complejidad que representa toda lengua foránea en sus aspectos sintáctico-gramaticales y pragmáticos, pero también hubo concertación en cuanto a que sus aprendizajes y entendimiento se enriquecieron con la mediación de los diversos insumos y elementos contenidos en las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje ofrecidas.

Evidenciaron así mismo, otro grado de concientización para afrontar el acto de estudiar, dado que toda esta variedad de soportes y materiales educativos ayudaron a afianzarles el aprendizaje de nuevas y variadas formas de estudiar, consultar y realizar las tareas, gracias a los métodos integrados puestos a su disposición. Pues como se sabe, el impulso innovador de las tecnologías educativas ha propiciado cambios en las formas de trabajo e interacción social de los niños y jóvenes en los tiempos recientes. Esto se corrobora en las respuestas de los estudiantes, cuyas voces participantes enfatizan su satisfacción y avances educativos debidos al desarrollo del proyecto, en razón de los recursos tales como computadores, videos, audios, celulares, entre otros.

Y en general, puede aseverarse que se aprecia otro clima socioeducativo, a partir del reconocimiento de que las clases, en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje, se tornaron más amenas y propicias para aprender con mayor facilidad, al poder trabajar con distintos materiales y diversos medios de representación, expresión y compromiso.

6.2.4.2. Indicadores de transformación en los docentes co-investigadores

Los docentes co-investigadores Richard Ramos Ayala y Héctor Ramírez de la Barrera, vinculados a la Institución Educativa El Chiquí, de San Bernardo del Viento, tuvieron una participación sustancial en todo el trascurso de la propuesta investigativa, ayudando a corregir y dando recomendaciones pertinentes sobre los diversos formatos de entrevistas y actividades a aplicar, como también fueron co-equiperos activos en la determinación de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje a implementar.

En la fase culminante del estudio estos docentes co-investigadores ofrecieron sus observaciones, análisis y reflexiones acerca de los resultados de la implementación del proyecto UDL en el grado 8° de la institución, y sobre la evolución que, de acuerdo a ellos, han evidenciado los aprendientes que participaron en éste. En una reunión de trabajo concertada, y bajo la técnica de entrevista testimonial, los docentes co-investigadores respondieron a una serie de preguntas guiadas de carácter evaluativo que se construyeron para tales propósitos. El análisis y reflexión final de los co-investigadores sobre los diversos aspectos que se alcanzaron en el curso de todo el proceso, es el siguiente:

➤ ***Actividades más privilegiadas por sus estudiantes en las clases***

A los estudiantes en clase les gusta hacer actividades que se salgan del esquema tradicional; actividades lúdicas y dinámicas que les proporcione la posibilidad de apropiarse del conocimiento de una manera innovadora, creativa y práctica.

Además privilegian el trabajo colaborativo, en grupos de tres a cuatro estudiantes, pues así se ayudan mutuamente al tiempo que se motivan, dando mejores respuestas a los problemas que se les plantean.

➤ ***Cambios o evolución evidenciados en los hábitos de estudio, compromisos y actitudes de los estudiantes***

Ha mejorado considerablemente la disciplina y comportamiento en clase en general, lo cual ha influenciado para que su rendimiento académico ahora haya mejorado. También se evidencia en ellos un mayor compromiso en las actividades curriculares que desarrollan dentro y fuera de la institución, como son las tareas, trabajos escritos, etc.

De esta forma, entre las transformaciones específicas más relevantes de los estudiantes de 8° grado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los docentes co-investigadores enfatizan en señalar que los notan más atentos y pendientes, reconociendo que se han vuelto más participativos en clases, con actitudes más positivas, en todo caso mejor que las de antes. Dado que a lo largo de su historia académica en la Institución Educativa El Chiquí, este era un grupo con muchos problemas disciplinarios que afectaban de manera directa el rendimiento académico de la mayoría de sus miembros, sí se manifiestan actitudes hacia el cambio, dando como resultado una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al mostrar actitudes favorables hacia el sentido de apropiación de diversos y variados materiales de estudio para afrontar sus compromisos académicos.

➤ ***Estrategias didácticas privilegiadas por los docentes co-investigadores***

Con respecto a las estrategias didácticas implementadas en el proyecto educativo UDL, que los docentes co-investigadores rescatarían, para emplearlas en el desarrollo de sus clases, éstos han estado de acuerdo en que la estrategia más

impactante en el proyecto, desde su perspectiva, ha sido el protagonismo de las TIC en la gran mayoría de las actividades ejecutoriadas, dado su carácter innovador, que se traduce en más motivación para los estudiantes a aprender bajo metodologías no tradicionales –que es lo que impera en nuestros contextos rurales del Caribe colombiano- y más acordes a la actualidad del mundo de hoy.

También dicen haberse sentido interesados por las actividades de trabajo en equipo dentro y fuera del aula, porque se colaboran entre ellos, así como por la estrategia de enseñanza de las preguntas intercaladas, dado que a instancias de ellas, se está constantemente recordando conceptos claves sobre los temas tratados, afianzando así los conocimientos.



Figura n° 21: Evidencia de entrevista al docente co-investigador Héctor Ramírez B.

- ***Aportes de los docentes co-investigadores para la inserción del proyecto educativo UDL en las diferentes áreas del currículo***

De acuerdo al profesor Héctor Ramírez B., desde la Educación física, el aporte que se puede hacer se orienta a sumar esfuerzos para alcanzar un tipo de educación más inclusiva, por la importancia que tiene el tomar conciencia sobre los diferentes ritmos de aprendizaje de cada individuo. Como también la urgencia de establecer grupos de trabajo, previamente identificados, donde los estudiantes con mayor destreza colaboren con aquellos que tengan alguna dificultad dentro del área; así se logrará un trabajo colaborativo y se buscarán otras alternativas para que todos logren sus objetivos académicos y formativos.

El docente co-investigador Richard Ayala agrega además la enorme ventaja que constituiría el trabajar la transversalidad de los temas –señalando el caso específico de su área de Ciencias Sociales-, para alcanzar una adecuación integral entre las diversas áreas del conocimiento.

➤ ***Recomendaciones finales dadas por los docentes co-investigadores***

Como recomendaciones postreras, los docentes co-investigadores señalan que, por la calidad de pioneros que se ha tenido con la incorporación del marco de trabajo UDL en la escuela rural cordobesa, lo que ha permitido identificar las ventajas y beneficios más importantes de este método y las estrategias que mejor resultados han dado, la propuesta merecería ajustarse en sus instrumentos, materiales, secuencias de trabajo y ciclos de desarrollo, y sistematizar todo ese trabajo para que el modelo pueda ser replicable no solo en las demás áreas curriculares de la institución, sino además en otros contextos socioeducativos afines.

Y el primer paso para ello, en las voces de los docentes co-investigadores, sería dar conocer el proyecto a todos los docentes de la institución, socializándolo ampliamente para que todos puedan tener la posibilidad de aprovechar sus

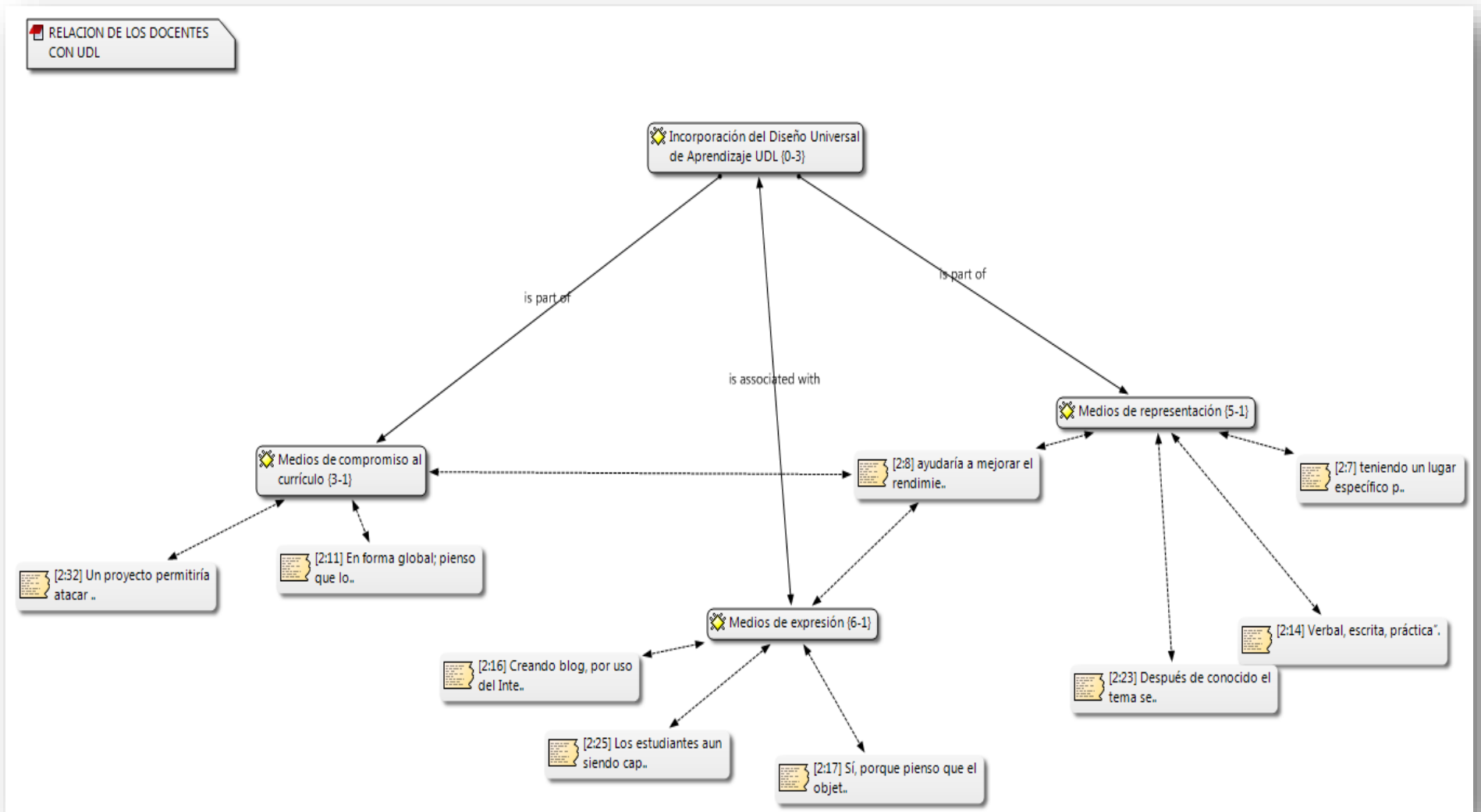
ventajas y beneficios, planeando y trabajando las clases sobre la base metodológica de este proyecto, promoviendo los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que propone.

Finalizando este apartado, es de señalar que las respuestas dadas por los docentes co-investigadores en la entrevista testimonial llevada a cabo al final de la investigación, han sido cruzadas con las categorías UDL y estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje, lo que ha arrojado resultados significativos en cuanto a las preferencias manifiestas en las expresiones de los entrevistados.

De esta forma se tiene que, de acuerdo al diagrama de respuestas evaluativas de los docentes co-investigadores acerca de los resultados del proyecto, en correlación con las categorías: UDL y estrategias de enseñanza/aprendizaje, se puede interpretar el hecho de que los co-investigadores relacionan, en mayor número de respuestas, la categoría UDL a las estrategias didácticas de enseñanza, que a las de aprendizaje. Por lo cual las asociaciones surgidas en el procesamiento de información en Atlas. TI son más abundantes con los medios de representación al currículo; seguidas por las asociaciones que se manifiestan en las respuestas con los medios de expresión al currículo. Y en último lugar se sitúan las relaciones con los medios de compromiso al currículo, en el que se presenta menor cantidad de interrelaciones vinculantes a partir de las respuestas de los entrevistados, pues aparecen menos soportadas en citas.

De ello puede extractarse el hecho de que, es posible que esta situación se presente en virtud de que los docentes co-investigadores quizá desconocen ciertos ítems o factores y propósitos del marco de trabajo UDL, no obstante alimentan cada categoría con un cierto grado de conocimiento de las mismas, dado que aplican ciertos procedimientos, por ejemplo argumentan su motivación, y su disposición de querer innovar en la aplicación de éste modelo educativo. Esto puede comprobarse en el diagrama de correlaciones que ha arrojado el software Atlas .TI al respecto:

Diagrama n° 4: Proceso de interpretación en Atlas. TI: Respuestas evaluativas de los docentes co-investigadores acerca de los resultados del proyecto, en correlación con las categorías: UDL y Estrategias de enseñanza/aprendizaje.



6.2.4.3. Indicadores de transformación en los padres de familia

Sintetizando un poco sobre la función participativa de los padre de familia en desarrollo de la incorporación de las estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje de la asignatura de Inglés, puede acotarse que, en primer lugar, se abrieron espacios de convocatoria en los que se ha enfatizado en brindarles a los padres información suficiente y oportuna sobre los eventos, actividades, fechas de examen, talleres, recursos, y todo lo relacionado con la educación de sus hijos. Esto ha sido posible a través de la programación constante de reuniones con padres de familia, con objeto de socializar, informar, y hacer peticiones de consentimiento informado para la realización de las diversas actividades contempladas en la planificación participativa de la investigación.



Figura n° 22: Grupo de discusión con padres y madres de familia.

Y en lo concerniente a los aportes evaluativos que sobre la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje dieron los padres de familia vinculados al proyecto, se señala que a través de la organización y realización de una reunión de trabajo, y bajo la técnica de entrevistas informales con preguntas guiadas, se

obtuvo el registro videográfico en las voces de los participantes, acerca de los aspectos rescatables del proyecto, así como sus reflexiones sobre la evolución académica y motivacional que, desde la perspectiva de cada uno de ellos, han evidenciado sus hijos a lo largo de la implementación de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje puestas en marcha.

En el siguiente recuadro se consigna el análisis de percepciones de algunos de los padres de familia sobre los aspectos que ellos resaltan de todo el trabajo socioeducativo que se ha adelantado:

| Padres de familia | Análisis de percepciones | Voces de los participantes |
|--------------------------|---|---|
| Padre de familia | Valoración sobre los aspectos socio-educativos del proyecto UDL | [Sic] “Es bueno que uno participe de lo mismo que los hijos de nosotros están viendo con los maestros. Por ejemplo el taller que nos pusieron [Entrevista a padres], cómo es el comportamiento de los hijos de nosotros, y en qué los maestros pueden ayudar a mejorar a ellos, con lo que uno les está manifestando. Hombre, muy bueno”. |
| Padre de familia | Valoración sobre los aspectos socio-educativos del proyecto UDL | [Sic] “Me ha gustado lo que han venío haciendo acá en el colegio. [...] Ombe sí, yo me he contentao con ese cambio que les veo, ¿no? La motivación a las cosas, ¿sí?, se les ve como otro cambio. Y sí, pa´ qué, me he sentío satisfecha porque del colegio se han comunicaó más con nosotros, nos tienen más en cuenta |

| | | |
|------------------|---|---|
| | | ahora. Y eso a uno le entusiasma, pa' ve cuál es el progreso de nuestros hijos". |
| Padre de familia | Valoración sobre los aspectos socio-educativos del proyecto UDL | [Sic] "Entonces es como pedirles una ayuda, yo lo veo así, y entonces pues, me gustó, no sé, me gustó, porque quizá, si no le ponen esto a uno, pues uno no manifiesta lo que siente, cómo van sus hijos. Y para mí fue muy satisfactorio". |

Tabla n° 18: Valoración de los padres de familia sobre los avances socio-educativos alcanzados en desarrollo del proyecto UDL

En relación a la evaluación de los padres de familia respecto a los aspectos socioeducativos de los estudiantes que les causan mayor preocupación, en forma generalizada, aquéllos han señalado que sus preocupaciones más recurrentes respecto a la educación de sus hijos tienen que ver con su falta de formación en valores, con el poco tiempo que dedican a estudiar, con la poca comunicación que manifiestan en la casa, así como con las formas y canales de resolución de problemas académicos e interpersonales.



Figura n° 23: Proceso de disertación evaluativa con un grupo de madres de familia.

No obsta anotar que a través de las charlas motivacionales con los padres, también ha tratado de incentivarles el diálogo con sus hijos respecto a los problemas escolares y/o personales que éstos puedan tener en la escuela, con objeto de estrechar los lazos de todos los miembros de la comunidad, aunando esfuerzos hacia las metas comunes de coadyuvar en su educación y formación integrales.

De la entrevistas realizadas en el curso de la reunión evaluativa con los padres de familia, también se aprecia su reconocimiento sobre la evolución favorable que manifiestan los estudiantes participantes en el proyecto, en el sentido en que han podido apreciar algunos cambios en los hábitos de estudio y en las actitudes de sus hijos en los últimos tiempos, los cuales tienen que ver con mayor motivación a la hora de realizar las tareas y compromisos asignados, puntualidad en la asistencia a los talleres extra-curriculares que se han llevado a cabo, y una indudable cohesión con los compañeros de aula, por cuanto todas las actividades se han planificado con base en las técnicas y formulaciones del trabajo colaborativo. En el siguiente recuadro, y a través de las voces de los participantes, puede corroborarse esta aseveración:

| Padres de familia | Análisis de percepciones | Voces de los participantes |
|-------------------|--|---|
| Padre de familia | Reflexiones sobre la evolución académica y motivacional de sus hijos | [Sic] “Bueno porque yo lo veo estudiando, lo veo interesado en su colegio. No era como antes que uno pasaba aquí en el colegio de acudiente. Entonces me mandaban a buscar, siempre el acudiente de él, ya no”. [...] “Está interesado en estudiar, porque yo lo veo en el colegio, lo veo en la tarde haciendo cosas con los compañeros. Entonces, está interesado en el colegio. Me dijo que lo matriculara, ya lo matriculé. Por eso he visto cambio en él”. |
| Padre de familia | Reflexiones sobre la evolución académica y motivacional de sus hijos | [Sic] “Ante todo José Armando, sí ha cambiado. En lo de la educación él ha cambiado mucho, pa´ qué, él no quería estudiar. Y se siente más interesado en la escuela. Por ejemplo hoy me dijo: “Ve a la reunión. Porque tienes que ir. Y de una vez matricúlame”. Está interesado. Y para mí eso es una alegría, que fue lo que me dijo: “Matricúlame” ”. |
| Padre de familia | Reflexiones sobre la evolución académica y motivacional de sus hijos | [Sic] “Desde que ha iniciado, le ha fascinado, porque anda es con el celular haciendo audios. ¿Audio es? bueno. Y sobre todo usted sabe que a |

| | | |
|------------------|--|--|
| | hijos | él le gusta es el Inglés. Fuera Matemática estuviera de cero. Motivado oyendo y practicando lo del Inglés”. |
| Padre de familia | Reflexiones sobre la evolución académica y motivacional de sus hijos | [Sic] “Bueno, Mayerly me dice que va superbién, que ella está contenta con todos sus maestros. No tiene queja de ninguno de ustedes, porque la tratan muy bien. [...] Ella está atenta a todas sus tareas. Las prácticas han sido desde que llega del colegio, eso enseguida es a hacer todas sus tareas. Está pendiente a todo”. |
| Padre de familia | Reflexiones sobre la evolución académica y motivacional de sus hijos | [Sic] “Bueno la verdad es que yo me quedé sorprendida con él. A pesar que al principio, mejor dicho, qué le digo. Pero ahora en último se ha puesto las pilas, con todo. Entonces me tiene segura de que él va pa’ lante. [...] Porque ha estado muy contento, está atento. Eso era lo que no me gustaba porque no, no tenía, no estaba atento de las cosas del colegio. Y ahora sí, se preocupa más por sus cosas”. |
| Padre de familia | Reflexiones sobre la evolución académica y motivacional de sus hijos | “[Sic] La muchachita en estos dos meses, tenía unas materias perdías, pero como que las recuperó. Entonces ahora yo no venía pa’ la reunión, y me dijo: “oh mami, ve ahora pa’ ve qué te van a decir”. Entonces, bueno, al fin que yo vine”. |

Tabla n° 19: Reflexiones de los padres de familia sobre la evolución del desempeño académico y motivacional de sus hijos al final del proyecto UDL

Motivación, cambios de actitudes, trabajo colaborativo, cumplimiento de compromisos con los trabajos, talleres y demás actividades adquiridas en desarrollo del proyecto UDL implementado, son los aspectos académicos y actitudinales que se pueden extraer de las voces de los padres de familia entrevistados en el aspecto de análisis. Aseveraciones que son corroborables con las evidencias de trabajo recolectadas a lo largo del año lectivo 2015, y que se pueden constatar en el capítulo de *ANEXOS* (p. 153).

