

**Trabajo asincrónico entre docente y estudiante: Un reto que la pandemia impone
a la ruralidad.**

Estudiante

Nicole Stefanny López Rodríguez

Tutora

Silvia Moreno

Diplomado de profundización: Práctica e Investigación Pedagógica

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de ciencias de la educación – ECEDU

Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera

Mayo 2021

Resumen

El presente documento tiene como objetivo exponer y analizar, la incidencia de la modificación de la secuencia didáctica de las clases teórico prácticas de lengua castellana, para los estudiantes grado noveno que se encuentran en la modalidad de virtualidad del Instituido Educativo Siglo XXI, ubicado en la vereda El Raizal de Tauramena Casanare. Esta modificación correspondió a la inserción de un nuevo paso que se denominó Modelación, a la secuencia de la clase y tuvo como fin tomar el rol de ejemplo sobre el ¿cómo se hace?, al momento de desarrollar los retos de la clase, resaltando que no se tienen muchas posibilidades de comunicación estudiante - docente por las condiciones económicas y geográficas de la zona. Sobre los resultados encontrados al trabajar con los dos grupos de muestra, éstos permitieron identificar que la propuesta fue efectiva debido a que el grupo de muestra donde se implementó la misma, tuvo un desempeño mucho mayor que el del segundo grupo, cuando desarrollaron sus ejercicios de clase y finalmente, cuando respondieron la prueba sumativa. Por estas razones, los directivos del Instituto y los docentes involucrados, plantearon la posibilidad de continuar haciendo pruebas con este paso de la clase desde la misma área, evaluando también la posibilidad de integrarlo como parte de la secuencia didáctica de la clase a nivel institucional.

Palabras Clave: Modelación, Secuencia Didáctica, Virtualidad, Competencias, Comunicación Asincrónica

Abstract

The objective of this document was to expose and analyze the incidence of modifying the didactic sequence of the theoretical-practical classes of Spanish, for ninth-grade students who are in the virtuality modality of the Instituto Educativo Siglo XXI, located in the village El Raizal of Tauramena Casanare. This modification corresponded to the insertion of a new step called Modeling, to the sequence of the class and had the purpose of taking the role of example or explanation about how is it done?, at the time of developing the challenges of the class and highlighting that there aren't many possibilities for student-teacher communication due to the economic and geographical conditions of the area. Regarding the results found when working with the two sample groups, they allowed us to identify that the proposal was effective because the sample group where it was implemented had a much higher performance than that of the second group, when they developed their exercises of class and finally, when they answered the summative test. For these reasons, the directors of the Institute and the teachers involved, raised the possibility of continuing to do tests with this step of the class from the same area, also evaluating the possibility of integrating it as part of the didactic sequence of the class at the institutional level.

Key Words: Modeling, Didactic Sequence, Virtuality, Skills, Asynchronous Communication

Tabla de Contenido

Diagnóstico de la propuesta pedagógica	5
Marco de referencia.....	8
Pregunta de investigación	11
Marco metodológico	12
Intencionalidades en la construcción de la práctica pedagógica.....	12
Metodología	12
Espacios a utilizar y equipo de trabajo.....	13
Instrumento de planeación de la secuencia didáctica.....	14
Producción de conocimiento pedagógico.....	19
Implementación.....	22
Análisis y discusión	24
Conclusiones	27
Referencias.....	29
Anexos	33
Unidad 4.....	33
Unidad 5.....	33
Unidad 6.....	33
Unidad 7.....	33
Unidad 8.....	33

Diagnóstico de la propuesta pedagógica

Como la gran mayoría de los planteles educativos de carácter público del país, el Instituto Educativo Siglo XXI de Tauramena Casanare, ha debido afrontar la pandemia del COVID-19, ofreciendo a los padres de familia dos modelos mediante los cuales los estudiantes pueden desarrollar las actividades académicas durante el año en curso (2021). Sin embargo, al ser una institución rural con una población sumamente dispersa, donde un servicio como el internet difícilmente llega a las zonas rurales donde viven los estudiantes, además de contar en su gran mayoría con familias de estratos socioeconómicos 1 y 2 (lo que dificulta el acceso a herramientas tales como computadores y tabletas que permitan el desarrollo de las clases, la búsqueda en la red de material de apoyo o de explicaciones complementarias y la conexión por video llamada). Así mismo, otro factor desfavorable debido a las características de la región y su distribución poblacional, es que en muchos casos los estudiantes se encuentran muy lejos (en tiempo y distancia) de la Institución Educativa, pues incluso en normalidad académica donde se valen del transporte escolar para llegar a clases, los padres de familia deben esforzarse movilizándolo a sus hijos por caminos difíciles y carreteras destapadas hasta por casi dos horas de camino, antes de encontrarse con el punto de llegada de la ruta escolar (para este año no hay contratación en el municipio).