6.2.4.4. Indicadores de transformación en los investigadores maestrantes (SUE Caribe)

Como investigadores maestrantes de SUE Caribe, y como docentes vinculados a la Institución Educativa El Chiquí, son diversos y muy significativos los aspectos socioeducativos que han ayudado a enriquecer nuestra vida en lo personal y profesional. En primer término se quiere resaltar la gran experiencia que significó el reto de la Investigación Acción.

El trabajo en equipo aporta indiscutibles beneficios a los diferentes actores vinculados a este tipo de experiencias. Aunque no es menos cierto que este tipo de metodologías inclusivas implican la adopción de un cambio de actitudes hacia el reconocimiento del “otro”, hacia la tolerancia y el respeto de la diversidad de ideas de los individuos. La asunción de este proyecto investigativo no ha sido la excepción, dado que entre los miembros participantes en el mismo no se habían tenido experiencias de esta naturaleza, lo que acarreó no pocas diferencias de parecer a la hora de sentarnos a dialogar, planear y trabajar.

No obstante, los espacios de discusión y concertación que se abrieron durante los dos ciclos de Investigación Acción sirvieron precisamente para la reflexión individual y colectiva sobre la valía de las visiones, opiniones y necesidades de los demás. Máxime si se tiene en cuenta que esta metodología da prelación a lo participativo, en el reflejo de los problemas y las alternativas de solución, a partir de las voces de los participantes. Creemos que en este documento se ve evidenciado ese aspecto en forma satisfactoria.

De otro lado puede señalarse el enriquecimiento social y educativo que significó el trabajo en el contexto de la escuela rural, dadas las limitadas condiciones de este espacio en términos de los recursos administrativos, pedagógicos y tecnológicos con los que se cuenta para favorecer el desarrollo de las dinámicas socioeducativas adecuadas y pertinentes a cada necesidad cognitiva individual. Fue por ello que se consideró y concertó que las estrategias didácticas fundamentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje, podrían ser las más adecuadas e idóneas para potenciar los pocos recursos con los que se contaba, buscando que con su ayuda pudiera propiciarse el mejoramiento del ambiente socioeducativo manifiesto en la comunidad rural de El Chiquí. Y que por supuesto, estos insumos y recursos de trabajo pudieran ser eficaces para el propósito de transformar las actitudes de los individuos participantes, en la asunción de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, para que el mejoramiento académico se evidenciara, al final del proceso, en una nueva mentalidad como sujetos sociales, en su capacidad para asumir actitudes críticas, reflexivas y proactivas al afrontar sus procesos de aprendizaje.

De manera que mediante el proceso de incorporación del enfoque UDL creemos que se pudo desarrollar un acompañamiento pedagógico que les ayudó a los aprendientes a desarrollar sus competencias cognitivas en la asignatura de Inglés, bajo la premisa de que ellos mismos debían ser capaces de proponer y apropiarse

de los recursos técnicos, tecnológicos y didácticos disponibles en los ambientes social y educativo. Y en las fases de planificación y acción correspondientes al segundo ciclo de trabajo de la Investigación Acción, esto también se ve reflejado.

Así mismo se considera como un importante indicador de nuestra transformación como pedagogos, el trabajo de propiciar el diseño, construcción y adaptación de instrumentos de investigación tales como entrevistas semi-estructuradas, Test sobre el perfil de aprendizaje del estudiante, las rúbricas analíticas de evaluación, diario de campo, la recopilación de evidencias fotográficas y audiovisuales, y planificación de las estrategias didácticas fundamentadas en los medios de representación, expresión y compromiso que formula el UDL.

La planificación e incorporación educativa de todos estos y otros instrumentos e insumos de trabajo, nos ayudó indudablemente a reflexionar sobre las posturas y metodologías profesoras que nosotros mismos, y nuestros docentes co-investigadores, habíamos tenido hasta entonces. Pues en la literatura abundan teorías y recomendaciones sobre las bondades del constructivismo y el aprendizaje significativo, los cuales apuntan hacia la creatividad en el aula, a la apertura de espacios e instrumentos cognitivos y evaluativos para romper el yugo de la monotonía en los que se cifra la educación tradicional. Pero a la hora de afrontar todo esto, a veces el aconductamiento, la intransigencia y la comodidad pueden más de lo previsto. De tal suerte que sí, se puede afirmar que todos estos medios, métodos, insumos y canales de comunicación que se propiciaron, en efecto mediaron una transformación significativa en los estudiantes, en los docentes co-investigadores, algo también en la mentalidad y la preocupación de los padres de familia, e indudablemente en nosotros mismos, los investigadores maestrantes de SUE Caribe, dado que los recursos, medios y métodos pedagógicos ofrecidos cumplieron las expectativas previstas con respecto a este nuevo diseño educativo que se les ha ofertado, como también al desarrollo y resultados del mismo.

Como forma de ilustración sobre los cambios en las actitudes y aptitudes de los actores participantes en la investigación en adelante de este segundo ciclo de Investigación Acción, en el siguiente recuadro se sintetizan los indicadores de transformación más relevantes que hasta ahora han podido evidenciarse en las percepciones y asunciones socioeducativas de todos ellos:

| Indicadores de transformación evidenciados en los actores participantes | | |
|--|---|---|
| Actores participantes | Situación inicial | Situación post-intervención |
| Estudiantes | ✓ Desmotivación hacia algunas asignaturas, y hacia los métodos y estrategias profesoriales. | Mayor concientización y comprensión del sentido y propósitos de las estrategias de aprendizaje. |
| | ✓ Desorganización o carencia de estrategias de aprendizaje. | Comprensión e incorporación de algunas estrategias didácticas de aprendizaje: Comunicación gráfica y expresiones icónicas, resúmenes, mobile learning, mapas mentales y conceptuales. |
| | ✓ Conocimiento limitado de los contenidos. | Creación y empleo de materiales y recursos didácticos en sus hábitos de aprendizaje: Ilustraciones y materiales gráficos, diapositivas, audiovisuales, mapas mentales y dispositivos tecnológicos. |
| | ✓ Dificultades en la interpretación de la información. | |
| | ✓ Dificultades para exponer y para tomar notas. | Protagonismo en la valoración cualitativa de los avances en las competencias comunicativas y cognitivas a través de: Auto, hetero y co-evaluación de las actividades, temas y materiales desarrollados. |
| | ✓ Inclínación hacia el uso de materiales gráficos, ilustraciones y recursos tecnológicos. | |

| | | | |
|-----------------------------------|---|--|--|
| | | Gran motivación hacia el trabajo colaborativo. | |
| Docentes co-investigadores | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Metodología de enseñanza centrada en el profesor. ✓ Métodos pedagógicos con orientación expositiva. ✓ Conocimiento pero poca aplicación práctica de nuevas estrategias de enseñanza. ✓ Nociones básicas sobre el uso de las TIC y otros recursos didácticos, pero poca concientización y aplicación. | <p>Estrategias didácticas privilegiadas: Desarrollo de actividades con mediación de las TIC, preguntas intercaladas, ilustraciones y gráficos, estrategias de comunicación oral y escrita.</p> <p>Introducción de variedad de soportes y recursos didácticos: PCs, video bean, audios, Tablets.</p> <p>Desarrollo de estrategias motivacionales a través de clases-taller en el aula, laboratorio y espacios exteriores.</p> | |
| | Padres de familia | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Poca asistencia a las reuniones del colegio. ✓ Escasa comunicación para abordar los problemas académicos e interpersonales de sus hijos. ✓ Preocupaciones sobre el poco tiempo que sus hijos dedican a estudiar ✓ Preocupaciones sobre las formas y canales de resolución de problemas académicos e interpersonales. | <p>Mejor nivel de asistencia de la mayoría de padres a las reuniones informativas y a los talleres motivacionales.</p> <p>Mayor preocupación e indagación de la mayoría de padres sobre los eventos, actividades, fechas de examen, talleres, y compromisos académicos de sus hijos.</p> <p>Consentimiento para la ejecución de la investigación y valoración asertiva de los resultados socializados.</p> <p>Mayor desenvolvura en la comunicación de los problemas sociofamiliares y afectivos de los estudiantes y de sus núcleos familiares.</p> |
| | | | |
| | | | |

| | | |
|---|--|--|
| Investigador es maestrantes SUE Caribe | ✓ Estrecha visión sobre las formas de abordar y solucionar los problemas en la escuela | Nueva asunción del fenómeno socioeducativo, de sus actores participantes y de sus limitaciones, para poder dialogar, negociar, planear y ejecutar en equipo. |
| | ✓ Poca integración de la teoría y la práctica para promover la enseñanza y el aprendizaje | Transformación de la visión profesional y personal, al reflexionar y reconocer las percepciones, opiniones y necesidades de los demás. |
| | ✓ Falta de implementación de nuevas estrategias didácticas y evaluativas en la práctica pedagógica | Propiciar el diseño, construcción y adaptación de los diversos instrumentos de investigación, materiales de estudio y de evaluación. |

Tabla n° 20: Indicadores de transformación evidenciados en los actores participantes.

7. CONCLUSIONES

Al finalizar este trabajo académico, se puede aseverar que se ha dado cabal cumplimiento a cada uno de los objetivos de investigación propuestos, con unos resultados considerados satisfactorios desde las perspectivas pedagógica, didáctica y formativa. Razón por la cual a continuación se exponen las siguientes conclusiones:

Se concluye que la constitución de la comisión participativa de estudiantes, docentes y padres de familia de 8° grado para dar cabida a la concertación, planeación e incorporación de las estrategias didácticas fundamentadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje rindieron los frutos esperados, dado que todos los procesos y acciones que se emprendieron para el alcance de los resultados del mismo, fueron posibilitados por el trabajo mancomunado de la unidad investigativa multi-actores que se ha conformado. En cada una de las actividades realizadas durante los dos ciclos de Investigación Acción, pueden constatarse abundantes evidencias del trabajo participativo de estudiantes y docentes co-investigadores, y en menor medida de los padres de familia. Pues cabe recordar, reflexionando todo lo que ha implicado el desenvolvimiento de este trabajo participativo, que de acuerdo a Kemmis y McTaggart (1992), el objeto esencial de la Investigación Acción es el de mejorar y comprender la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales o educativas para propiciar un proceso hacia el cambio social.

Se concluye que a través de la observación diagnóstica de los estudiantes, mediada en la observación participante, charlas informales, y entrevista semi-estructurada, se ha podido establecer que los factores que más afectaban el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje se asociaron a diversos niveles de desmotivación hacia algunas de las asignaturas, y en algunos casos hacia los métodos y estrategias que emplean sus profesores en el aula, además de que se les dificulta la interpretación de la información. En sus

percepciones con relación a las estrategias didácticas trabajadas por sus profesores, antes de la implementación de las estrategias propuestas, las estrategias de enseñanza son promovidas por la comunicación y la organización que manejan los docentes en la preparación de las clases, así como que su inclinación hacia el aprendizaje se potencia cuando hay mediación de materiales gráficos, ilustraciones y recursos tecnológicos.

Se concluye que en la observación diagnóstica de los docentes co-investigadores, éstos reconocieron poseer nociones básicas sobre el uso de las TIC y otros recursos didácticos, no obstante les hacía falta mayor concientización sobre la forma en que estas herramientas inciden en el entorno social y cultural inmediato, como mediaciones protagónicas en la construcción responsable y pertinente de los conocimientos de sus estudiantes. Sus métodos pedagógicos mostraron orientación hacia lo expositivo, con un cierto valor agregado de participación por parte de los estudiantes, relacionado con la intervención en talleres, debates y preguntas en clases. Y aunque conocían las estrategias de enseñanza, les daban poca aplicación práctica, dando prelación a las estrategias motivacionales. De manera que lo neurálgico de estos métodos tradicionales entra en diálogo con las reflexiones de Rojas Hernández (1998), quien formula que la principal amenaza de un currículo inflexible es su problemático hincapié en la enseñanza directa y rígida, centrada en el profesor más que en el estudiante.

Se concluye que el *Test sobre perfil del aprendizaje* ayudó a identificar las fortalezas y debilidades de reconocimiento, estratégicas y afectivas de los estudiantes de 8° grado, destacándose entre sus fortalezas las de buena observación, habilidades espaciales, interpretación de gráficos, imágenes y diagramas, destrezas en lenguaje oral, vocabulario extensivo, facilidades con el hipertexto, preferencias por tareas estructuradas, actividades prácticas y de estilo libre, trabajo colaborativo e intereses mayores por las actividades. Las debilidades de reconocimiento, estratégicas y afectivas se asociaron al conocimiento limitado de los contenidos, dificultades para exposiciones orales, para tomar notas,

aburrimiento para estudiar y tendencias a la ansiedad, lo cual acarrea desorganización o carencia de estrategias de aprendizaje

Se concluye que en desarrollo de las fases de planificación verificadas en los dos ciclos de trabajo se concertaron los roles y se prepararon las funciones de la unidad investigativa, orientadas a planear, diseñar, ejecutar, evaluar y auditar la operatividad de todos los procesos, recursos, actividades y materiales didácticos relacionados con la puesta en marcha del proyecto de investigación. También se realizó un taller participativo de construcción del tema de investigación con los estudiantes de 8° grado, en el que unánimemente se seleccionó el relacionado con el uso de las tecnologías educativas y otros recursos didácticos para reforzar y complementar el currículo educativo, concertando la forma en que debería desarrollarse el proyecto de aula propuesto, con los insumos, recursos y actividades para desarrollarlo.

Todos estos esfuerzos fueron emprendidos con objeto de dar prelación al carácter participativo en que se sustentó se la metodología del proyecto, pues en consonancia con los planteamientos de Golobardes (2013), implicar al alumnado en el diseño objetivos, materiales y actividades de aprendizaje ayuda a fomentar su implicación, haciéndoles partícipes y responsables de su proceso de aprendizaje.

Se concluye que el análisis de las relaciones actores/factores en el contexto socioeducativo, mediante la matriz DOFA, ayudó a identificar debilidades asociadas a poco interés hacia el estudio, falta de atención en clases y falta de preparación para las evaluaciones; oportunidades tales como el desarrollo académico y personal, pocos estudiantes por aula, posibilidad de contar con docentes profesionales y de planta, y gratuidad académica; fortalezas como la espontaneidad de los estudiantes, receptivos, colaboradores y puntuales. Y amenazas como la deserción académica, la falta de visión a futuro y ser estudiantes extra edad.

Se concluye que en el segundo ciclo de Investigación Acción se implementaron las estrategias didácticas de enseñanza, planificadas con arreglo a los Múltiples medios de representación del Diseño Universal para el Aprendizaje, y teniendo en cuenta los diversos diagnósticos hechos, según los cuales a los estudiantes les motiva y se les facilita el trabajo en el aula con uso de abundante material didáctico de diversa naturaleza. Las estrategias didácticas de enseñanza implementadas en la asignatura de Inglés fueron: Audios y videos, ilustraciones, preguntas intercaladas y portafolios pedagógicos, desarrolladas mediante clases-taller y talleres evaluativos individuales o grupales.

Al respecto cabe acotar que los problemas más significativos en la expresión oral y escrita en inglés que evidenciaron los estudiantes de grado 8° radicaban en la construcción de textos escritos y en la expresión de comunicaciones orales contextualizadas, pues las dificultades no solo radicaban en errores sintáctico-gramaticales y de ortografía, sino en el manejo de algunas de las competencias básicas como la interpretación, la argumentación o el hecho de analizar textos cortos o largos. De este modo, el mejoramiento de las competencias en inglés desde la dimensión pragmática de la comunicación es una tarea que debe realizarse a diario en diversos espacios escolares, como una forma de aprovechar todos los recursos bibliográficos, didácticos y tecnológicos disponibles, haciendo énfasis en desarrollar actividades que ayuden a mejorar los procesos de lectura y escritura de forma significativa y motivante.

En desarrollo de las estrategias de enseñanza se dividió cada una de las sesiones de trabajo en el aula en momentos de la clase, consistentes en apertura, enunciación, contextualización y explicación metodológica del tema de la clase y sus objetivos, exploración de saberes previos, desarrollo del contenido temático con aplicación de las estrategias de enseñanza, afianzamiento sintáctico-gramatical de los temas mediante escritura y oralidad, socialización individual y grupal de la actividad desarrollada, evaluación participativa de aprendizajes

adquiridos para identificar debilidades y fortalezas, refuerzo final de los contenidos vistos y, cierre de la clase.

Debe recordarse que según los principios del UDL planteados por Toledo (2002), las estrategias de aula deben sustentarse en información comprensible mediante distintas formas (gráfica, verbal y/o táctil) así como en la apertura de espacios adecuados para trabajar, como elementos de apoyo para la comodidad de las personas.

Se concluye que la implementación de las estrategias didácticas de aprendizaje en la asignatura de Inglés, planificadas con arreglo a los Múltiples medios de expresión del UDL, se orientaron a ofrecer diversas actividades, herramientas, materiales de aprendizaje y formas de evaluación, para motivar a los estudiantes en la expresión de sus conocimientos para potenciar sus competencias comunicativas en Inglés, de acuerdo a sus capacidades. Las estrategias didácticas de aprendizaje desarrolladas fueron: Estrategias de comunicación gráfica e icónica, de expresión oral y escrita, aplicación de modelos para interpretar situaciones, organización conceptual, elaboración de mapas mentales, y estrategias motivacionales.

Implementadas igualmente mediante la división de la jornada pedagógica en momentos de la clase, en despliegue de las estrategias de aprendizaje se privilegió el trabajo en grupo, con facilitación de abundantes materiales educativos y de manualidades para armar carteleras, mapas mentales, conceptuales y modelado textual, así como de recursos tecno-educativos para la socialización de los productos comunicativos y actividades propuestas, tanto en el aula como en el laboratorio de informática de la institución. Además de que se propiciaron espacios evaluativos para que todos los miembros dieran su concepto, opiniones y aportes sobre los temas desarrollados por ellos y por sus compañeros. Todas estas técnicas y estrategias de trabajo se han formulado, partiendo de las recomendaciones de Derry y Murphy (1986), autores que formulan que la

educación inclusiva está orientada a potenciar las capacidades de aprendizaje y pensamiento mediante la motivación de una serie de habilidades, estrategias, tácticas y técnicas cuya adquisición se puede manipular y mejorar, con mediación de los mecanismos ofrecidos por la investigación y la práctica educativa.