Afortunadamente el Instituto Educativo Siglo XXI, cuenta con un modelo pedagógico que maneja las clases en formato digital y con una metodología amigable con el estudiante que le permite comprender fácilmente los temas siempre y cuando se cuente con la presencia del docente para hacer la debida explicación. Además, gracias a diferentes convocatorias ganadas y dotaciones por parte de entes como la Secretaría de educación y la administración municipal; la institución cuenta con algunas tabletas y computadores portátiles que están al servicio de los educandos.

Pese a la metodología innovadora que maneja la Institución y su compatibilidad con la virtualidad, se ha identificado especialmente dentro del área de Lengua Castellana que los estudiantes han tenido dificultades para desarrollar los ejercicios, ya que carecen de una guía clara o ejemplificación que les sirva para tal fin. Así lo han expresado de forma puntual, diferentes estudiantes de grado noveno y a su vez, la docente de Lengua Castellana concuerda con el origen de la problemática.

Al analizar los pasos de la clase, se identifica que la clase posee 3 momentos fijos, que mantienen su estructura para todas las áreas a nivel institucional. Este modelo ha partido de la Pedagogía conceptual, donde los pasos indicados son los siguientes: 1. Propósitos, 2. Enseñanzas y 3. Evaluación (Vega García, P. & Guerra Tibocho, D., s.f., p. 4). Cada clase teórico práctica posee un propósito a trabajar y cumplir que parte de un estándar de educación correspondiente al grado, es así como toda la clase está orientada a que el estudiante pueda desarrollar las habilidades y aplicarlas en los ámbitos de aplicación concernientes a cada proceso. En segundo lugar, cada clase posee una Enseñanza, que consiste en la sección teórica de la clase donde se expone al estudiante mediante modelación de información, aquél material que necesita para desarrollar el propósito de dicha clase; este paso a su vez, posee dos partes donde la primera es un esquema de carácter conceptual y puede ser un mapa mental, un mentefacto conceptual, un mapa conceptual, entre otros y en segunda instancia está el paso procedimental donde se da al estudiante un paso a paso que el docente propone con el fin de que su uso lleve al cumplimiento del propósito en dichos retos. El último momento de la clase corresponde a la evaluación que para la pedagogía conceptual (Vega García, P. & Guerra Tibocho, D., s.f., p. 7) corresponde a una de carácter formativo que declara si es posible o no cumplir dicho propósito; la evaluación de cada clase se ve como la capacidad del estudiante para desarrollar 5 ejercicios planteados donde su culminación lleva al cumplimiento del propósito de la clase.

Cuando la clase se ejecuta en el salón, la transición que se hace de la enseñanza a la ejercitación, está separada por una simulación, que cumple el papel de hilar el propósito, la enseñanza conceptual y la enseñanza procedimental, para mostrar a los niños cómo se hace. Esta simulación es un ejercicio similar a los planteados en las ejercitaciones donde el mismo se desarrolla por los estudiantes en grupo y de forma participativa, con orientación del docente. Pero, al trabajar con la metodología virtual y no existir una posibilidad de interacción en tiempo real con los compañeros de clase o el docente, el estudiante se siente sin las bases suficientes para desarrollar los ejercicios de la clase.

De esta forma se enfrenta una gran problemática al identificar gran cantidad de estudiantes con familias no logran tener una comunicación sincrónica con el docente o sus compañeros, impidiendo así que el proceso de la clase, especialmente el paso de la Simulación se dé con naturalidad, generando a su vez un obstáculo entre el planteamiento de la clase y su desarrollo exitoso.

Es por estas razones que se vislumbra la posibilidad de implementar un nuevo paso a la clase, donde no sea necesaria la interacción sincrónica y pese a no tener la construcción participativa del grupo, tenga la capacidad de mostrar cómo se debería hacer un ejercicio para que así la guía por parte del docente, a la hora en que el estudiante desarrolla cada clase, sea suficiente y efectiva.

Marco de referencia

Como educadores presentamos un gran reto al tener la necesidad de formar en los estudiantes diferentes actitudes y aptitudes para que puedan ejercer una función social y tener acceso a la ciencia, el conocimiento, la técnica y la cultura (UNESCO, 2006); y entiendo a la sociedad de conocimiento, como aquella que emerge de la integración de las TIC en la cotidianidad de las relaciones sociales, culturales y económicas, eliminando las barreras de tiempo y espacio entre éstas y facilitando la comunicación (UNESCO, 2005); para la educación pública de Colombia el camino por recorrer aún es largo y esto se identifica claramente al ver las condiciones en las cuales se encuentra la población con la cual trabaja esta propuesta, pues justamente las dificultades giran alrededor de grandes obstáculos para comunicarnos de forma eficiente entre Institución Educativa y estudiantes.

Cuando se habla de saber disciplinar y de saber pedagógico, se asume al primero como aquel que es concerniente al área particular del saber que se está trabajando, en donde este conocimiento específico da también herramientas al docente sobre los métodos y las estrategias más acordes para trabajar; por otro lado cuando se habla del saber pedagógico, éste se enfoca en cómo se hace efectivo el ejercicio de enseñanza facilitando la relación estudiante – docente, y permitiendo que el primero construya el conocimiento de la forma más sencilla y efectiva posible (Restrepo Gómez, B., 2004, p. 48).

Partiendo de lo anterior, la propuesta posee de manera específica, como saber disciplinar la necesidad de que la docente de Lengua Castellana desarrolle un ejercicio similar a los propuestos a los estudiantes donde ponga en práctica sus conocimientos sobre el estándar específico del área trabajado en la clase, el cual debe ser de su dominio al estar planteado por el Ministerio de Educación Nacional como guía para el área del saber y el grado específico. De esta forma, el proceso de tomar pre saberes al enfrentar la clase diseñada por ella, y desarrollar un ejercicio que se plantea como un reto que le surge a sí misma pero

sigue estando relacionado con el contexto de los estudiantes, da muestra de cómo maneja su área y da consecuencia a una clase diseñada por ella misma, pues existe un elemento de enseñanza procedimental previo que se diseñó con el conocimiento y la intención de ofrecer la mejor estrategia para cumplir con el propósito de cada clase.

Así mismo, el saber pedagógico se hace evidente cuando el eje central de la propuesta consiste en implementar un nuevo paso al desarrollo de la clase y éste debe tener unos parámetros que lo hagan acorde al modelo ya manejado denominado Pedagogía Conceptual (Vega García, P. & Guerra Tibocho, D., s.f.). En este punto, estamos anexando un paso donde desde nuestro rol de educadores mostramos el cómo se hace y que si bien cada área del saber puede tener sus especificidades, los términos generales y la intención del nuevo paso llamado Modelación, se podrían mantener para cualquier otra área. De esta forma, la propuesta hace que la enseñanza particular de la Lengua Castellana mediante una metodología propuesta, enfrente el saber disciplinar con el saber pedagógico al utilizar recursos de las dos dimensiones para conseguir el propósito de que el estudiante cuente con la guía y las herramientas necesarias, para el desarrollo exitoso de los ejercicios y en seguida, la capacidad de analizar y responder acertadamente las pruebas de selección múltiple con única repuesta.

Este ejercicio logra que en primer lugar, la investigadora del proceso, haga una reflexión consciente y crítica en primer lugar sobre su dominio del área y su capacidad para cumplir con los retos que le plantean aquello que él mismo enseña y a su vez, le permiten identificar otras formas de enfrentar la dificultad que supone una virtualidad forzada y sin los recursos necesarios para que el estudiante cumpla con sus responsabilidades académicas y sobre todo, consiga un aprendizaje significativo.

Finalmente, con el planteamiento de la propuesta y lo que se espera de ella y del rol que ejerce el docente en su desarrollo, se comprende cómo el saber disciplinar y el saber

pedagógico pese a poseer una diferencias marcadas, son interdependientes, pues como indica Ibarra Rusi (2009) “es necesario agudizar la investigación pedagógica, para que dé cuenta de las preguntas fundamentales de la relación entre ciencia y pedagogía, y responda al perfeccionamiento de los procesos de pedagogización del saber científico”; en donde hace énfasis a que el docente se convierta en un investigador de su práctica, para que las formas en las cuales enseña, sean las más efectivas y acordes a su área del saber, también comprendida como ciencia.