Se concluye que la aplicación de las rúbricas analíticas de auto, hetero y co-evaluación evidenciaron un mejoramiento en el conocimiento, comprensión y puesta en práctica de nuevas estrategias de aprendizaje, basadas principalmente en emplear herramientas didácticas para la producción de diversos productos comunicativos y para su socialización, dado que el propósito pedagógico de aquellas fue el de evaluar integralmente el desempeño de los estudiantes participantes durante la fase de Acción desarrollada en el segundo ciclo de trabajo, con valoraciones detalladas de su evolución aptitudinal en los procesos educativos y sus actitudes socioeducativas hacia la concientización, planificación y reformulación de sus métodos de trabajo. Los resultados evidenciaron unos promedios ponderados individuales más altos en la aplicación de las Rúbricas de auto-evaluación.

Se concluye que los resultados de la fase de Análisis-reflexión final, mediados en las voces de los estudiantes, docentes co-investigadores y padres de familia participantes, ayudaron a evaluar global e integradamente el proceso de trabajo en todas sus fases.

De esta forma se concluye que, de acuerdo al análisis evaluativo realizado por los estudiantes participantes en la investigación, éstos mostraron preferencias por el uso de estrategias tales como la comunicación, comprensión y organización de información a través de expresiones icónicas, el empleo del *mobile learning* para practicar pronunciación y mejorar sus competencias comunicativas en la expresión oral. También destacaron el aporte de las estrategias en la dinamización de las clases de Inglés y las ventajas de la evaluación participativa, evidenciando su satisfacción por la constante introducción de materiales novedosos y recursos

tecnológicos pertinentes en cada uno de los momentos de la clase, como también su mayor grado de concientización sobre sus responsabilidades a la hora de estudiar, dado que perciben las clases más amenas en razón a los diferentes medios de representación, expresión y compromiso al currículo, que se les ofrecieron.

Se concluye que los docentes co-investigadores destacaron como actividades más privilegiadas por sus estudiantes en las clases las actividades lúdicas, innovadoras y prácticas y el trabajo colaborativo. Destacan algunos cambios evidenciados en los hábitos de estudio, compromisos y actitudes de los estudiantes tales como un mejoramiento en el comportamiento y atención en clase, mayor compromiso en las actividades curriculares dentro y fuera de la institución, y también la participación activa mediante la apropiación de diversos y variados materiales para realizar sus trabajos académicos. Y esto ha sido muy relevante, si se tienen en cuenta los planteamientos de Bryson (2003), según los cuales el UDL, como modelo educativo emergente se asume como una filosofía de cambio actitudinal, que se basa en entender que los cambios deben ser sobre el contexto y no sobre el individuo.

Entre las estrategias didácticas privilegiadas por los docentes co-investigadores, destacan una mayor incorporación de las TIC en las actividades académicas, la estrategia de las preguntas intercaladas y las actividades de trabajo en equipo dentro y fuera del aula. Y entre los aportes de los docentes co-investigadores al proyecto educativo UDL para su implementación en las diferentes áreas del currículo, recomiendan esfuerzos para trabajar sobre la diferenciación de los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, el auspicio del trabajo colaborativo y el trabajar la transversalidad de los temas para integrar mejor las diversas áreas del currículo.

Se concluye que, de acuerdo al cruce de datos en Atlas. TI, los co-investigadores relacionan más la categoría UDL a las estrategias didácticas de enseñanza que a

las de aprendizaje, al asociarse en la mayoría de sus respuestas, con los medios de representación al currículo, mientras que las relaciones con los medios de compromiso al currículo presentan menor cantidad de interrelaciones vinculantes.

Y finalmente se concluye, que el análisis evaluativo de los padres de familia arrojó que entre los aspectos rescatables del proyecto, éstos en líneas generales reconocen una evolución favorable de sus hijos en sus hábitos de estudio y actitudes de motivación para cumplir con sus tareas y compromisos académicos, puntualidad en la asistencia a los talleres extra-curriculares concertados y un indudable gusto hacia el trabajo colaborativo, todo esto evidenciado a partir de la puesta en marcha del proyecto UDL que se formuló, con concurso de todos los actores.

8. RECOMENDACIONES

Al haber concluido satisfactoriamente esta investigación académica concerniente a la implementación de estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje para mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés en estudiantes de básica secundaria, se formulan las siguientes recomendaciones, tendientes a seguir coadyuvando en el desarrollo de las competencias comunicativas de los aprendientes:

Se recomienda a los docentes de la Institución Educativa El Chiquí abrir espacios de reflexión acerca de la incidencia de las herramientas tecnológicas y didácticas en el entorno socioeducativo en el que desarrollan su labor, con objeto de incorporarlo a sus prácticas pedagógicas tanto en el aula, como en otros espacios y contextos socioeducativos en los que los estudiantes construyen y asimilan sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

También se les recomienda contemplar los posibles beneficios que podría aportar la adopción de nuevos medios de representación, de expresión y de compromiso que se formulan en los postulados metodológicos del Diseño Universal para el Aprendizaje, en cada una de las asignaturas del currículo. Poder ofrecer nuevas herramientas, técnicas y materiales de enseñanza y de aprendizaje, puede ser un buen comienzo para la consecución de la calidad educativa y un mejoramiento del clima en el aula, además de que también podría a los mismos docentes facilitarles el trabajo de enseñanza, de tutoría y de evaluación.

Se recomienda a los estudiantes de 8° grado de la Institución Educativa El Chiquí no amainar en la búsqueda y proposición de espacios, condiciones y nuevas formas de crecimiento en lo personal, social y educativo, mediante el empleo de todos los materiales y herramientas al alcance para reforzar sus estrategias de aprendizaje.

Las cualidades evidenciadas por cada uno de los estudiantes en la aplicación del Test de estilos de aprendizaje, debe servirles para potenciar sus estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio a partir de las fortalezas de reconocimiento, estratégicas y afectivas que presentaron. Como también se comprobaron los beneficios sociales y educativos que el trabajo colaborativo les aportó en el desarrollo de las actividades académicas y compromisos dentro y fuera del aula. Y no menos importante ha sido el papel de las rúbricas analíticas de evaluación, las cuales les pueden servir en adelante como instrumento guía para seguir desarrollando competencias de monitorización y autoevaluación de sus aprendizajes.

Se recomienda al cuerpo directivo de la Institución Educativa El Chiquí tener en cuenta los resultados de esta investigación para ayudar a trazar los derroteros administrativos y académicos de la institución en el futuro cercano. Los resultados diagnósticos de la matriz DOFA acerca de las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas evidenciadas por cada uno de los actores que interactúan en y con la institución, pueden ser de gran utilidad a la hora de reflexionar y emprender la planeación educativa que a todos corresponde.

También se les recomienda a los directivos, a partir de los resultados de la investigación, estudiar la posibilidad de emprender y/o acoger este tipo de proyectos pedagógicos, en pro de alcanzar la integración entre las diversas áreas

académicas a partir de la adopción de estrategias encaminadas al fomento de la educación inclusiva, el trabajo colaborativo y el enfoque de transversalidad.

Se recomienda a los padres de familia participantes en la investigación seguir vinculándose activamente en el proceso educativo de sus hijos, dado que la formación familiar, el rol de acudientes comprometidos y la monitorización de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, juegan un papel decisivo para que este tipo de esfuerzos rindan sus frutos completamente.

En las diversas reuniones de trabajo los padres de familia tuvieron oportunidad de expresar sus preocupaciones acerca de los aspectos socioeducativos más relevantes para ellos en relación a sus hijos, así que en complemento de los esfuerzos administrativos y pedagógicos que se hagan en la escuela, corresponde a los tutores y cuidadores la labor de verificar y garantizar que los compromisos cumplidos en las aulas, se refrenden y refuercen en el contexto familiar.

Se recomienda a la coordinación de la Maestría en Educación del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano, SUE Caribe seguir auspiciando la investigación social y educativa en el contexto regional, dado que este tipo de esfuerzos demuestran que desde la escuela sí se puede coadyuvar en la transformación de nuestras realidades sociales, educativas y culturales, a partir de la reflexión sobre nuestro quehacer docente, y sobre todo a partir de la voluntad de iniciar dichas transformaciones desde las propias prácticas pedagógicas asumidas. Esta investigación, se considera que es una pequeña, pero significativa contribución en tal sentido.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardila Rodríguez, M. (2009). *Docencia en ambientes de aprendizaje: nuevos roles y funciones*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, No. 28.

Ausubel, David (1982). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. Cuarta reimpresión.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Blanco Blanco, A. (2008). *La rúbrica: Un instrumento útil para la evaluación de competencias*. En: Prieto Navarro, L. *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro. Págs. 171-178.

Bryson, J. (2003). *Diseño Instruccional Universal. Una guía de desarrollo*. Ontario: Georgian.

Burgstahler, Sheryl (2008). *Universal Design in Education: Principles and Applications*. Documento en pdf. Disponible en:

<http://www.washington.edu/doit/universal-design-education-principles-and-applications>

Bustos Jiménez, A (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? Revista Profesorado, de currículo y formación del profesorado. Vol. 15, No 2.

Capote, S., y Sosa, Á. (2006). *Aplicaciones hacia una evaluación integral*. Disponible en:

<http://www.josefinas-trinitarias.org/laasuncionc/PJ/aplicaciones/adj/example/files/Evaluacion.pdf>

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CAST (2011). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Chadwick, C. (1979). *Teorías del aprendizaje y su implicancia en el trabajo en el aula*. Re-vista de Educación, Nº 70 C.P.E.I.P., Santiago de Chile.

Charaudeau, P. (1993). *El dispositivo socio-comunicativo de los intercambios lingüísticos*. En: *Discurso*. México, No. 5, .p. 43-58.

Competencias Ciudadanas Generales, MEN (2004). Imprenta Nacional de Colombia: Serie Guías nº23.

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas -DANE (2016). *Pobreza monetaria y multidimensional en Colombia 2015*. Boletín técnico. Recuperado de:

http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/bol_pobrez_a_15_.pdf

Departamento Nacional de Planeación, DNP (2011). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Bogotá.

Derry S., y Murphy, D. (1986). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Revista de Psicología General y Aplicada, vol. 5, 32- 45.

Derry, S.J. y Murphy, D.A. (2011) *Designing systems that train learning ability: from theory to practice*. Review of Educational Research, 56 (1), 1-39.

De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (1996). *Biografía del pensamiento: Estrategias para el desarrollo de la inteligencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz Barriga, F. (2005). *La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza*. En Díaz Barriga, F. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill.

Eagleton, Maya (2008). *Universal Design for Learning*. Research Starters Academic Topic Overviews, EBSCO Publishing Inc.

Estándares para la Excelencia en la Educación (2003). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Fundamentos, Modelos, Diseños y Administración del Currículo (2009). Bogotá: Editorial Magisterio (Comp.).

Gandía González, L. (2013). *Optimización de estrategias y técnicas de estudio del alumnado de 6° de educación primaria, con vistas al cambio de etapa educativa*. TFM, Universidad Internacional de La Rioja.

García, J. (2004). *Ambiente con recursos tecnológicos escenarios para la construcción de procesos pedagógicos*. Bogotá: EUNED.

Golobardes, María M. (2013). *Fomentar la inclusión de todo el alumnado a través del Diseño curricular del aprendizaje*. Barcelona: Revista Digital Entera 2.0. n°1, Septiembre de 2013.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación* (1°ed.). Madrid: Mc Graw-Hill/Interamericana Editores S.A.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (7°ed.). México: Mc Graw-Hill.

Holly, P. (1986). *La investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación*. Murcia: Simposio Internacional de Innovación Educativa.

Hymes, Dell (1972). On communicative competence. In Pride and Holmes (Eds.).

Inclusive Learning. (s.f.). Supporting Trainer for an Inclusive Vocational Education and Training. Disponible en:

<http://www.inclusive-learning.eu/>

Justicia, F. y De la Fuente, J. (2008). *El Modelo DIDEPRO® de Regulación de la Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, No. 13 Vol. 5 (3), pp:535-564.

Justicia, F. y Cano, F. (1993). *Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje*. En C. Monereo (Comp.), *Las Estrategias de Aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. (pp. 113-126) Barcelona: Domenech.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

Landa Osorio, M. (2012). *Diseño universal: enfoque de inclusión educativa y las tecnologías de la información y comunicación*. Xalapa: Facultad de Estadística e Informática, Universidad Veracruzana.

Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación (1994). Documentos oficiales: Congreso de la República de Colombia.

López Górriz, I. (1993). *La Investigación– Acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica*. México: Revista de Investigación Educativa.

Llanos Ceballos, A. (2014). *Didáctica general en la clase, fundamentos y aplicación*. Bogotá: Ediciones de la U.

Mace, R. (1998). *Universal design in housing*. En: Revista Assistive Technology, 10(1), 21-28.

Mace, R., Hardie, G., y Place, J. (1996). *Accessible environments: Toward universal design*. Raleigh: North Carolina State University. Disponible en:

www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/ACCEnvironments.pdf

Martínez Figuiera, E., Tellado González, F., y Raposo Rivas, M. (2013). *La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: Un estudio piloto*. Revista de Docencia Universitaria, no. 11, mayo-agosto.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares para la Excelencia en la Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2016). *Reporte de la Excelencia 2016*. Disponible en:

http://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2016/22380.pdf

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2004). *Competencias Ciudadanas Generales*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, Serie Guías n°23.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2015). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, Serie Guía n° 28.

Ortíz Ocaña, A. (2014). *Currículo y didáctica*. Bogotá: Ediciones de la U.

Ossa Parra, Marcela (2004). *Pautas para citar textos y hacer listas de referencias según las normas de la American Psychological Association (APA)*. 2da edición.

Pérez Tornero, J.M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

Pozo, J. (1990). *Estrategias de Aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 199-221). Madrid: Alianza Editorial.

Ramírez Castellanos, A. (2015). *Educación, pedagogía y desarrollo rural. Ideas para construir la paz*. Bogotá: ECOE Ediciones.

Román Sánchez, J. y Gallego Rico, S. (1994). *ACRA: Escala de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.

Ruiz Bel, R. et. al. (2012). *El principio del “Universal Design”. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior*. En: Revista de Educación, 359. Septiembre-diciembre 2012.

Salazar, M. Cristina (2005). *La Investigación –Acción Participativa: Inicios y desarrollos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Tirigi, Flavia (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis de Maestría Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO.

Valle Árias Et. al. (2009). *Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación*. SUMMA Psicológica UST, Vol. 6, No 2, pp.31-42.

Weinstein, C., Acee, T. & Jung, J. (2011). *Self-regulation and Learning Strategies*. New Directions for Teaching and Learning. 126 (1). Disponible en:

<http://au.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-1118091639,subjectCd-EDZ0.html>

10. ANEXOS

ANEXO A:

ENTREVISTA DIAGNÓSTICA A ESTUDIANTES

Nombre: _____ Grado: _____

El siguiente cuestionario busca analizar la relación que tú, como estudiante, tienes hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje con tus profesores, hacia los temas y recursos de estudio, y sobre los medios y métodos involucrados en este proceso. No es un examen, la información que aquí suministres tiene propósitos exclusivamente académicos, y te garantizamos la confidencialidad de tus respuestas. Para responder al cuestionario tienes las siguientes opciones: Opción Múltiple con Única respuesta, *Opción Múltiple con múltiple Respuesta*, y *Respuesta Explicada*, según sea el caso.

I. MEDIOS DE EXPRESIÓN

Enumera en orden los pasos que sigues cuando resuelves una tarea:

- A) _____
- B) _____
- C) _____
- D) _____

2. Antes de hablar o escribir sobre los temas aprendidos, ¿Cuál o cuáles de las siguientes estrategias empleas habitualmente? (puedes marcar varias opciones):

- a) Voy recordando palabras, imágenes y/o dibujos con las que he relacionado las ideas principales del material estudiado
 - b) Diferencio las ideas principales y secundarias de lo estudiado
 - c) Agrupo conceptos mediante resúmenes, esquemas, mapas mentales etc.
 - d) Evoco sucesos, episodios o claves, ocurridos durante la clase y/o durante el aprendizaje
 - e) Otras estrategias, ¿Cuáles?
- _____

3. Al momento de expresar tus conocimientos sobre los temas aprendidos, ¿Cuál de las siguientes estrategias sueles emplear? (puedes marcar varias opciones):

- a) Organizo los datos que conozco, antes que intentar dar una respuesta o solución intuitiva

- b) Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetirlo al pie de la letra
- c) Trato de recordar en cualquier orden, todo lo que puedo, y luego lo desarrollo en ese mismo orden
- d) Primero hago un esquema o guion del tema, punto por punto, y en ese orden desarrollo lo aprendido

4. Cuando tienes que contestar sobre un tema del que inicialmente no tienes conocimientos ni informaciones, ¿Qué haces normalmente?:

- a) Improviso una respuesta con base en lo dicho por otros
- b) Soy sincero en decir: “No sé”
- c) Genero una respuesta “aproximada” relacionando lo que ya sé de otros temas
- d) Pido ayuda a los demás, para dar con la respuesta

5. De las siguientes técnicas de trabajo, ¿Cuál o cuáles has aplicado en tus momentos de aprendizaje? (puedes marcar varias opciones):

- a) Para acordarme de lo que estudio, suelo hacer una guía, dividiendo el tema en partes, y éstas en partes más pequeñas
- b) Subrayo las ideas o palabras que quiero destacar en el texto
- c) Escribo en una memo-ficha con mis propias palabras, las ideas más importantes
- d) Divido el tema en varias partes y trato de relacionarlas entre sí
- e) Me gusta hacer cuadros o esquemas representando todo lo que he estudiado
- f) Siempre trato de ampliar el tema, consultando en libros o internet
- g) Cuando estudio un tema, trato de relacionarlo con otros que ya sé, buscando semejanzas o diferencias
- h) Cuando estudio un tema, me gusta relacionarlo con mi propia experiencia de vida y trato de aplicarlo en mi cotidianidad
- i) Intento aprender las cosas al pie de la letra, tal como viene escrito
- j) Repito las cosas en voz alta mientras las voy leyendo
- k) Suelo leer el tema una y otra vez hasta que se me queda grabado

- l) Leo y aprendo todo por igual, sin considerar qué es más o menos importante
- m) Cuando estoy estudiando me fijo más en las palabras e informaciones, que en buscar el significado o sentido del texto
- n) otra, ¿Cuál? _____

II. MEDIOS DE COMPROMISO /MOTIVACIÓN

6. ¿Cuáles de las siguientes relaciones crees tener con las materias de estudio?:
- a) Algunas materias me gustan mucho, y otras no tanto
 - b) Me atraen y agradan todas las materias que estudio
 - c) Siempre estudio todas mis materias, aunque no me siento a gusto con algunas
 - d) Cuando no me siento identificado con alguna materia y/o con el profesor, no le presto mucha atención
 - d) Cuando no me siento identificado con alguna materia, no le presto mucha atención
 - e) Cuando no me siento identificado con algún profesor, no le presto mucha atención
7. Cuando tienes preocupaciones o problemas que te impiden estudiar, ¿Qué sueles hacer?:
- a) Intento relacionarlos con ideas agradables que me ayuden a estudiar
 - b) Trato de relacionar lo que voy a estudiar con cosas que ya sé, o con experiencias que he tenido en relación al tema
 - c) Relaciono los temas que voy a estudiar, con mis intereses personales
 - d) Cuando estoy preocupado no me concentro, y dejo el estudio para otro momento
 - e) Intento emplear diferentes opciones/alternativas que me ayuden a tranquilizarme
 - f) Otro, ¿Cuál? _____
8. ¿Cuál de los siguientes estímulos has probado al estudiar un tema nuevo? (puedes marcar varias opciones):
- a) Analizo la utilidad de lo que voy a estudiar: ¿Qué importancia tiene? ¿Para qué me sirve?