Pregunta de investigación

Con lo expuesto en el anterior Marco de Referencia, se plantea como pregunta de investigación para esta propuesta:

¿Cómo adaptar el proceso de las clases teórico prácticas de lengua castellana de grado 9, del Instituto Educativo Siglo XXI, para que los estudiantes de modalidad virtual puedan desarrollarlas sin necesidad de orientación directa del docente, ya que no tienen posibilidades de conectividad por las grandes distancias de las áreas rurales donde viven?

Marco metodológico

Intencionalidades en la construcción de la práctica pedagógica

La práctica pedagógica en sí misma, tiene la responsabilidad de mejorar sus procesos para asegurar resultados de mayor calidad con el paso del tiempo, y eso se logra mediante propuestas de investigación que sean llevadas a la observación y el análisis crítico del ejercicio; esto sin lugar a dudas, no se puede obtener sin una herramienta que haga posible y evidente la sistematización de la propuesta mediante la escritura diaria o continua tal como el Diario de Campo. Sobre el alcance de esta herramienta, podemos encontrar que:

El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación; éste puede ser especialmente útil [...] al investigador, pues en él se toma nota de aspectos considerados importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo. (Bonilla y Rodríguez, 1997)

Y esto nos lleva a deducir que el diario de campo, en realidad es la herramienta base para el tratamiento de la información, cuando desarrollamos nuestra práctica pedagógica y sin éste el proceso no sería igual de objetivo y fructuoso. Es por esto que Porlán & Martín (1991) aseguran que “llevar un diario de campo de nuestra experiencia docente implica poner en práctica un método de desarrollo profesional permanente”, ya que la constante escritura reflexiva, la descripción, el análisis y la toma de decisiones, promueven que la construcción del Modelo Didáctico Personal esté en constante mejor y posea una mayor calidad (Porlán Ariza, R. 2008).

Metodología

Al analizar lo que se desea conseguir con la propuesta y las actividades planteadas hasta el momento para implementarla y medirla, se puede identificar que su enfoque inicial es de carácter cuantitativo (Garduño Román, S., 2002, p. 4). Para ser más específicos, desde el

principio metodológico, se puede identificar que la forma en la cual se espera sacar las conclusiones es deductiva debido a que se espera que la mejora de un paso de la clase que trabaja todo un grado, tenga efectos positivos para cada individuo de forma particular en cuanto a la facilidad para desarrollar la misma. Por otro lado, el orden en el cual se ejecutará la investigación es causa-efecto, en tanto la causa es la modificación mencionada sobre la clase, y el efecto el posible incremento de comprensión medido en la capacidad para desarrollar ejercicios y responder pruebas relacionadas con el propósito de cada clase. Finalmente la hipótesis que hace referencia al incremento de la comprensión de cada clase al incluir el paso de Modelación, y las variables a medir tales como el desempeño de cada estudiante al desarrollar los ejercicios y su capacidad para responder las pruebas correctamente, se mantendrán fijas desde un principio y serán estáticas a lo largo de la investigación .

Por otro lado, dentro de los modelos de investigación empleados en educación (Garduño Román, S., 2002, p. 6), se podría clasificar esta propuesta dentro de Investigación evaluativa, debido a que “es una investigación aplicada, que pretende determinar el nivel en que un programa ha conseguido el resultado deseado, para ser utilizado,... así mismo, acumula información sobre una intervención –programa-, sobre su funcionamiento, sus efectos y consecuencias” (Garduño Román, S., 2002, p. 6). Para ser aún más puntuales, se encontraría dentro de la categoría de investigación evaluativa del producto, pues como indica Garduño (2002) busca “valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa” que es en este caso, nuestra propuesta pedagógica.

Espacios a utilizar y equipo de trabajo

La propuesta de desarrolló desde el Instituto Educativo Siglo XXI, vereda El Raizal, Tauramena – Casanare, en donde se encontraron constantemente, la investigadora y la

docente de apoyo. Sin embargo los estudiantes, desarrollaron las actividades desde sus viviendas, debido a la modalidad trabajada que corresponde a Virtualidad.