- b) Trato de plantearme retos personales antes de estudiar, como por ejemplo: “me lo aprenderé antes de media hora” u “hoy voy a llegar hasta la página tal”
- c) Me pongo premios si alcanzo una meta establecida. Por ejemplo: “Si logro aprenderme esto, esta tarde iré a la playa, o compraré tal cosa que quiero”
- d) Me digo a mí mismo cosas positivas cuando voy a conseguir lo que me propongo
- e) No he intentado hasta ahora ninguno de estos estímulos
- f) Otro, ¿Cuál? _____

9. A la hora de estudiar o realizar tus tareas, ¿Cómo te sientes más a gusto?:

- a) Trabajando solo, porque me rinde más
- b) Trabajando en equipo
- c) Suelo trabajar en grupo, porque me gusta la compañía de mis amigos
- d) Dependiendo del tema y de su dificultad, a veces trabajo en grupo y a veces trabajo solo

10. Cuando sientes pereza y desgano para estudiar, ¿Qué haces habitualmente?:

- a) Me pongo a hacer dibujos o garabatos para quitarme el aburrimiento
- b) Me pongo a ojear el tema para dejarlo un tiempo en la mente, y eso me termina motivando a estudiar
- c) Trato de desarrollar esquemas, ideas o gráficas sobre el tema antes de metérmele. Esto me entretiene y me estimula a estudiar
- d) Trato de animarme comenzando por lo más fácil, sencillo y atractivo
- e) Me pongo a hacer otra cosa en el momento, y luego retomo el estudio
- f) Otro, ¿Cuál? _____

11. ¿Cuándo no entiendes un tema, por cuál de las siguientes razones crees que se te dificulta?

- a). Dificultades de comprensión e interpretación lectora
- b). Dificultades en la expresión y exposición de tus conocimientos
- c). Dificultades para mantener la atención en el tema

- d). Desmotivación hacia los temas y contenidos de las clases
- e). Desmotivación hacia los métodos y estilos de enseñanza
- f) Otro, ¿Cuál? _____

12. ¿Por qué crees que te suceden estas dificultades en tu aprendizaje?

13. ¿Cómo sientes que entiendes mejor en una clase?:

- a). Escuchando
- b). Participando
- c). Observando lo que se hace
- d). Escuchas y aprendes callado

14. ¿Qué opinas de la forma en que te evalúan tus profesores)?

15. ¿De qué forma te gustaría ser evaluado?

16. Cuando usas la internet, ¿con qué propósitos lo haces principalmente? (puedes marcar varias opciones):

- a) Buscar información académica
- b) Jugar y chatear
- c) Buscar información noticiosa
- d) Revisar tu correo y/o redes sociales
- e) Otro, ¿Cuál? _____

III. MEDIOS DE REPRESENTACIÓN

17. ¿Qué opinas de la forma en que tus profesores dan sus clases, cómo te parecen?

18. ¿Cuáles recursos emplean tus profesores en las clases? (puedes marcar varias opciones):

- a). Audiovisuales (grabadora, DVD, video Beam etc.)
- b). Didácticos (mapas, flujogramas, mentefactos, papelógrafos etc.)
- c). Lúdicos (juegos, dinámicas, sociodramas etc.)

19. ¿Emplean tus profesores los anteriores recursos tecnológicos para complementar los temas de las clases?

- a) Sí, los emplean con frecuencia
- b) Los emplean con poca frecuencia
- c) No emplean estos recursos

20. ¿Cómo te gustaría que fuesen las clases?, ¿Qué otras actividades y recursos te gustaría que implementaran?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Levantaron el cuestionario:

Rafael Álvarez O. Diana Chamorro B.

c.c. 10'769.586 de Montería c.c. 50'912.602 de Montería

ANEXO B:
ENTREVISTA DIAGNÓSTICA A DOCENTES

Nombre: _____

Fecha de entrevista _____

El siguiente cuestionario tiene el propósito de analizar las actitudes que, desde la perspectiva de usted como docente, evidencian los estudiantes del grado 8° hacia los procesos de enseñanza- aprendizaje, así como sobre los recursos, medios y métodos involucrados en este proceso. La información que nos brinde tiene propósitos exclusivamente académicos, y le garantizamos la confidencialidad de sus respuestas. Para responder al cuestionario, usted tiene las opciones Respuesta explicativa y Opción Múltiple con Única y/o Múltiple Respuesta, según sea el caso:

1. En líneas generales, ¿Qué percepción tiene con respecto a las actitudes hacia el aprendizaje, que evidencian los estudiantes de la Institución Educativa El Chiquí?

2. ¿Qué tipo de metodología utiliza para el desarrollo de sus clases?

3. ¿Se siente satisfecho con el uso de estos métodos pedagógicos?, ¿Qué tipo de resultados cree haber obtenido hasta ahora?

4. ¿Podría mencionar algunas de las estrategias pedagógicas empleadas por usted para el desarrollo de las clases?

5. ¿Cuándo evidencia que un estudiante no entendió un tema, qué estrategias o actividades complementarias emplea usted para refuerzo?

6. ¿Qué tipo de métodos evaluativos emplea en sus clases?

7. ¿Hace uso de los recursos TIC disponibles en la institución, para el desarrollo de sus clases? ¿Cuáles?

8. ¿Con qué frecuencia emplea usted los recursos tecnológicos disponibles, para el desarrollo de sus clases?:

- a) En la mayoría de las clases
- b) En algunas clases
- c) En la planeación
- d) Casi nunca los empleo
- e) Sólo para algunos requerimientos específicos

9. ¿Cómo cuales requerimientos?

10. ¿Cómo cree usted que podrían aprovecharse mejor los recursos tecnológicos disponibles?:

11. ¿Cuáles a su parecer son las dificultades más marcadas de los estudiantes en el área específica en que usted se desempeña?

- a). Dificultades de comprensión e interpretación lectora
- b). Dificultades en la expresión y exposición de sus conocimientos
- c). Déficit de atención
- d). Problemas de desmotivación hacia los contenidos curriculares

12. ¿Considera usted pertinente desarrollar un proyecto pedagógico que, mediante la incorporación curricular de diversos medios didácticos de representación, expresión y compromiso en el aula, ayude a los estudiantes a potenciar sus habilidades y competencias en los procesos de aprendizaje?: Sí () No ()

13. ¿Por qué?

¡Muchas gracias por su colaboración!

Levantó el cuestionario:

Rafael Álvarez O. Diana Chamorro B.
c.c. 10'769.586 de Montería c.c. 50'912.602 de Montería

ANEXO C:
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____

Titular de la cédula de ciudadanía No _____

Nacionalidad _____

Estado civil _____

Domiciliado(a) en: _____

Siendo mayor de edad, en pleno uso de mis facultades mentales y sin que medie coacción ni violencia alguna, en completo conocimiento de la naturaleza, forma, duración, propósito, inconvenientes y riesgos relacionados con el **proyecto de investigación** que más adelante indico, declaro mediante la presente:

Haber sido informado(a) de manera objetiva, clara, y sencilla por parte de los autores de la investigación **“Incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje en el currículo de la escuela rural” de la Maestría en Educación SUE Caribe Universidad de Córdoba.**

Tener conocimiento claro de que el objetivo fundamental del trabajo antes señalado, es **fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.**

Haber sido informado(a) de que la participación en el proceso de investigación de mi **hijo o acudido** consiste en que **se vincule en todas las actividades propias que se desarrollen en el proceso de investigación.**

Que la información que suministre al investigador será utilizada única y exclusivamente para **uso académico dentro del proyecto de investigación.**

Que los investigadores me han garantizado confidencialidad relacionada a la identidad de **mi hijo o acudido** cualquier información relacionada con su persona a la que tengan acceso por concepto de su participación en el estudio mencionado.

Que estoy de acuerdo en el uso, para fines académicos de los resultados obtenidos en el presente **proyecto de investigación.**

Que la participación de **mi hijo o acudido** en dicho **proyecto de investigación** no implica riesgo, ni inconveniente alguno para su salud.

Que cualquier pregunta que tenga relación con este estudio será respondida oportunamente por parte de **Rafael Álvarez Oquendo** y **Diana Chamorro Benavides**, con quien me puedo comunicar por los teléfonos **314 7102648** y **301 5539306.**

Que bajo ningún concepto se me ha ofrecido ni pretendo recibir algún beneficio de tipo económico producto de los hallazgos de la referida investigación.

Que los resultados del estudio serán mostrados oportunamente si así lo solicito.

DECLARACIÓN DEL VOLUNTARIADO

Luego de haber leído, comprendido y recibido las respuestas a mis preguntas con respeto a este formato de consentimiento, y por cuanto la participación de **mi hijo o acudido** en este estudio es completamente voluntario, acuerdo:

Aceptar las condiciones estipuladas en el mismo y a la vez autorizo a **Rafael Álvarez Oquendo** y a **Diana Chamorro Benavides** a realizar las respectivas actividades oportunas y pertinentes que involucren a **mi hijo o acudido** para desarrollar su proyecto de investigación.

Reservarme el derecho de revocar esta autorización así como la participación de **mi hijo o acudido** en a investigación, en cualquier momento, sin que ello conlleve algún tipo de consecuencias negativa a mi persona.

Investigador:

Nombres:

Apellidos:

C.C 10 769 586 de Montería Firma: _____

Nombres:

Apellidos:

C.C 50 912 602 de Montería Firma: _____

Participante:

Nombres:

Apellidos:

T.I _____ Firma: _____

Padre de familia o acudiente

Nombres:

Apellidos:

C.C _____ Firma: _____

Testigo

Nombres:

Apellidos:

C.C _____ Firma: _____

DECLARACIÓN DEL INVESTIGADOR

Luego de haber explicado detalladamente al voluntariado la naturaleza del protocolo mencionado. Certifico mediante la presente que, a mi leal saber, el sujeto que firma, este formulario de consentimiento, comprende la naturaleza, requerimiento, riesgos y beneficios de la participación en este estudio. Ningún problema de índole médica, de idioma o de instrucción ha impedido al sujeto tener una clara comprensión de su compromiso con este estudio.

Dado en San Bernardo del Viento, a 7 de octubre de 2014

ANEXO D:
**GRUPO DE DISCUSIÓN PARA PLANIFICACIÓN DEL TEMA DE
INVESTIGACIÓN**

Nombres: _____ Grado: _____

En el siguiente taller grupal desarrollaremos en forma participativa un plan sobre los temas escolares que más nos llaman la atención. A partir de los cuatro (4) temas dados a continuación, escogeremos uno de ellos, para desarrollar un proyecto de aula construido entre todos:

Temas:

5. *Mejoramiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa El Chiquí*
6. *Proyecto para desarrollar las Competencias Ciudadanas en el aula de clases*
7. *Fortalecimiento de las Competencias Laborales en el aula de clases*
8. *Usos de las tecnologías educativas y otros recursos didácticos para el desarrollo de las clases de Inglés e Informática*

Después de escoger el tema que quisiéramos desarrollar, todos aportaremos, mediante lluvia de ideas, la forma como se deberá desarrollar el proyecto seleccionado, con los pasos lógicos y ordenados para llevarlo a cabo desde el inicio hasta el final.

También será necesario hacer un listado de los recursos que quisiéramos tener para desarrollar el proyecto, lo cual implica recursos tecnológicos (computadores, Tablets, video bean), recursos didácticos (gráficos, mapas, papelógrafo etc.), y todos los demás recursos que deseen emplear para desarrollar el proyecto de aula.

La última etapa es la socialización grupal del proyecto de aula concertado.

ANEXO E:


Matriz DOFA

Diagnóstico de relaciones actores/factores en el contexto socioeducativo de El Chiquí:

| Actores/ Factores | DEBILIDADES | OPORTUNIDADES | FORTALEZAS | AMENAZAS |
|----------------------|--|--|---|--|
| ESTUDIANTES | Poco interés hacia el estudio. Falta de atención en clases. Falta de preparación para las evaluaciones | Desarrollo académico y personal. Pocos estudiantes por aula. Docentes profesionales y de planta. Restaurante escolar. Gratuidad académica. | Espontaneidad Receptivos Puntualidad Colaboradores | Deserción académica Falta de visión a futuro Estudiantes extra edad |
| DOCENTES | Uso inadecuado de las herramientas TIC. Algunos docentes muestran poco interés por cumplir con sus funciones. <u>Dispersidad</u> entre compañeros. | Seguir creciendo profesionalmente Algunos docentes capacitándose | Idoneidad Competente Profesionales licenciados Seguimiento de directrices nacionales Responsabilidad Puntualidad | Renuencia de algunos docentes al cambio. Docentes foráneos en busca de traslado |
| INSTITUCIÓN | Deficit de infraestructura Mala distribución de la planta física. Escasos recursos económicos. Dotación escasa e inadecuada. | Apoyo de la administración municipal. Incluida en el fondo de adaptación nacional. | Inmersa en el contexto Incluida en proyecto nacionales Aulas amplias y ventiladas. | Deserción escolar Cercanía al casco urbano. Zona inundable |
| COMUNIDAD | Poca colaboración para las actividades académicas y muchos padres analfabetas. Estratos bajos. Carencia de recursos económicos. No hay unión comunitaria. | Actualización académica. | Vecinos de la institución. Cercanía al casco urbano. Habitantes del corregimiento desempeñando cargos públicos. | <u>Pandillismo</u> . Grupos al margen de la ley. Zona inundable. Muy dados a la fiesta. <u>Tierras infértiles</u> . Poca productividad. Migración. |

ANEXO F:

Sistematización del *Test sobre estilos de aprendizaje*, en Microsoft Excel 2010:

|  Diplomado en Diseño de Recursos Educativos Abiertos con Tecnologías Inclusivas Perfil de Aprendizaje de la Clase | | | | | | |
|---|------------------------|-----------------------------------|-------------------------|---|------------------------------------|---------------------------------|
| Grado | | | Docente | | | Materia |
| Meta | | | | | | Estandar |
| Red | Estudiantes—Fortalezas | | Estudiantes—Debilidades | | Estudiantes—Preferencias/Intereses | |
| | Estudiante | Fortaleza | Estudiante | Debilidades | Estudiante | Preferencias/Intereses |
| Reconocimiento (Aprendiendo el "Qué") | <i>Josman</i> | Estructuras de texto/gramática de | | | | textos e instrucciones escritas |
| | | | <i>Julio</i> | <i>Vocabulario limitado</i> | | imágenes y gráficos |
| | <i>Maryis</i> | Habilidades de lectura avanzadas | | | | |
| | | | <i>Angel</i> | <i>Conocimiento limitado del contenido</i> | | |
| | | | <i>Alejandro</i> | <i>Baja visión</i> | | |
| Estrategia (Aprendiendo el "Cómo") | <i>Luis</i> | <i>Dibujo/Talento artístico</i> | | | | videos, imágenes |
| | <i>José</i> | <i>Atleta talentoso</i> | | | | |
| | <i>Armando</i> | | | | | |
| | | | <i>Yaneira</i> | <i>Dificultad con presentaciones orales</i> | | |
| | | | <i>Julio</i> | <i>Discapacidad en el habla</i> | | |
| | | | <i>Angel</i> | <i>Dificultad para tomar notas</i> | | |
| Afecto | <i>Mayerli</i> | <i>Excelente colaborador</i> | | | | |
| | <i>Alejandro</i> | <i>Le gusta buscar retos</i> | | | | |
| | <i>José Angel</i> | <i>Buen colaborador</i> | | | | |
| | | | <i>José</i> | | | |

ANEXO G:
Resultados del *Test de estilos de aprendizaje*
(Tablas de frecuencias por ítems)

Entiendo mejor algo

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | si lo practico | 14 | 82,4 | 82,4 | 82,4 |
| | si pienso en ello | 3 | 17,6 | 17,6 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Me considero

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | realista | 14 | 82,4 | 82,4 | 82,4 |
| | innovador | 3 | 17,6 | 17,6 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Quando pienso acerca de lo que hice ayer, es más probable que lo haga sobre la base de

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | una imagen | 4 | 23,5 | 23,5 | 23,5 |
| | palabras | 13 | 76,5 | 76,5 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Tengo tendencia a

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | entender los detalles de un tema pero no ver claramente su estructura completa | 9 | 52,9 | 52,9 | 52,9 |
| | entender la estructura completa pero no ver claramente los detalles | 8 | 47,1 | 47,1 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Cuando estoy aprendiendo algo nuevo, me ayuda

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | hablar de ello | 13 | 76,5 | 76,5 | 76,5 |
| | pensar en ello | 4 | 23,5 | 23,5 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Si yo fuera profesor, yo preferiría dar un curso

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | que trate sobre hechos y situaciones reales de la vida | 13 | 76,5 | 76,5 | 76,5 |
| | que trate con ideas y teorías | 4 | 23,5 | 23,5 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Prefiero obtener información nueva de

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | imágenes, diagramas, gráficas o mapas | 10 | 58,8 | 58,8 | 58,8 |
| | instrucciones escritas o información verbal | 7 | 41,2 | 41,2 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Una vez que entiendo

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | todas las partes, entiendo el total | 11 | 64,7 | 64,7 | 64,7 |
| | el total de algo, entiendo como encajan sus partes | 6 | 35,3 | 35,3 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

En un grupo de estudio que trabaja con un material difícil, es más probable que

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | participe y contribuya con ideas | 17 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Es más fácil para mí

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | aprender hechos | 9 | 52,9 | 52,9 | 52,9 |
| | aprender conceptos | 8 | 47,1 | 47,1 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

En un libro con muchas imágenes y gráficas es más probable que

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | revisé cuidadosamente las imágenes y las gráficas | 6 | 35,3 | 35,3 | 35,3 |
| | me concentre en el texto escrito | 11 | 64,7 | 64,7 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Cuando resuelvo problemas de matemáticas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | generalmente trabajo sobre las soluciones con un paso a la vez | 11 | 64,7 | 64,7 | 64,7 |
| | frecuentemente sé cuales son las soluciones, pero luego tengo dificultad para imaginarme los pasos para llegar a ellas | 6 | 35,3 | 35,3 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

En las clases a las que he asistido

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | he llegado a saber como son muchos de los estudiantes | 16 | 94,1 | 94,1 | 94,1 |
| | raramente he llegado a saber como son muchos estudiantes | 1 | 5,9 | 5,9 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Cuando leo temas que no son de ficción, prefiero

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | algo que me enseñe nuevos hechos o me diga como hacer algo | 6 | 35,3 | 35,3 | 35,3 |
| | algo que me de nuevas ideas en que pensar | 11 | 64,7 | 64,7 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Me gustan los maestros

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | que utilizan muchos esquemas en el pizarrón | 3 | 17,6 | 17,6 | 17,6 |
| | que toman mucho tiempo para explicar | 14 | 82,4 | 82,4 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Cuando estoy analizando un cuento o una novela