En cuanto al equipo de trabajo encontramos:

Estudiante investigadora: Nicole López Rodríguez es quien plantea y dirige la propuesta desde el Diplomado de Profundización como Opción de Grado, Práctica e Investigación Pedagógica.

Docente del área de lengua Castellana: La docente Zury Paola Corredor accedió a la revisión y adaptación de una copia de las clases de grado 9, para trabajarlas con el grupo 9.1 y así analizar su impacto en el proceso. De igual forma, ella facilitará el material que se ha descargado durante varios años publicado por Pruebas Saber, para la respectiva elaboración de los test que se aplicarán al finalizar cada clase.

Instrumento de planeación de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica diseñada, busca mediante la implementación de 3 actividades diferentes, medir la idoneidad y eficacia de una nueva estrategia que se espera a largo plazo, sea integrada de forma permanente al diseño de las clases del Instituto Educativo Siglo XXI, donde entre otras condiciones, debido a la pandemia y al carácter de ruralidad, existen diferentes dificultades en el momento de trabajar las clases en la modalidad virtual.

La primera actividad de esta secuencia, es una evaluación diagnóstica que tiene como finalidad, medir un estado previo a la implementación de la nueva estrategia, en donde se evidencien diferentes dificultades y se genere un punto de partida y de comparación para las siguientes etapas; partiendo de que la Institución trabaja con un sistema que se centra en el desarrollo de Competencias y no en la adquisición de contenidos. Es así como respecto a la importancia y la función de dicha evaluación diagnóstica para la medición de competencias y

el análisis de los procesos, el documento *Le evaluación diagnóstica en Euskadi, Propuesta para su desarrollo y aplicación*, nos dice:

La evaluación de diagnóstico que se plantea no se queda exclusivamente en determinar el grado de desarrollo de competencias que ha alcanzado el alumnado, sino que obliga a proporcionar información rigurosa y válida a todos los agentes educativos para que puedan introducir cambios y mejoras en los aspectos deficitarios y consolidar y reforzar sus fortalezas. Es decir, las evaluaciones de diagnóstico no sólo pretenden aportar información sobre los resultados, sino también sobre los procesos y los contextos de aprendizaje. (Departamento de Investigación Educativa del Gobierno Vasco, 2008, pág. 6)

Por otro lado, cuando nos referimos a la relación entre la prueba diagnóstica, con la pregunta de investigación perteneciente a la propuesta didáctica, encontramos que ésta es el instrumento ideal para evaluar las competencias que se buscan trabajar con el estudiante, ya que como nos indica Difabio de Anglat, H., (2005), “las variables implicadas en la comprensión lectora se pueden agrupar en tres dimensiones: del lector, del texto y de la instrucción” (pág. 343); pues dicha evaluación diagnóstica nos permite identificar las deficiencias del lector frente al texto y con ello, sacar algunas conclusiones sobre el papel de la instrucción pues como lo indica la misma autora en su texto, “la instrucción contiene ayudas instructivas y estrategias didácticas” (pág. 56), que a su vez están relacionadas con los elementos que se buscan mejorar en el proceso de clase con la propuesta.

Finalmente para esta primera actividad, y haciendo énfasis al elemento seleccionado para la evaluación diagnóstica (prueba de selección múltiple con única respuesta) como medio para identificar la capacidad del evaluado para cumplir con diferentes tareas relacionadas con el análisis y la interpretación textual, encontramos que:

Las pruebas objetivas para la evaluación de la comprensión textual, se fundamentan en la formulación de preguntas después de la lectura del texto. Se trata de preguntas breves cuya respuesta se ofrece cerrada (acompañada de distractores) o limitada a un par de frases, que se valoran en función de los anteriores criterios inferenciales. (Montanero, M., 2004, pág. 417).

Al pasar a la segunda actividad, encontramos que el nombre específico del momento de la clase que se desea implementar en la secuencia didáctica del área de Lengua Castellana, Instituto Educativo Siglo XXI, y su sentido, fueron tomados del modelo de Pedagogía Conceptual, donde encontramos que ésta, es una:

Etapa de comprensión que respalda la destreza: - Modelación: El propósito es lograr que los estudiantes comprendan y aprendan la forma de realizar la competencia. Se enseñan procedimientos aplicados a una situación y se hace por medio de preguntas procedimentales, aclaraciones y síntesis sobre el procedimiento (FIPC, 2010, como se citó en Erazo Hurtado, 2011, p. 86).