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | pienso en los incidentes y trato de acomodarlos para configurar los temas | 14 | 82,4 | 82,4 | 82,4 |
| | me doy cuenta de cuales son los temas cuando termino de leer y luego tengo que regresar y encontrar los incidentes que l | 3 | 17,6 | 17,6 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Cuando comienzo a resolver un problema de tarea, es más probable que

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | comience a trabajar en su solución inmediatamente | 3 | 17,6 | 17,6 | 17,6 |
| | primero trate de entender completamente el problema | 14 | 82,4 | 82,4 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Prefiero la idea de

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | certeza | 5 | 29,4 | 29,4 | 29,4 |
| | teoría | 12 | 70,6 | 70,6 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Recuerdo mejor

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | lo que veo | 11 | 64,7 | 64,7 | 64,7 |
| | lo que oigo | 6 | 35,3 | 35,3 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Es más importante para mí que un profesor

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | exponga el material en pasos secuenciales claros | 13 | 76,5 | 76,5 | 76,5 |
| | me dé un panorama general y relacione el material con otros temas | 4 | 23,5 | 23,5 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Prefiero estudiar

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | en un grupo de estudio | 12 | 70,6 | 70,6 | 70,6 |
| | solo | 5 | 29,4 | 29,4 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Me considero

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | cuidadoso en los detalles de mi trabajo | 4 | 23,5 | 23,5 | 23,5 |
| | creativo en la forma en la que hago mi trabajo | 13 | 76,5 | 76,5 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Cuando alguien me da direcciones de nuevos lugares, prefiero

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos un mapa | 5 | 29,4 | 29,4 | 29,4 |
| instrucciones escritas | 12 | 70,6 | 70,6 | 100,0 |
| Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Aprendo

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos a un paso constante. Si estudio con ahínco consigo lo que deseo en inicios y pausas. Me llego a confundir y súbitamente lo entiendo | 7 | 41,2 | 41,2 | 41,2 |
| | 10 | 58,8 | 58,8 | 100,0 |
| Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Prefiero primero

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos pensar como voy a hacer algo | 17 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Quando leo por diversión, me gustan los escritores que

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos dicen claramente los que desean dar a entender | 7 | 41,2 | 41,2 | 41,2 |
| dicen las cosas en forma creativa e interesante | 10 | 58,8 | 58,8 | 100,0 |
| Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Quando veo un esquema o bosquejo en clase, es más probable que recuerde

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos la imagen | 4 | 23,5 | 23,5 | 23,5 |
| lo que el profesor dijo acerca de ella | 13 | 76,5 | 76,5 | 100,0 |
| Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Quando me enfrento a un cuerpo de información

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | me concentro en los detalles y pierdo de vista el total de la misma | 3 | 17,6 | 17,6 | 17,6 |
| | trato de entender el todo antes de ir a los detalles | 14 | 82,4 | 82,4 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Recuerdo más fácilmente

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | algo que he hecho | 12 | 70,6 | 70,6 | 70,6 |
| | algo en lo que he pensado | 5 | 29,4 | 29,4 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Quando tengo que hacer un trabajo, prefiero

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | dominar una forma de hacerlo | 5 | 29,4 | 29,4 | 29,4 |
| | intentar nuevas formas de hacerlo | 12 | 70,6 | 70,6 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Quando alguien me enseña datos, prefiero

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | gráficas | 3 | 17,6 | 17,6 | 17,6 |
| | resúmenes con texto | 14 | 82,4 | 82,4 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Cuando escribo un trabajo, es más probable que

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | lo haga (piense o escriba) desde el principio y avance | 8 | 47,1 | 47,1 | 47,1 |
| | lo haga (piense o escriba) en diferentes partes y luego las ordene | 9 | 52,9 | 52,9 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Cuando tengo que trabajar en un proyecto de grupo, primero quiero

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | realizar una "tormenta de ideas" donde cada uno contribuye con ideas | 7 | 41,2 | 41,2 | 41,2 |
| | realizar la "tormenta de ideas" en forma personal y luego juntarme con el grupo para comparar las ideas | 10 | 58,8 | 58,8 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Considero que es mejor elogio llamar a alguien

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | sensible | 8 | 47,1 | 47,1 | 47,1 |
| | imaginativo | 9 | 52,9 | 52,9 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Cuando conozco gente en una fiesta, es más probable que recuerde

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | cómo es su apariencia | 14 | 82,4 | 82,4 | 82,4 |
| | lo que dicen de sí mismo | 3 | 17,6 | 17,6 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Cuando estoy aprendiendo un tema, prefiero

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos mantenerme concentrado en ese tema, aprendiendo lo más que pueda de él | 14 | 82,4 | 82,4 | 82,4 |
| hacer conexiones entre ese tema y temas relacionados | 3 | 17,6 | 17,6 | 100,0 |
| Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Me considero

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos abierto | 6 | 35,3 | 35,3 | 35,3 |
| reservado | 11 | 64,7 | 64,7 | 100,0 |
| Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Prefiero cursos que dan más importancia a

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos material concreto (hechos, datos) | 13 | 76,5 | 76,5 | 76,5 |
| material abstracto (conceptos, teorías) | 4 | 23,5 | 23,5 | 100,0 |
| Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Para divertirme, prefiero

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos ver televisión | 10 | 58,8 | 58,8 | 58,8 |
| leer un libro | 7 | 41,2 | 41,2 | 100,0 |
| Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

**Algunos profesores inician sus clases haciendo un bosquejo de lo que enseñarán.
Esos bosquejos son**

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos algo útiles para mí | 5 | 29,4 | 29,4 | 29,4 |
| muy útiles para mí | 12 | 70,6 | 70,6 | 100,0 |
| Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

La idea de hacer una tarea en grupo con una sola calificación para todos

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | me parece bien | 14 | 82,4 | 82,4 | 82,4 |
| | no me parece bien | 3 | 17,6 | 17,6 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Cuando hago grandes cálculos

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | tiendo a repetir todos mis pasos y revisar cuidadosamente mi trabajo | 14 | 82,4 | 82,4 | 82,4 |
| | me cansa hacer su revisión y tengo que esforzarme para hacerlo | 3 | 17,6 | 17,6 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Tiendo a recordar lugares en los que he estado

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | fácilmente y con bastante exactitud | 12 | 70,6 | 70,6 | 70,6 |
| | con dificultad y sin mucho detalle | 5 | 29,4 | 29,4 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

Cuando resuelvo problemas en grupo, es más probable que yo

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | piense en los pasos para la solución de los problemas | 12 | 70,6 | 70,6 | 70,6 |
| | piense en las posibles consecuencias o aplicaciones de la solución en un amplio rango de campos | 5 | 29,4 | 29,4 | 100,0 |
| | Total | 17 | 100,0 | 100,0 | |

ANEXO H:
IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA
CLASE - TALLER INDIVIDUAL: *THE PRESENT SIMPLE TENSE*
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: -AUDIOS Y VIDEO – ILUSTRACIONES

APERTURA

Enunciación y contextualización temática:

A continuación desarrollaremos el tema: *The Present Simple Tense*, cuyo propósito pedagógico será el adquirir las competencias comunicativas de: Preguntar y dar información acerca de hábitos o actividades que suceden regularmente. Este tema se relaciona con el aprendizaje de cómo se construyen diversas oraciones afirmativas, negativas e interrogativas para expresar hábitos o acciones en presente simple, y su forma correcta de responderlas.

PRIMER MOMENTO

Exploración de saberes previos:

1ra Orientación: Pregunta inicial, para responderla desde la técnica de lluvia de ideas:

- *¿Qué entienden Uds. por el tiempo presente (Present Tense)?*

A partir de las nociones grupales dadas a esta pregunta, a continuación, entonces:

- *¿Qué entienden Uds. por presente simple (Present Simple)?*

SEGUNDO MOMENTO

✓ **1ra ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: -AUDIOS Y VIDEO**

2da Orientación: A continuación veremos un video educativo acerca del tema *The Present Simple*, en el cual aprenderemos la forma correcta de formular oraciones afirmativas, negativas e interrogativas, así como su respuesta correcta en presente simple, en relación a la expresión de hábitos o acciones.

3ra Orientación: Proyección del video educativo, con empleo los siguientes soportes tecno-educativos: PC, internet, video bean y tablero digital.

4ta Orientación: A continuación, y con base en el tema de aprendizaje visto en el video, deberán escribir en sus cuadernos 5 oraciones entre afirmativas, negativas e interrogativas, en las que expresen los hábitos y acciones que regularmente les suceden a Uds., en *Present Simple*.

Luego de escribir sus oraciones, cada uno deberá socializarlas en el grupo, para entre todos poder fortalecer debilidades y evidenciar fortalezas, colaborativa y participativamente.

TERCER MOMENTO

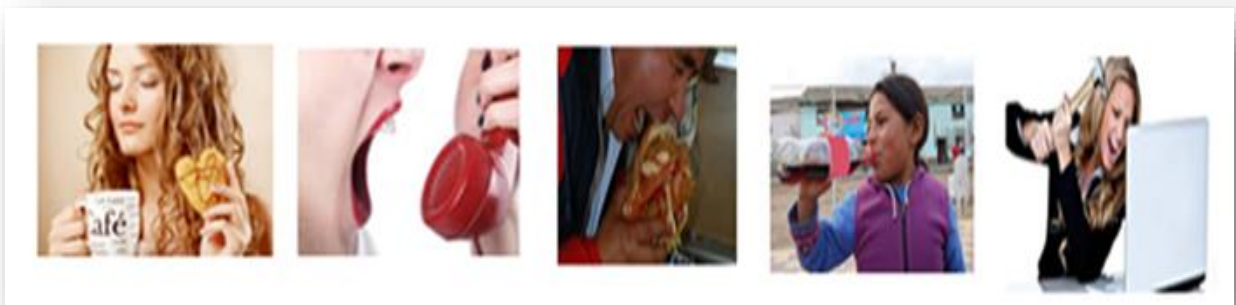
✓ 2^{da} ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA: ILUSTRACIONES

Taller Evaluativo:

5ta Orientación: Para evidenciar el aprendizaje del tema del *Present Simple*, a continuación deberán hacer una lectura de cada una de las imágenes del siguiente material asignado, identificando los hábitos o acciones expresados, y en forma escrita responderán si la acción que muestra cada gráfica es positiva o negativa, de acuerdo con lo explicado en el video educativo visto:

TALLER: THE PRESENT SIMPLE

Las siguientes imágenes expresan hábitos o acciones sobre el tema The Present Simple. Escribe al frente de cada una de ellas, una oración afirmativa, una negativa e interrogativa en presente simple, para expresar esos hábitos o acciones que ellas enuncian:



CUARTO MOMENTO

Evaluación Grupal

6ta Orientación: Como forma de participación evaluativa, cada estudiante deberá formular una pregunta en *Present Simple*, para cada uno de los hábitos o acciones expresados en cada gráfica. La pregunta deberá ser consignada en el cuaderno, y socializada en el aula de clases.

En desarrollo del proceso participativo, cada estudiante expondrá lo realizado para verificar si lo escrito es correcto, y en caso negativo se les retroalimentará grupalmente, sobre la forma correcta de hacerlo. Este proceso evaluativo se abordará desde el sistema de logros e indicadores relacionados con las habilidades comunicativas de preguntar y dar información acerca de hábitos o actividades en *Present Simple*.

QUINTO MOMENTO

Cierre:

7ma Orientación: Para finalizar, haremos a continuación un breve repaso de los aspectos relevantes de la clase y su significatividad en nuestra vida diaria.

En este momento se hace una rememoración acerca de los aspectos semánticos, sintácticos y gramaticales del tema visto, reiterando los tips a tener en cuenta para la correcta lectura, escritura y pronunciación de cada modalidad del *Present Simple Tense*.

ANEXO I:

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE APRENDIZAJE

TALLER GRUPAL CLOTHING STYLES: OBJECT PRONOUNS

✓ 1^{ra} ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: COMUNICACIÓN APERTURA

A continuación desarrollaremos un taller grupal, con propósito de conocer el tema del *Object Pronoun* (Pronombre Objeto), y será abordado desde el fenómeno de las tribus o grupos urbanos (*Urban Groups*).

PRIMER MOMENTO

Exploración de saberes previos:

1ra Orientación: Preguntas iniciales, para responderlas desde la técnica de lluvia de ideas:

- ¿What is a pronoun?
- ¿What is an object?

Anotación en el tablero y libretas de apuntes, de las nociones grupales dadas a cada término.

- ¿Which it is the Object Pronoun?

2da Orientación: Construcción grupal de la definición explicada sobre el *Object Pronoun*, a partir de la correlación semántica y sociolingüística de las nociones aportadas.

- ¿What do you know about urban groups?

3ra Orientación: Anotación en el tablero y libretas de apuntes, de la definición grupal obtenida sobre los *Urban Groups*.

SEGUNDO MOMENTO

Implementación de la Estrategia de aprendizaje: Comunicación (Expresión a través de información gráfica e icónica)

4ta Orientación: Concepto y propósitos de un Mapa Mental:

Concepto: Diagrama usado para representar una idea central, mediante la interrelación de conceptos, palabras, tareas y/o dibujos, dispuestos a su alrededor.

Propósitos: Aprender nuevos temas, ideas o conceptos, mediante la ordenación de la información, usando una palabra clave de la que se desprenden una serie de líneas curvas o ramas con ideas asociadas, colores, símbolos y dibujos conectados, relacionados con el tema central.

5ta Orientación: Cada uno de los grupos desarrollará a continuación un Mapa Mental en cartelera, donde expresarán la situación comunicativa relativa a los *Urban Groups*,

incluyendo los elementos de: idea central, estereotipos sociales, características de sus miembros en el vestir, ideologías, contexto social y formas de habla del *Urban Group* dado.

TERCER MOMENTO

Evaluación:

6ta Orientación: Socialización grupal de cada Mapa Mental construido (los 3 integrantes DEBEN intervenir).

✓ **2da ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE: EXPRESIÓN ESCRITA**

PRIMER MOMENTO

Guía metodológica y conceptual

Ira Orientación: A continuación desarrollaremos grupalmente los siguientes productos de aprendizaje: Resumen; Relatoría; Ó Mapa Conceptual sobre el Urban Group asignado, teniendo en cuenta que:

Un Resumen es: Un escrito descriptivo corto, que evidencia los aspectos más relevantes sobre un tema dado, teniendo en cuenta la siguiente estructura: Exposición contextualizada del tema a tratar; desarrollo de sus ideas centrales, secundarias, elementos y características; Y extracción de sus aspectos relevantes, escritos con objetividad.

Una Relatoría es: Estrategia didáctica de aprendizaje, mediante un escrito analítico que expresa el dominio de un tema, y su escritura es más subjetiva que el resumen. Su elaboración requiere el desarrollo de los 3 aspectos siguientes:

Temática del texto: Donde se identifica una tesis o planteamiento sobre el tema, qué quiere expresar.

Organización del texto: Es la identificación de las nociones, conceptos y categorías más importantes del tema tratado. Además, en forma de discurso sostenido, se redondea una idea u opinión, para que se discuta.

Conclusiones: Esto incluye las conclusiones grupales sobre el tema tratado, su aplicabilidad educativa, expresando qué nuevas ideas descubrió para usted? ¿Qué necesidades personales surgen a partir los planteamientos del tema? Y argumentando qué rescataría de este tema para su vida personal, social y educativa, y cómo nos impactaron las ideas.

Un Mapa Conceptual es: La reconceptualización esquemática escrita sobre un tema, y consta de la siguiente estructura:

- Un concepto general
- Definición
- Niveles jerárquicos que lo identifica
- Relaciones directas o cruzadas entre conceptos, ideas y sub-ideas, y demás elementos
- Definición de ideas, sub-ideas y demás elementos del Mapa.

SEGUNDO MOMENTO

Construcción semántica de conceptos:

2da Orientación: A partir de las definiciones dadas a las preguntas:

- *¿What is a pronoun?*
- *¿What is an object?*
- *¿Which it is the Object Pronoun?*
- *¿What do you know about urban groups?*

A continuación cada grupo realizará UNO de los siguientes productos de aprendizaje: Resumen; Relatoría; Ó Mapa Conceptual del tema asignado, que deberá incluir una descripción escrita de las principales características identitarias (estereotipos, ideología, vestuario, origen, gustos musicales, pro y contras) del *Urban Group* asignado.

3ra Orientación: Para la socialización del producto comunicativo elaborado, se deberá hacer uso de las tecnologías educativas disponibles: Computadores, tablero digital, Video bean, para, a través de diapositivas y otros recursos didácticos, desarrollar la exposición del *Urban Group* asignado en clase de Inglés.

TERCER MOMENTO

Evaluación:

4ta Orientación: Socialización grupal de cada Resumen, Relatoría, o Mapa Conceptual elaborados, sobre el tema asignado.

5ta Orientación: Participación grupal, mediante opiniones y aportes evaluativos, sobre el tema expuesto por los compañeros de cada grupo.

ANEXO J:

TALLER: THE PRESENT SIMPLE TENSE

Nombre: _____ Grado: _____

Las siguientes imágenes expresan hábitos o acciones sobre el tema *The present simple*.
Escribe al frente de cada una de ellas, una oración afirmativa, una negativa y una
interrogativa en presente simple, para expresar los hábitos o acciones enunciados:











ANEXO K:
RÚBRICAS ANALÍTICAS DE AUTO-EVALUACIÓN

Indica el desempeño con el que realizas cada una de las siguientes actividades:

| Competencia | CRITERIOS | Lo hago muy bien | Lo hago bien | Debo mejorar | No lo hago |
|--------------------------------------|--|------------------|--------------|--------------|------------|
| Cognitiva | Demuestro dominio y compromiso por los contenidos de la asignatura. | | | | |
| | Participo en clase. | | | | |
| Laboral | Hago y entrego puntualmente mis tareas, actividades y compromisos adquiridos. | | | | |
| | Busco asesoría para resolver mis dudas | | | | |
| | Participo activamente en los trabajos en grupo. | | | | |
| | Demuestro disciplina y atención en clase | | | | |
| | Cuido de mis útiles escolares. | | | | |
| | Repaso diariamente los contenidos de la asignatura | | | | |
| | Demuestro disciplina y atención durante las formaciones, actos culturales, talleres y charlas pedagógicas. | | | | |
| | Aplico los conocimientos adquiridos en la escuela en mi vida cotidiana. | | | | |
| | Soy responsable con todas las actividades, tareas, estudio y compromisos adquiridos | | | | |
| | Demuestro creatividad en mis trabajos | | | | |
| | Cuido de mi presentación personal. | | | | |
| Soy puntual en la llegada al colegio | | | | | |
| Ciudadana | Soy respetuoso, amable con los demás. | | | | |
| | Participo en actos culturales, pedagógicos y/o deportivos. | | | | |
| | Espero al docente dentro del salón durante los cambios de clases | | | | |
| | Cumplo con mis deberes establecidos en el manual de convivencia. | | | | |
| | Cuido el medio ambiente y áreas comunes. | | | | |
| | Sub –total | | | | |
| | Total = (Suma de los sub-totales / 4) | | | | |

Lo hago muy bien: 500 – 450 puntos / Lo hago bien: 440 - 400 puntos / Debo mejorar: 390 - 300 puntos / No lo hago: 290 - 100 puntos

ANEXO L:
RÚBRICAS ANALÍTICAS DE CO-EVALUACIÓN

| Competencia | Criterios | Lo hace muy bien | Lo hace bien | Debe mejorar | No lo hace |
|-------------|--|------------------|--------------|--------------|------------|
| Cognitiva | Participa en clase | | | | |
| | Domina los contenidos de las asignaturas. | | | | |
| Laboral | Participa activamente en los trabajos en grupo | | | | |
| | Demuestra disciplina y atención en clase. | | | | |
| | Hace y entrega puntualmente las tareas, actividades y compromisos adquiridos. | | | | |
| | Demuestra disciplina y atención durante las formaciones, actos culturales, talleres y charlas pedagógicas. | | | | |
| | Participo en actos culturales, pedagógicos y/o deportivos. | | | | |
| | Es responsable con las actividades, tareas, estudio y compromisos adquiridos. | | | | |
| | Es respetuoso, agradable en sus relaciones interpersonales con sus compañeros | | | | |
| | Es respetuoso, agradable en sus relaciones interpersonales con sus docentes | | | | |
| | Respeto, es cuidadoso con los recursos de la institución educativa | | | | |
| | Demuestra creatividad en sus trabajos y participaciones en clase | | | | |
| | Cuida de su presentación personal | | | | |
| | Cuida de sus útiles escolares. | | | | |
| | Es puntual en la llegada al colegio | | | | |
| | Espera al docente dentro del salón durante los cambios de clases | | | | |
| | Cuida el medio ambiente y áreas comunes. | | | | |
| | Sub-total | | | | |
| | Total | | | | |

ANEXO M:
RÚBRICAS ANALÍTICAS DE HETERO-EVALUACIÓN

| Criterios | Lo hace muy bien | Lo hace bien | Debe mejorar | No lo hace |
|--|------------------|--------------|--------------|------------|
| Participa en clase | | | | |
| Hace y entrega puntualmente las tareas, actividades y compromisos adquiridos. | | | | |
| Participa activamente en los trabajos en grupo | | | | |
| Demuestra disciplina y atención en clase. | | | | |
| Domina los contenidos de la asignatura. | | | | |
| Demuestra disciplina y atención durante las formaciones, actos culturales, talleres y charlas pedagógicas. | | | | |
| Participa en actos culturales, pedagógicos y/o deportivos. | | | | |
| Es responsable con las actividades, tareas, estudio y compromisos adquiridos. | | | | |
| Es respetuoso y agradable en sus relaciones interpersonales con sus compañeros | | | | |
| Es respetuoso y agradable en sus relaciones interpersonales con sus docentes | | | | |
| Respeto, es cuidadoso con los recursos de la institución educativa | | | | |
| Demuestra creatividad en sus trabajos y participaciones en clase | | | | |
| Cuida de su presentación personal | | | | |
| Cuida de sus útiles escolares. | | | | |
| Es puntual en la llegada al colegio | | | | |
| Espera al docente dentro del salón durante los cambios de clases | | | | |
| Cumple con los deberes establecidos en el manual de convivencia. | | | | |
| Cuida del medio ambiente y áreas comunes. | | | | |
| Sub-total | | | | |
| | | | | |

ANEXO N:
Formato para la evaluación y selección de proyectos de aula basados en el UDL y el ABP

1. Revisión del proceso de caracterización del curso

| Ítem | SI | NO | Puntuación ¹ |
|---|----|----|-------------------------|
| ¿Se realizó una caracterización de los estudiantes? | | | |
| ¿Se desarrolló dicho ejercicio con un enfoque de diversidad? | | | |
| ¿Se tomaron referentes teóricos para realizar el proyecto de aula? | | | |
| ¿Dicha caracterización fue construida con su grupo de estudiantes o pares académicos? | | | |
| ¿Se le ocurren algunas adicionales? | | | |

2. Análisis del rol que tiene el docente en la incorporación de las TIC en el proyecto de aula

| Ítem | SI | NO | Puntuación |
|---|----|----|------------|
| ¿El docente reconoce el papel que juega como facilitador (desde un enfoque de ABP) para la incorporación de las TIC en su proyecto de aula? | | | |
| ¿Se ve reflejada la participación del docente durante el desarrollo de cada proyecto de aula? | | | |
| ¿En el proyecto de aula se utilizan las TIC de manera transversal en la implementación? | | | |
| ¿La forma de utilización de las TIC se orienta a favorecer el aprendizaje y por ende la inclusión de todos y todas? | | | |

3. Articulación con la normatividad y replicabilidad

| Ítem | SI | NO | Puntuación |
|---|----|----|------------|
| ¿El proyecto se articula con la normatividad vigente a nivel institucional y local? | | | |
| ¿Es replicable el proyecto en otras entidades educativas? | | | |

¹ Siendo 1 la más baja y 5 la más alta

4. Evaluación del material educativo a la luz del UDL

| Principio | | | | |
|---|----|----|---------------|------------|
| Indicador | SI | NO | Observaciones | Puntuación |
| Se evidencian múltiples formas de representar la información (Qué) | | | | |
| Se evidencian múltiples formas de expresar el conocimiento(Cómo) | | | | |
| Se evidencian múltiples formas de motivar a los estudiantes (¿Por qué?) | | | | |

ANEXO O:
EVALUACIÓN DEL PROYECTO UDL

Preguntas orientadoras a docentes co-investigadores

Las preguntas que a continuación se le formularán tienen el propósito de conocer sus opiniones acerca de los resultados de implementación del Proyecto UDL aplicado en estudiantes de 8° grado en la I.E. El Chiquí, y sobre la evolución evidenciada en los individuos participantes.

1. En su consideración, ¿Cuáles son las actividades que más les gusta hacer a sus estudiantes en su clase?

2. ¿Ha evidenciado Ud. algún cambio o evolución en los hábitos de estudio, compromisos y actitudes de sus estudiantes de 8° grado en los últimos tiempos, a partir del proyecto educativo UDL que se ha venido implementando?

3. ¿Qué tipo de evolución o transformaciones específicas señalaría en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes de grado 8°?

4. ¿Qué estrategias didácticas de las implementadas en el proyecto educativo UDL, utilizaría Ud. en el desarrollo de sus clases, y por qué?

5. ¿Desde su área que aportes podría aportar ud al proyecto educativo UDL para que este pueda ser implementado en las diferentes áreas del currículo?

6. ¿Qué tipo de recomendaciones nos haría?

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO P:

Entrevista evaluativas a padres de familia

Preámbulo

De antemano le agradecemos, Sr/Sra padre de familia por sacar el tiempo para esta entrevista sobre la educación de su hijo/a. Esta entrevista es para informarle sobre los avances del proyecto educativo en el que se encuentra participando su hijo, y que busca brindarles una mejor educación con el uso de herramientas tecnológicas y didácticas como computadores, Tablets, videos, grabaciones de audio y otros. Esto para llamar más su atención y motivarlos a aprender con nuevos métodos de estudio.

Las preguntas que le haremos a continuación son para conocer sus opiniones acerca del entorno de la escuela de su hijo/a, y evaluar con ellas los resultados de este proyecto para el mejoramiento de su educación. Sus opiniones son muy importantes para seguir ayudándoles a formarse de una mejor manera.

I. Aspectos socioeducativos de la escuela

1. ¿Cómo se siente con la forma en que los directivos y profesores de la escuela de El Chiquí se han comunicado hasta ahora con usted?
2. ¿Cree que la escuela le brinda a usted oportunidades para conversar sobre el progreso de sus hijos? ¿Por qué?
3. ¿Cree que la escuela le brinda información suficiente y oportuna sobre los eventos, actividades, fechas de examen, talleres, recursos, y todo lo relacionado con la educación de su hijo?
4. Cree que la escuela de su hijo colabora con la comunidad de pobladores de El Chiquí? ¿En qué forma?

II. Aspectos socioeducativos de los estudiantes

5. ¿Cuáles son las actividades que más le gusta hacer a su hijo?
6. ¿Cuáles cree usted que son las actividades que menos le gusta hacer a su hijo?

7. ¿Cómo cree usted que es su diálogo con sus hijos respecto a los problemas escolares y/o personales que éstos puedan tener en la escuela?

8. ¿Qué temas les preocupan más respecto a la educación de sus hijos? (señale por favor alguno/s)

9. ¿Cuánto tiempo cree que estudia su hijo al día?

10. ¿Le ayudan a estudiar en casa?, ¿quién?

11. Cuando su hijo tiene algún problema o dudas para hacer sus tareas del colegio, ¿Cómo los resuelve? ¿En qué forma le ha ayudado usted a resolver esos problemas del colegio?

III. Aspectos socioeducativos de los padres

12. ¿Cómo era la época en que usted estudió? ¿En general, qué problemas tenía en esos tiempos para estudiar?

13. ¿Con cuales recursos se contaba entonces para estudiar? (biblioteca escolar, recursos gráficos y/o audiovisuales etc.)

14. ¿Qué comparación puede usted hacer, con esta época en que estudian sus hijos?

15. ¿Cómo lo motivaban sus profesores para estudiar?

16. ¿Qué le gustaría que el colegio le ofreciera a su hijo para aprovechar mejor su tiempo libre?

17. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tiene Ud. con respecto a la educación que le brinda el colegio a su hijo?

a) Excelente b) Bueno c) Regular d) Insatisfactorio

IV. Evolución y estado actual de los estudiantes

18. ¿Ha visto algún cambio en los hábitos de estudio y en las actitudes de su hijo/a, en los últimos tiempos, a partir del proyecto educativo que hemos venido desarrollando?

19. ¿Cuáles cambios señalaría?

20. ¿Considera que usted, como padre de familia podría aportarnos algo de su experiencia para ayudar a mejorar a los muchachos? Explíquenos un poco.

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO Q:

DIARIO DE CAMPO

Proyecto de Investigación: Estrategias didácticas para la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la escuela rural



Agosto 26 del 2014:

Conformación del grupo de investigación del proyecto

En este día, martes 26 de agosto de 2014, nos hemos reunido los licenciados Diana Chamorro Benavides y Rafael Álvarez Oquendo, con los docentes Richard Ramos Ayala y Héctor Ramírez de la Barrera, de las áreas de Sociales y Educación física respectivamente así como con los estudiantes Neiva Martínez y Jonatán Zurita, con el propósito de conformar el grupo de investigación para el proyecto educativo propuesto.

Se ha llegado a varios acuerdos en el sentido de propiciar e influir la participación activa de cada uno de los miembros del equipo de trabajo, de facilitarles material a Richard y Héctor sobre Investigación Acción Participativa y metodología. Y también de ir puliendo, en los espacios posibles, a los muchachos sobre qué es investigar, sus técnicas, roles, insumos y herramientas de abordaje.

P.D: En la planificación de las actividades programadas, se ha consensuado volver a reunirnos el día lunes 1 de septiembre a las 3:30 p.m., para dar cumplimiento a la aplicación de un instrumento tipo matriz DOFA, cuyo propósito será el de establecer una triangulación concerniente a las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas que en lo socioeducativo, manifieste cada uno de los estudiantes miembros del equipo, los docentes, institución y comunidad, de acuerdo a unos criterios que se han explicado, y serán retroalimentados en la fecha.

Pendiente afinar el instrumento.

Ojo Diana, pendiente de envío de documentos rastreados sobre DOFA.



Septiembre 1 del 2014:

Aplicación matriz DOFA grupo de investigación

En el día de hoy, lunes 1 de septiembre nos hemos reunido con los siguientes miembros del grupo de investigación, para aplicar la matriz DOFA diagnóstica del contexto socioeducativo de El Chiquí: Richard Ramos, Héctor Ramírez y Neiva Martínez. El instrumento DOFA que se ha preparado contiene 4 componentes relacionados con las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas de la institución educativa El Chiquí y su comunidad educativa. Su esquema aplicado ha sido el siguiente:

| | DEBILIDADES | OPORTUNIDADES | FORTALEZAS | AMENAZAS |
|-------------|-------------|---------------|------------|----------|
| ESTUDIANTES | | | | |
| DOCENTES | | | | |
| INSTITUCIÓN | | | | |
| COMUNIDAD | | | | |

PD: La aplicación del instrumento DOFA ha sido exitoso, aunque surgió la inquietud, entre los miembros del equipo, de buscar otros medios diagnósticos comparativos, que involucren más a la comunidad educativa. Hemos pensado, como materia pendiente para ir planeando, la estructuración de unas encuestas a estudiantes, directivos, docentes, padres de familia y/o miembros notables de la comunidad de El Chiquí.

Ojo Diana: Hablar con Juan Carlos sobre la pertinencia y viabilidad de diagnóstico multi-instrumentos.



Septiembre 15 del 2014:

Planificación y desarrollo de un taller grupal

En este día, lunes 15 de septiembre nos reunimos con los chicos del grado 8º para llevar a cabo la planificación y desarrollo de un taller grupal para concertar un proyecto de aula para ser construido entre todos, a partir de los temas o problemáticas escolares que más les llamaran la atención.

En primer lugar se efectuó una actividad basada en la técnica de lluvia de ideas, a partir de la cual se concertaron los temas que más preocupaban a los participantes, desde el punto de vista socioeducativo. Estos temas fueron los siguientes:

1. Mejoramiento de la convivencia escolar en la Institución Educativa El Chiquí
2. Proyecto para desarrollar las Competencias Ciudadanas en el aula de clases
3. Fortalecimiento de las Competencias Laborales en el aula de clases
4. Usos de las tecnologías educativas y otros recursos didácticos para reforzar y complementar el currículo educativo.

Este último tema fue escogido por unanimidad, con sustento en la argumentación de esa selección. A continuación de lo cual, en la misma sesión de trabajo se dividió el salón de clases en grupos de 4 estudiantes, y se realizó una actividad pedagógica tendiente a concertar la forma en que debería desarrollarse el proyecto de aula propuesto.

Compromisos. Documentación en cuanto al uso de recursos y estrategias didácticas pertinentes para nuestro contexto.



Octubre 1 del 2014:

Socialización de primeras ideas del proyecto a estudiantes.

En el día de hoy miércoles 1 de octubre nos hemos reunidos los licenciados Diana Chamorro Benavides y Rafael Álvarez Oquendo con los estudiantes de grado 8º.

Se le han socializado los objetivos y las primeras ideas del proyecto de investigación, así como también, cuál sería la participación y el rol que ellos desempeñarían dentro de las actividades contempladas por el proyecto de investigación.

PD: Algunos estudiantes manifestaron estar de acuerdo en participar en estas actividades, ya que les pareció llamativo y una forma diferente de recibir sus clases.

Se quedó de confirmar una reunión con los padres de familia del grupo 8º para realizar con ellos la socialización del proyecto en el que participaran sus hijos y acudidos, así como para la firma del consentimiento informado.

Tarea: realizar el documento del consentimiento informado.



Octubre 7 del 2014:

Socialización del proyecto a padres y firma del consentimiento informado

En el día de hoy, martes 7 de octubre nos reunimos con los padres de familia de los chicos de grado 8º con el fin de compartir con ellos los objetivos y propósitos del proyecto de investigación, así para la firma del formato de consentimiento informado.

Nota: Los padres manifestaron estar de acuerdo con la participación de los chicos en el proyecto, además se notaron receptivos y positivos con la puesta en marcha de las actividades desarrolladas dentro del proyecto, ya que para ellos es algo nuevo y diferente que puede ayudar a sus hijos en las clases.

Compromisos: Hablar con el asesor para documentarnos acerca de un instrumento que facilite el análisis de las características de los estudiantes con relación a su aprendizaje.

Crearles a los estudiantes una cuenta de correo para poderles enviarles información.



27 de octubre del 2014:

Aplicación a estudiantes del test sobre el perfil del aprendizaje (Felder)

En el día de hoy, lunes 27 de octubre llevamos a cabo la aplicación del Test sobre perfil del aprendizaje (Test de Felder), para la aplicación de este Test se utilizó la herramienta Google Drive, en la realización de esta actividad se presentaron dificultades con la conexión a Internet y el poco manejo de la herramienta por parte de algunos estudiantes.

De igual forma hubo problemas con el fluido eléctrico (típico en las zonas rurales) por lo tanto la actividad que estaba planeada para las 2.00 p.m inició a las 3:30 p.m.

Nota: a pesar del retraso en la actividad los estudiantes esperaron pacientes el inicio de esta.

Compromisos: analizar los resultados obtenidos a partir y conformación de grupos de estudiantes a partir de estos resultados.

Mandarles documentación a los compañeros del grupo de investigación a cerca de estrategias didácticas.

Concertar un próximo encuentro con el grupo de investigación.



14 de enero 2015

Reunión con grupo de investigación para análisis y discusión relacionado con las estrategias didácticas a implementar.

El día de hoy, miércoles 14 de enero de 2015, nos reunimos con los miembros del grupo de investigación, los docentes Richard Ramos, Héctor Ramírez, los estudiantes Neiva Martínez, Jonathan Zurita, para realizar el análisis y discusión relacionada con las estrategias didácticas a implementar.

Se socializaron las estrategias que previamente habíamos leído y analizado, tomando como referencia principal las sugeridas en el libro “Estrategias docentes

para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva” de Frida Díaz Barriga (año).

De dicho análisis se llegó al consenso, teniendo en cuenta las particularidades de nuestros estudiantes y nuestra escuela, que se deberían aplicar: las preguntas intercaladas, los mapas conceptuales, las ilustraciones, y la estrategia expositiva. De igual forma el grupo llegó a la conclusión que el primer periodo académico de este 2015 sería tomado como periodo de diagnóstico.

Pendiente: Profundizar la documentación en UDL y estrategias didácticas para el enlace pertinente entre estas.



Febrero 17 de 2015

Socialización de estrategias didácticas basadas en UDL a estudiantes.

En el día de hoy, martes 17, nos reunimos con los estudiantes de grado 8^o para exponerle las estrategias didácticas basadas en el diseño universal para el aprendizaje a implementar en el desarrollo de las clases de inglés; los estudiantes se notaron receptivos y abiertos a la explicación realizada.

Algunos manifestaron que les parecía buena idea porque así recibirían las clases de una forma diferente a lo que están acostumbrado y también porque tendrían la manera de presentar las tareas y actividades en la forma en que a ellos les fuese más fácil de hacerlo, así como también la manera de evaluar.

En esta reunión se notó que los estudiantes se mostraron interesados por las nuevas estrategias que se implementarán durante las clases.



26 de febrero del 2015

Socialización del proyecto a docentes

En el día de hoy, jueves 26 de febrero nos reunimos los licenciados Diana Chamorro Benavides y Rafael Álvarez Oquendo con los docentes de la básica secundaria de la Institución Educativa El Chiquí para compartirles las principales ideas relacionadas con la puesta en marcha de las actividades a desarrollar con los estudiantes de grado 8º que den repuesta a las orientaciones de la implementación del UDL en el mejoramiento del aprendizaje.

Dicha socialización inició con la introducción de los principales aspectos en los que consiste el trabajo; así mismo se les explicó aspectos como los objetivos a alcanzar, la metodología trabajada, el concepto de UDL y resultados esperados.

Terminado esto se abrió el espacio a los docentes para los aportes, sugerencias y comentarios de estos, dentro de los aportes se destacan los realizados por el especialista Alfredo Genes acerca de la importancia de la aplicación de formatos de evaluación en la institución, ya que en años anteriores se ha comentado la necesidad de hacerlo pero nunca se han aplicado además que sería una gran oportunidad para mejorar los procesos evaluativos en la escuela; el profesor Jorge rector de la institución se mostró receptivo y complacido a la aplicación de las actividades en la escuela y ofreció total apoyo a la propuesta pareciéndole una gran oportunidad para institucionalizar los aportes del UDL en la dinámica académica del colegio, ya que en charlas con sus colegas constató que no se lleva una estrategia como está ni mucho menos una evaluación integral y sistematizada a los estudiantes.

De igual forma el rector manifestó que se abrirán los espacios necesarios para continuar explicando avances del proyecto y la aclaración de dudas a los compañeros docentes interesados en aplicar actividades relacionadas con el UDL en sus actividades de enseñanza.

Tarea. Analizar con nuestro asesor Juan Carlos Giraldo la posibilidad de diseñar un instrumento de evaluación o formatos que permita evaluar a los estudiantes de manera integral y que vaya de la mano del UDL.



24 de marzo del 2015

Construcción participativa rúbricas con estudiantes

En este día, martes 24 de marzo nos reunimos los docentes Diana Chamorro Benavides y Rafael Álvarez Oquendo con los estudiantes de 8º grado para compartir las ideas que permitan la construcción participativa de los formatos de evaluación esta reunión empezó una hora más tarde debido a cortes en el fluido eléctrico en el corregimiento. Se socializó un borrador con algunos criterios preestablecidos para estos formatos sometiéndose a consenso por parte de los asistentes.

Dentro de las ideas a resaltar cabe destacar que los estudiantes propusieron que se les evaluara el comportamiento no solo en clases sino en las formaciones y demás actos organizados en el colegio tales como culturales, deportivos y académicos; así como las relaciones interpersonales y el manejo de su presentación personal y útiles escolares.

Nos llama la atención que los estudiantes enfatizan en que haya severidad en la calificación.

Tarea: seguir enriqueciendo el documento con base en las ideas que exponen los estudiantes, haciendo un cotejo con UDL.

Organizar reunión con los padres de familia de los chicos para realizar con ellos la construcción participativa y recibir de ellos sus aportes a estos formatos de evaluación.



8 de abril del 2015

Construcción participativa rúbricas con padres

En el día de hoy, miércoles 8 de abril nos reunimos los docentes Diana Chamorro Benavides y Rafael Álvarez Oquendo con los padres y acudientes de los estudiantes de grado 8º para socializarle a estos los formatos de rúbricas y escuchar sus posibles aportes y sugerencias a los mismos.

Nota: Aunque no hubo los aportes esperados por parte de ellos todos asintieron que estaban de acuerdo y se mostraron receptivos y abiertos con los criterios explicados y la aplicación de dichos formatos en el proceso evaluativo de los estudiantes.

Esta no participación posiblemente esto se debe a que los padres no manejan temas de educación y evaluación y algunos de ellos son analfabetas.

Tareas: Coordinar la reunión con el grupo de investigación para la socializar y recibir propuestas que permitan la construcción de este instrumento.



21 de abril del 2015

Construcción participativa rúbricas con grupo de investigación

En el día de hoy, martes 21 de abril nos reunimos los docentes Diana Chamorro Benavides y Rafael Álvarez Oquendo con los integrantes del grupo de investigación Richard Ramos, Héctor Ramírez, Neiva Martínez y Jonathan Zurita

para terminar con ellos la construcción participativa de los formatos de rúbricas de auto, co y hetero-evaluación, dentro de los aportes hechos por estos en su mayoría fueron de redacción.

Aportes: el profe Richard sugirió la utilización de un vocabulario más fácil para los estudiantes.

El profesor Héctor sugirió que debería haber un criterio que evaluara los aspectos relacionados con el cumplimiento del Manual de convivencia institucional.

A su vez Neiva y Jonatán estuvieron de acuerdo con el profe Héctor, específicamente en lo que respecta al cumplimiento de la disciplina por parte de los estudiantes.

Tarea: organizar una próxima reunión con el grupo para evaluar la aplicación de las estrategias en la etapa diagnóstica.

Revisar el lenguaje y redacción de los criterios de las rúbricas para que sean más entendibles a los estudiantes.

Revisar el manual de convivencia de la institución para encontrar los criterios que se puedan anexar a las rúbricas.



Lunes 4 de mayo del 2015

Reunión con grupo de investigación para evaluar la aplicación de la etapa diagnóstica a partir de la implementación de estrategias didácticas.

Este día nos reunimos con el grupo de investigación para realizar el análisis y la evaluación de actividades basadas en las estrategias de enseñanza implementadas durante el primer periodo académico o periodo de diagnóstico.

En este análisis se evidenció que las estrategias de enseñanza de los mapas conceptuales, las preguntas intercaladas y las ilustraciones son propicias para seguirlas implementando en el aula de clase por que facilitan el proceso de

enseñanza, ya que a los estudiantes les fue fácil y les agradó las anteriores estrategias, se notó que se sintieron cómodos durante la puesta en marcha de estas.

Por otro lado la estrategia expositiva no dio resultados óptimos, ya que por ser una estrategia clásica o tradicional, los estudiantes no la sintieron llamativa, *tal vez pensamos que esta estrategia no fue del gusto total de los estudiantes por ser muy común para ellos, ya que es la forma más usuales que utilizamos el conjuntos de docentes para enseñar un tema.*

Por esta razón y como sugerencia del grupo se hace necesario la búsqueda e implementación de nuevas estrategias que complementen las antes mencionadas y que arrojen resultados positivos que permitan fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez que les faciliten a los estudiantes la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje que les permitan mejorar su rendimiento académico, que les sean atractivas, funcionales, fáciles de utilizar teniendo en cuenta el contexto y el poco acompañamiento en su proceso académico en el hogar.

Tarea: seguir documentándonos con respecto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de estas y su puesta en práctica con el grupo focal.



Martes 9 de junio del 2015

Socialización de avances del proyecto y rúbricas a docentes.

En el día de hoy nos reunimos con los docentes de básica secundaria de la I.E El Chiquí para socializar participativamente los avances y resultados obtenidos de la fase diagnóstica arrojados a través de la técnica de observación participante y del instrumento de entrevista semi-estructurada, se ha podido establecer que:

Existe una desmotivación estudiantil hacia los contenidos y metodologías de enseñanza que hasta ahora se les han ofrecido.

Las voces de los estudiantes han dejado entrever que en general, los aprendientes reconocen estudiar la mayoría de las asignaturas correspondientes a su nivel de escolaridad, no obstante reconocen así mismo no sentirse a gusto con algunas de las materias. Razón por la cual, algunos estudiantes han aseverado que cuando consideran no sentirse identificados con alguna materia o alguno de sus docentes, no le prestan mucha atención a esa área específica.

Los docentes se notaron receptivos con los avances mostrados, destacándose los aportes del profesor Manuel Villa “Que frente a esa desmotivación iba a replantear la metodología utilizada dentro de las clases, buscando una forma diferente de realizar las actividades para contrarrestar esa desmotivación”.

En esta misma reunión se les enseñó el borrador del formato de Rúbricas de auto, co y hetero-evaluación que se ha diseñado a la fecha.

Es este aspecto estuvieron de acuerdo con los criterios planteados, ya que les pareció bastante englobante, por que abarcaba la mayoría de los criterios que permiten una evaluación formativa e integral, y no hubo mayores sugerencias.

Se contó con la participación de los profesores:

Vilma Racines del área de humanidades

Daysi Raveles del área de Artísticas

Manuel Villa del área de Agropecuaria y emprendimiento

Héctor Ramírez del área de Educación física

Jhame Álvarez del área de Matemáticas

Alfredo Genes del área de Ciencias Naturales

Richard Ramos del área de Ciencias Sociales

Jorge Cabrera, rector de la institución

Pendiente: Terminar de pulir los formatos de rubricas y buscar en el municipio un colegio con características socioeducativas similares a la de nuestra I.E. para aplicación de prueba piloto de las Rúbricas.



6 de julio del 2015

Implementación de estrategias didácticas de enseñanza

Para el desarrollo del tema *The present simple tense* se utilizó como primera estrategia de enseñanza el Objetivo de la clase, y sus correspondientes logros e indicadores de logros, esto para que los estudiantes tuvieran claro el desarrollo de la temática a abordar. La gran mayoría asintió dando a entender que habían captado el objetivo de la clase. Una vez dejado claro el objetivo de la clase se procedió a proyectarles un video educativo para enseñarles a los estudiantes cómo se construyen oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.

Después del video se procedió a realizar varios ejercicios para poner en práctica lo visto en el video, una vez terminado los ejercicios fueron socializados por cada uno de los estudiantes donde tuvieron la oportunidad de corregirse entre todos y aprender de los errores y aciertos de los compañeros.

Compromiso: para la siguiente clase se realizará un refuerzo de lo visto y la evaluación del aprendizaje.



9 de julio del 2015

Continuación de la clase- taller de aplicación de estrategias didácticas de enseñanza

Para la continuación del tema que se está trabajando el docente de la asignatura de Inglés hizo un refuerzo de los contenidos vistos hasta la clase anterior, con exposición didáctica consistente en infografías que acompañaban los hábitos/acciones del *Present Simple Tense*.

Finalizado esta actividad se realizó la evaluación de los aprendizajes adquiridos, para lo cual se ofreció a los estudiantes un formato con imágenes que expresan hábitos o acciones sobre el tema, en dicho formato, al frente de cada ilustración los estudiantes escribieron oraciones afirmativas, negativas e interrogativas relacionadas con la imagen que veían en la hoja.

Así mismo, se desarrolló un taller sobre el *Present Simple Tense*, en el que los estudiantes de 8° grado hicieron lectura de imágenes, y en sus cuadernos escribieron oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.

Después de terminada la actividad de las ilustraciones nuevamente cada estudiante socializó sus respuestas para aprender entre todos.

Para la culminación del tema se hizo un breve repaso de los aspectos relevantes de la clase y su significado en la vida diaria.



14 de septiembre del 2015

Implementación de estrategias didácticas de aprendizaje

Para el desarrollo del tema *Object Pronoun* abordado desde el fenómeno *Urban Groups (Tribus urbanas)* se empezó con preguntas iniciales, ¿What is a pronoun? / ¿What is an object?, para responderlas desde la técnica lluvia de ideas, haciendo la respectiva anotación en el tablero y en la libreta de las nociones grupales dadas a cada término. Notándose a los estudiantes atentos y participativos durante dicha actividad.

En un segundo momento se continuó con la construcción grupal de la definición sobre el *Object pronoun* a partir de las nociones aportadas por los estudiantes.

En un tercer momento se les preguntó a los estudiantes acerca de qué sabían de las tribus urbanas ¿*What do you know about urban groups?*, algunos estudiantes hicieron sus aportes dando sus conceptos.

José Armando manifestó “que era algo así como las pandillas de los barrios o en las ciudades”; Josman manifestó “que eran grupos de amigos que se reunían para escuchar música”; Kendy dijo “que era algo así como los champetas”.

En un cuarto momento y después de haber escuchado las nociones acerca de los grupos o tribus urbanas, se les dio una explicación conceptual donde se definía que era exactamente las tribus o grupos urbanos y en qué consistían haciendo alusión a las principales tribus urbanas a nivel mundial entre las cuales están los *góticos, metaleros, punkeros y emos*.

Tarea: Consultar en grupos de tres estudiantes información relacionada con estos grupos y traer a clases colbón, tijeras, revistas, colores, marcadores, cartulinas.



16 de septiembre del 2015

Implementación de la estrategia de aprendizaje: comunicación (expresión a través información gráfica e icónica).

Para esta clase se verificó los materiales y la consulta que se les había pedido traer en la clase anterior para poder realizar la actividad planeada, la cual consistía en realizar por grupos resúmenes o mapas mentales con la información de la tribu asignada.

Segundo momento, se les pidió a los estudiantes que por grupos construyeran su cartelera, observándose que los estudiantes se sintieron muy motivados y entre ellos se asignaron roles o funciones para cumplir a cabalidad la actividad, unos recortaron, algunos pegaron y otros se encargaron de escribir.

Se resalta que el grupo de Oscar, Diliberto y Maryis se destacó por su gran organización y esmero en la realización de su cartelera.

También cabe resaltar que el estudiante José Armando, que generalmente en las clases se muestra desmotivado y apático a realizar ciertas actividades, en esta actividad estuvo muy activo diseñando su cartelera y una vez terminó la suya le colaboró a otro grupo en el diseño de la misma.

En un tercer momento y después de haber culminado sus trabajos por grupos socializaron lo aprendido por cada uno de ellos acerca de las tribus urbanas con sus principales características.

Estas socializaciones fueron grabadas como parte de la estrategia de la clase, cabe resaltar que a pesar de esto los estudiantes se notaron tranquilos, realizando su socialización con naturalidad.

El docente se acercó a cada grupo haciéndole preguntas en inglés relacionadas con respecto a la información que estaban consignando en sus carteleras, cada grupo respondió coherentemente haciéndolo igualmente en inglés.

Finalmente se realizó la retroalimentación que permitió aclarar las dudas e inquietudes que aún continuaban en los estudiantes.

Después de la socialización cada grupo se encargó de hacer el aseo de su espacio de trabajo recogiendo los desechos que quedaron del recortado.

Compromiso: Transcribir las grabaciones de la clase para su análisis y organización en Atlas ti.



Lunes 21 de septiembre del 2015

Estrategia de modelado de la información dada

En un primer momento para desarrollo de la clase se les entregó a los estudiantes una fotocopia con un párrafo en inglés donde el personaje describía su grupo de amigos y su forma de vestir según la tribu urbana a la cual pertenecían, en este párrafo se incluían algunos Object pronoumbs, el objetivo era que los estudiantes identificaran el uso de los Object pronoumbs dentro del párrafo.

En un segundo momento se les dio la definición de que era un Object pronoumb y el uso correcto de los mismos.

En un tercer momento se practicó la pronunciación correcta del párrafo para que posteriormente cada estudiante lo leyera y así practicar pronunciación y la habilidad de speaking.

Se hicieron varias sesiones de repeticiones donde cada estudiante tuvo la oportunidad de identificar y expresar las palabras u oraciones del párrafo que más se les dificultaba pronunciar.

Tarea: los estudiantes deberán traer para la próxima clase hojas de block, marcadores y colores.



Miércoles 23 de septiembre del 2015

Estrategia modelado, uso de los object pronouns

Se dio inicio a la clase del día de hoy verificando los materiales que debían traer y realizando la retroalimentación del tema object pronouns.

Es de resaltar que la estudiante Yaneira fue la única estudiante que trajo todos los materiales que previamente se les había pedido, es decir trajo una cartuchera llena de colores y marcadores y se mostró muy colaboradora prestando sus materiales a los demás compañeros que no trajeron los materiales requeridos.

Seguidamente los estudiantes se pusieron a la tarea de elaborar un párrafo tomando como ejemplo el párrafo en inglés que se les presentó la clase anterior, para que utilizaran la escritura como habilidad comunicativa a partir de una situación real, ya que debían describir la forma de vestir de ellos y de tres de sus amigos o amigas. Teniendo en cuenta que debían evidenciar el uso de los object pronouns.

Cabe resaltar nuevamente que Yaneira fue la estudiante que más estuvo interesada en la actividad mostrando mayor concentración desde que inició hasta que terminó su escrito.

También se destaca que los demás estudiantes estuvieron muy participativos con sus preguntas para resolver con respecto a la correcta escritura de palabras u oraciones concernientes al tema.

En el desarrollo de la actividad todos estuvieron muy atentos y concentrados se evidenció una motivación colectiva y un alto grado de colaboración entre todos compartiendo, ya que se prestaban sus materiales de trabajo.

Cuando todos finalizaron sus escritos se les pidió que socializaran lo realizado. Cada uno, en mesa redonda, se fueron colocaron de pie leyendo en voz alta lo que habían escrito con respecto al estilo o forma de vestir de sus compañeros, durante esta socialización la estudiante Vanessa se mostró un poco tímida al principio pero a medida que fue avanzando en su lectura tomó confianza. En general todos socializaron de buena manera sus trabajos y la actividad culminó satisfactoriamente.

Compromiso: los estudiantes deberán venir vestidos para la próxima clase de acuerdo a su estilo o forma de vestir preferida.



Jueves 24 de septiembre del 2015

Implementación de Estrategia de *Role play* (dramatización)

Apertura

El día anterior a la actividad se les pidió a los estudiantes que vinieran vestidos de acuerdo a su estilo y actitudes preferidas, teniendo en cuenta las descripciones que se habían hecho en la actividad de escritura (modelado de *My friend's style*) anterior.

Primer momento:

Se inició explicando en qué consistía la actividad y el tiempo que iba a tener cada estudiante con su grupo para realizar la socialización de lo trabajado.

Segundo momento:

Los estudiantes pidieron que antes de iniciar la actividad de *spake* les aclarara dudas en cuanto a la pronunciación de palabras y oraciones que aún se les dificultaba pronunciar. Cada uno manifestó sus inquietudes y se hizo una breve práctica con ellos.

Tercer momento:

Cada estudiante fue saliendo al frente con su grupo de compañeros para hacer la actividad de spake, describiendo la forma de vestir de cada uno de ellos.

En general todos los estudiantes lo hicieron bien estuvieron muy activos y motivados llamó la atención que la estudiante Yaneira se mostró a gusto y cómoda con la actividad, dejando a un lado la timidez muy arraigada y la personalidad introvertida que le caracteriza *«pensé que en esta actividad en especial se le iba a dificultar mucho, por la naturaleza y exigencia de la misma, la cual implica hablar en público y en segunda lengua, ya que normalmente en todas las clases Yaneira se muestra muy callada; y cuando se le hace una pregunta o se le pide que intervenga en la clase, se muestra muy retraída y no responde a las preguntas ni participa, y ni si quiera mira a la cara, fijando su mirada al piso »*.

Por otro lado Andrés que al igual que Yaneira muy poco participa en las clases cotidianas, en esta actividad lo hizo bien, teniendo buen desempeño y mostrando seguridad y dominio de esta.

De igual forma, el estudiante Oscar que generalmente es muy participativo en las clases y acierta en las preguntas que se le hacen, en esta actividad se mostró un poco inseguro, su fluencia y pronunciación no fue la mejor.

Así mismo, José Ángel mostró mucha inseguridad al realizar la actividad por lo que fue necesario realizar varias veces la grabación de su spake.

Conclusión

Se puede decir que la actividad transcurrió normal y satisfactoriamente, en general el grupo participo, algunos estudiantes mostraron mayor seguridad que otros pero en general el grupo cumplió con la actividad.



22 de octubre del 2015

Acercamiento I.E. Trementino y aplicación de prueba piloto.

Para la aplicación de la prueba piloto de las rúbricas diseñadas dentro del proyecto de investigación, los docentes Diana Chamorro y Rafael Álvarez Oquendo nos acercamos a varias instituciones educativas con características socioeducativas similares a la nuestra, para esto dialogamos inicialmente con docentes y directivos docentes de las instituciones: Playas del Viento, Camino Real e Isla de los Milagros, pero no pudo ser aplicada la prueba piloto, ya que el sistema de evaluación de estas difería de el de nuestra institución en la valoración cuantitativa.

Teniendo en cuenta esta situación seguimos en la búsqueda llegando así la I.E Trementino, la cual tiene características socioeducativas y evaluativas similares a la nuestra.

Inicialmente dialogamos vía telefónica con el rector Pablo Manjarrez contándole brevemente sobre el propósito de la prueba piloto, con lo cual él estuvo de acuerdo con la propuesta y nos citó en su institución para conversar más detalladamente.

Una vez enterado de la propuesta nos permitió conversar con la docente Yadubis Lozano de la asignatura de Ingles, a la cual se le socializó el propósito de aplicar la prueba piloto en su asignatura, manifestando ésta su complacencia y disposición de ayuda.

Una vez nos dieron su aprobación les entregamos las rúbricas para su aplicación, para dicha aplicación la docente se tomó aproximadamente 3 semanas, una vez de vuelta el resultado fue satisfactorio dando sus comentarios positivos y sugerencias a los instrumentos.

Así también se le entregó a la docente una lista de control para el proceso de prueba piloto del instrumento.

Tareas: Analizar los resultados de la prueba piloto y realizar los respectivos aportes sugeridos al documento para planear así la aplicación de las rúbricas de evaluación al grupo focal.



21 de octubre del 2015

Aplicación de entrevista a estudiantes

Para la aplicación de este instrumento citamos a los estudiantes de grado 8^o a las 2:00 p.m en la sala de informática de la Institución, iniciando la actividad dándoles los formatos de entrevista a responder y realizando la respectiva explicación de dicho instrumento.

Los estudiantes comprendieron el objetivo de la entrevista, resolviéndolo sin mayores dificultades, manteniendo una atención y disposición de trabajo que permitió la culminación de esta actividad sin mayores inconvenientes y en el tiempo estipulado. Cabe resaltar que se notó sinceridad y compromiso en las respuestas dadas por ellos.

El objetivo de esta segundas entrevistas es conocer la percepción que tiene los estudiantes a cerca del trabajo que se ha venido realizando en la asignatura de inglés del cual ellos han sido participe como grupo focal.

Tarea: realizar el respectivo análisis de las entrevistas.



17 de noviembre del 2015

Aplicación rúbricas grupo focal

Para la aplicación de las rúbricas de evaluación citamos a los estudiantes de 8^o grado a las 8.00 de la mañana, el propósito de este instrumento es el de poder evaluar integralmente el desempeño de los estudiantes participantes en el

proyecto para obtener una valoración detallada en sus procesos de aprendizaje y actitudes socioeducativas hacia la asignatura curricular implicada.

Los estudiantes se notaron a la expectativa y ansiosos, ya que es la primera vez que se realiza una evaluación de este tipo en nuestra escuela.

Como era de esperar algunos estudiantes tuvieron dudas con respecto a ciertos criterios contemplados en las rúbricas, pero fácilmente fueron resueltos.

Durante el desarrollo de la autoevaluación y la co-evaluación se notó que los estudiantes estuvieron muy concentrados y fueron sinceros al evaluarse a ellos mismos y a sus compañeros, se notó que se tomaron la actividad muy en serio.

En un principio pensamos que tal vez sus respuestas sobre todo en la co-evaluación tendrían algún tipo de sesgo por la afinidad con sus compañeros, pero resultó ser todo lo contrario.

A nivel general el resultado fue muy satisfactorio ya que se cumplió con el objetivo propuesto con este instrumento y la actitud de los estudiantes frente a las evaluaciones fue la ideal.



23 de noviembre del 2015

Aplicación de entrevista a padres y/o acudientes

En este día nos reunimos con los señores padres de familia y/o acudientes de los estudiantes de grado 8º para socializar y aplicar la entrevista final relacionada con los aspectos que implican la participación de estos en el proyecto de investigación.

Después de la aplicación del instrumento se evidenció que los padres expresan su reconocimiento sobre la evolución favorable que manifiestan los estudiantes participantes en el proyecto, en el sentido en que han podido apreciar algunos

cambios en los hábitos de estudio y en las actitudes de sus hijos en los últimos tiempos, los cuales tiene que ver con mayor motivación a la hora de realizar las tareas y compromisos asignados, puntualidad en la asistencia a los talleres extra-curriculares que se han llevado a cabo, y una indudable unión con los compañeros de aula, por cuanto todas las actividades se han planificado con base en las técnicas y formulaciones del trabajo colaborativo.

Cabe resaltar que los papás se notaron muy participativos a diferencia de otras ocasiones en donde les hemos citado y se contó con toda la participación de estos.



25 de noviembre del 2015

Aplicación de entrevistas a estudiantes

Para la aplicación de estas entrevistas a los estudiantes de grado 8º, fueron citados en la sala de informática de manera individual, ya que se necesitaba conversar con cada uno de ellos y conocer las impresiones que tienen acerca de cómo fue su participación durante el desarrollo del proceso investigativo.

Los estudiantes demostraron su satisfacción con el rol asumido por ellos y dieron sus aportes a cerca de lo trabajado, a pesar de que algunos se notaban ansiosos se observó avances en estos al momento de responder las preguntas ante una cámara, viéndose mayor fluidez en sus respuestas.

Así mismo se observó como la mayoría de estos reconocían los beneficios obtenidos al participar en el proyecto, para ellos hubo un cambio en su percepción como estudiantes, ya que a partir de este proyecto se sienten más a gustos y con una mejor actitud frente a las actividades propuestas en clases.

Compromiso: Realizar la transcripción de las grabaciones a los estudiantes.



26 de noviembre del 2015

Aplicación de entrevistas testimoniales a docentes participantes del grupo de investigación

Entrevistamos a los docentes Richard Ramos Ayala y Héctor Ramírez de la Barrera para conocer sus apreciaciones a cerca lo vivenciado por ellos relacionado con la puesta en marcha del proyecto en los estudiantes de grado 8º, estos fueron muy sinceros al darnos su opinión de como vieron el proceso durante el desarrollo del proyecto y también nos dieron sugerencias para ser implementadas en el futuro. La técnica empleada ha sido la entrevista testimonial, en la que mediante unas preguntas guiadas, los docentes co-investigadores dieron sus apreciaciones evaluativas sobre los resultados de la investigación.

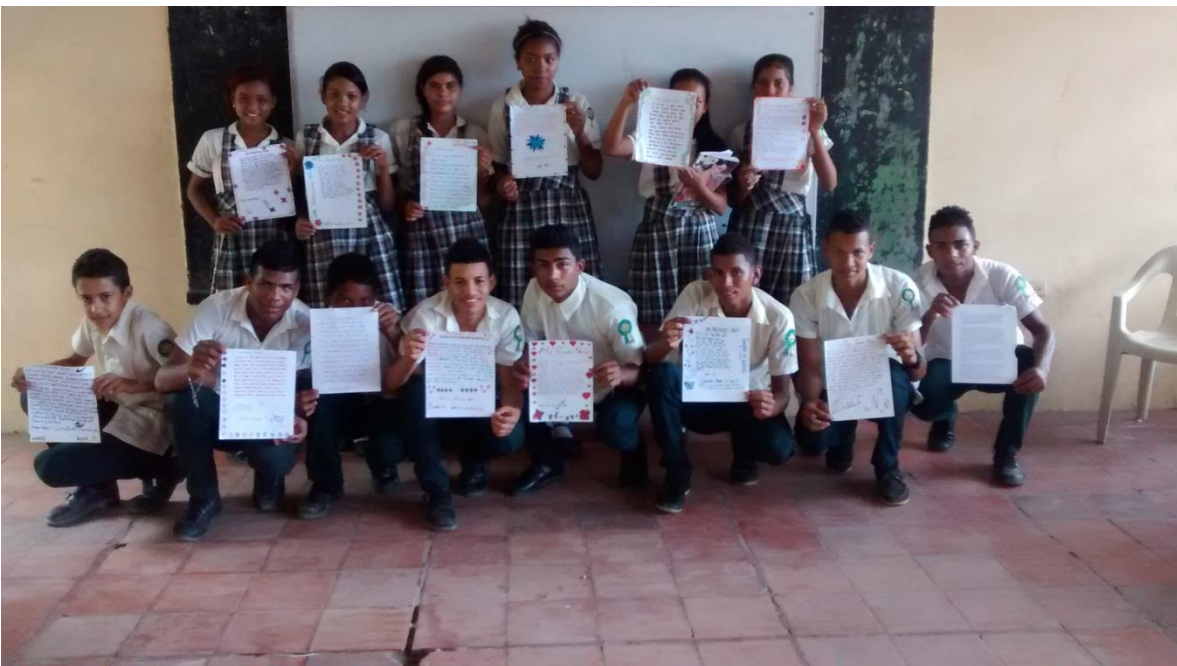
Los docentes se notaron a gusto por haber sido participes del proyecto y reconocieron el cambio de actitud a nivel general de los estudiantes de grado 8º así como mejoras en el comportamiento lo que les ha llevado a tener mejor desempeño académico. También manifestaron haberse dado cuenta de la importancia del uso de las TIC en la realización de actividades de clases, ya que esto se sale de los esquemas tradicionales en el desarrollo de los contenidos curriculares de cada asignatura y que por ende lo iban a continuar implementando desde sus respectivas asignaturas.

Compromiso: Realizar la transcripción de las grabaciones de las entrevistas.

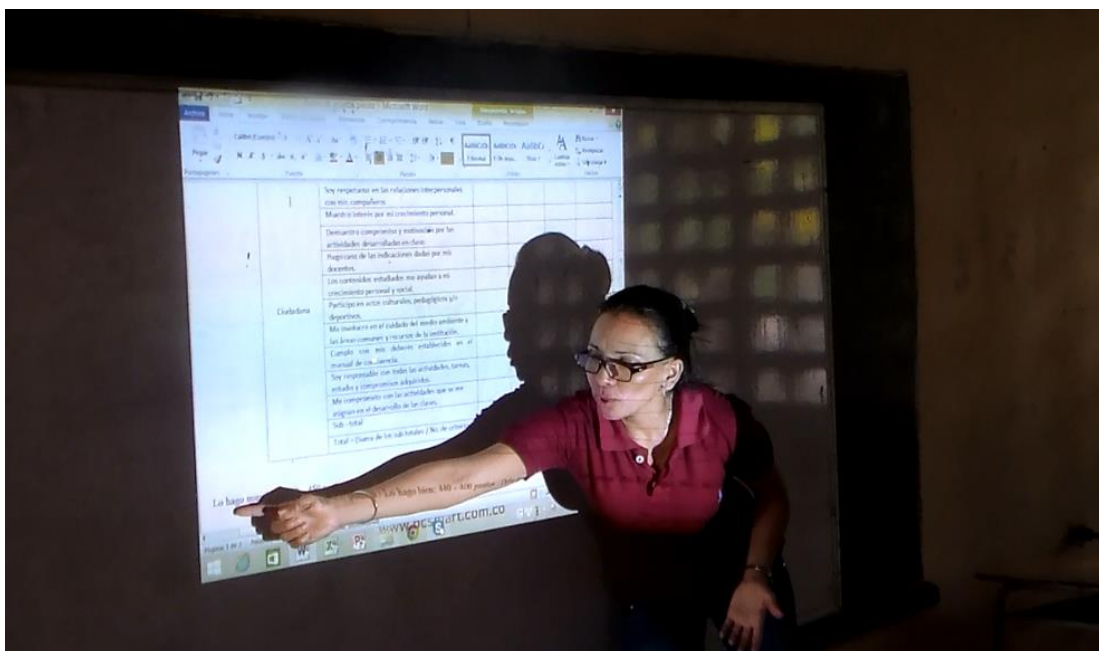
ANEXO R:
Evidencias fotográficas de la investigación



Desarrollo de las estrategias de modelado de la información, mediante trabajo colaborativo



Exposición grupal de los productos comunicativos de modelado de la información, surgidos en la jornada pedagógica



Orientaciones pedagógicas sobre la metodología e interpretación de las *Rúbricas analíticas de evaluación*



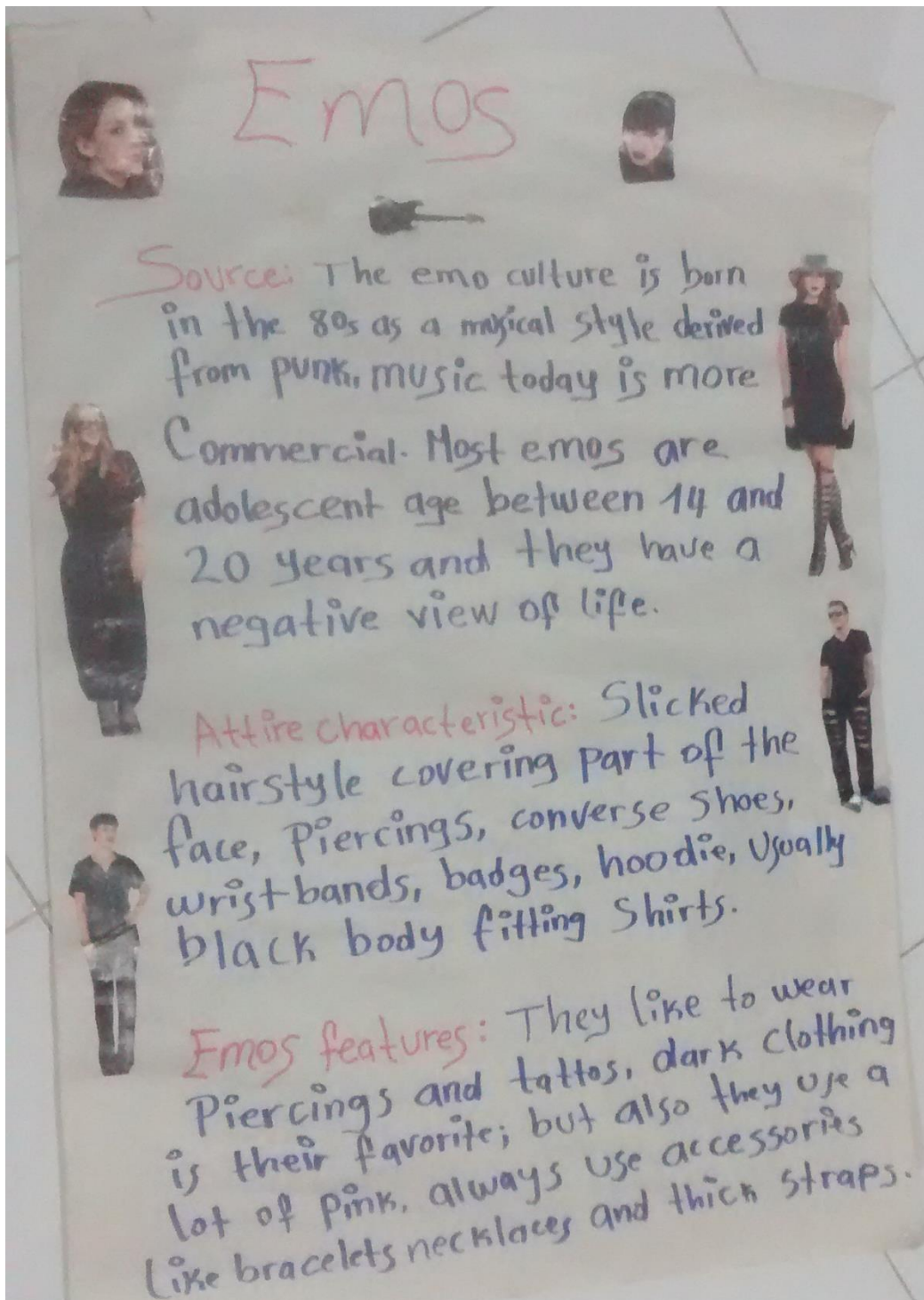
Exposición grupal sobre el tema de los *Urban Groups*



Orientaciones para el desarrollo de la estrategia de expresión icónica de los mapas mentales



Panorama del trabajo colaborativo emprendido en desarrollo del proyecto UDL



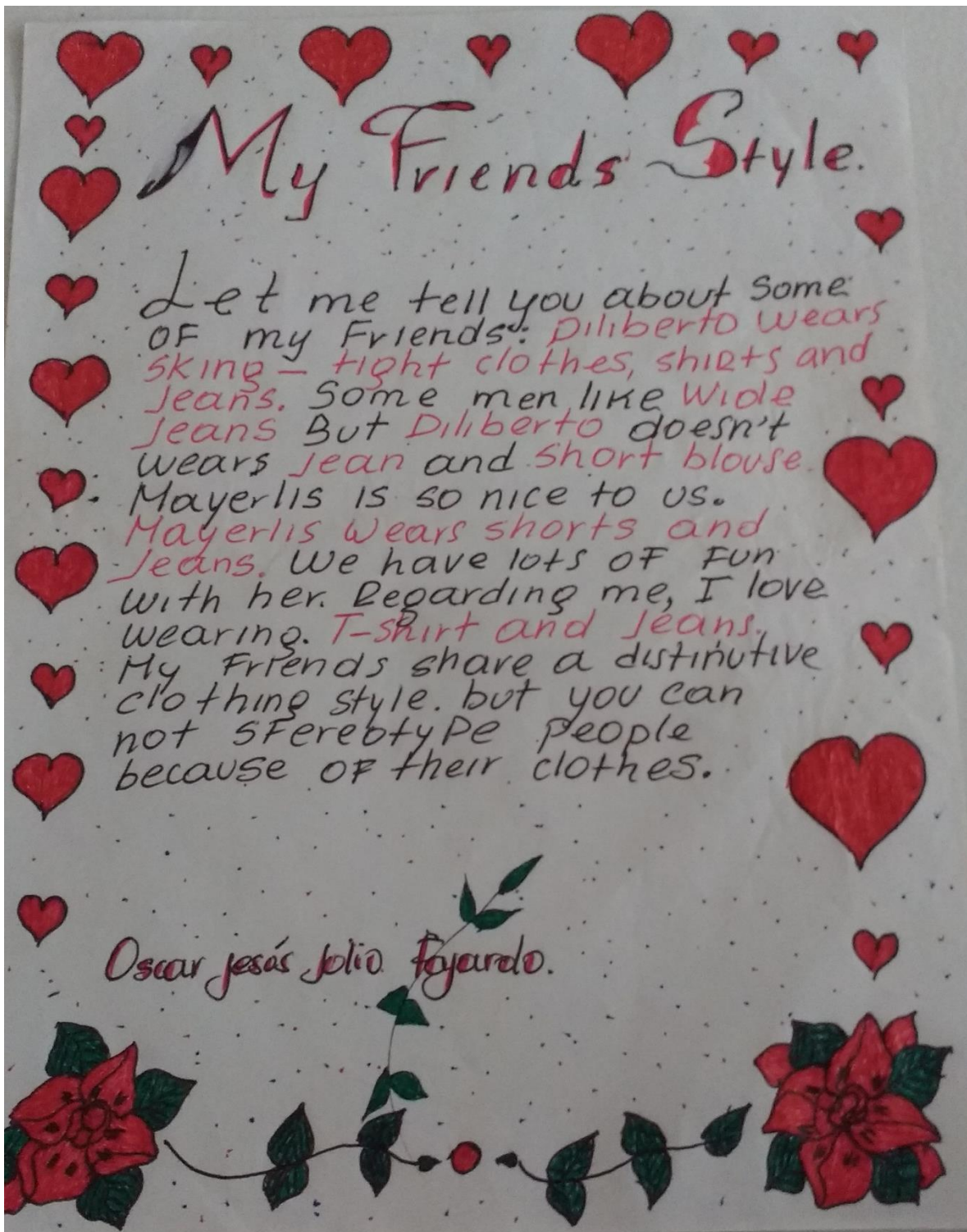
Producto comunicativo mediado en la estrategia de expresión icónica de los mapas mentales



Exposición grupal del tema del *Object pronounb*



Jornada pedagógica extra clases, en desarrollo de las estrategias de aprendizaje



Producto comunicativo mediado en la estrategia de codificación de la información escrita, correspondiente al modelado