El modelo de Pedagogía Conceptual (base del modelo pedagógico del Instituto Educativo Siglo XXI), comprende el rol del docente como un sistema paidocentrista en donde el docente cumple un rol de guía o acompañante (Zubiría, J. 2007, p. 6). Es así como se comprende que el docente no esté presente de forma sincrónica (virtual o presencial), pero tampoco abandona el proceso del estudiante a su suerte y se podría lograr mediante un nuevo paso que como se ha mencionado en el párrafo anterior, se llamará Modelación y guiará la clase en la distancia.

Culminando el proceso de implementación de la secuencia didáctica, encontraremos la última actividad que se refiere a la aplicación de una evaluación sumativa, que busca comparar los resultados del proceso de implantación realizado en uno de los grupos de

muestra con el otro. Es así como se establece la importancia de esta evaluación, donde Moreno Olivos, T (2012, pág. 17) nos indica:

La evaluación por competencias siempre será una aproximación al grado de dominio alcanzado en un momento determinado acerca del examen escrito se recomienda el empleo de esta técnica cuando la información que arroja el examen sirve al profesor para mejorar su propia enseñanza y (re)orientar y ayudar a los alumnos en su aprendizaje; el examen puede desempeñar un papel constructivo en la formación del alumno.

Finalmente, se justifica la implementación de esta evaluación con corte sumativo y cuyas características son consistir en una prueba de selección múltiple con única respuesta, pues como indica el MEN (2006), “la evaluación tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estándares, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes”.

Con base en los enfoques ya expuestos se diseñó una Secuencia Didáctica cuyas actividades estaban enfocadas en el diagnóstico como punto de partida, la implementación del nuevo paso de la clase diseñado como eje central de la propuesta y una evaluación sumativa que finalizó midiendo los niveles de avance obtenidos.

Es importante mencionar que además de los resultados de aprendizaje planteados para la generalidad de la propuesta, las habilidades que se esperaban trabajar con las dos evaluaciones, se pueden encontrar como bases de diferentes procesos cognitivos en la Taxonomía de Bloom (como se cita en Churches, 2009). Así mismo, se siguieron diferentes lineamientos del ICFES como los publicados en el archivo *La prueba de lenguaje evalúa las competencias de 9° en...* (s.f.), en cuanto a los niveles y componentes de las dos pruebas, como se explica a continuación:

Las dos evaluaciones contuvieron cada una, 10 preguntas de opción múltiple con única respuesta que comprendían la habilidad de comprensión e interpretación textual (también denominado Factor dentro de los estándares del Ministerio de Educación Nacional). De las 10 preguntas establecidas, dos de ellas correspondieron al nivel de desempeño mínimo (2), 3 de ellas a nivel de desempeño satisfactorio (3), y 5 de ellas corresponden a nivel de desempeño avanzado (4) los cuales se refieren a la dificultad que presentan los estudiantes para responder a cada pregunta; ninguna pregunta correspondía a nivel 1, ya que éste se denomina por las Pruebas Saber, como nivel Insuficiente y no ofrece información de mayor valor.

Sobre la prueba también es importante determinar que la misma poseía tres tipos de preguntas según su componente: Semántico que plantea la pregunta ¿qué dice el texto?, sintáctico que cuestiona ¿cómo se organiza el texto? y pragmático que se refiere a ¿cuál es el propósito del texto? Sobre estos componentes el menos trabajado fue el de tipo sintáctico del cual hubo 2 preguntas por prueba, pues era el menos coherente con los propósitos de aprendizaje planteados para la Secuencia Didáctica. El segundo componente menos trabajado, con 3 preguntas por prueba, fue el componente semántico, pues lo que dice el texto es fundamental para su caracterización más allá de la estructura aparente (componente sintáctico); además, haciendo referencia al segundo subproceso, responder a la pregunta del componente semántico es justo lo que se debe hacer para comprender el sentido global del texto. Finalmente, el componente más trabajado con 5 preguntas, fue el pragmático, pues los dos subprocesos trabajados contienen como finalidad determinar el propósito del autor, la cual era una habilidad constante en los dos propósitos y para su desarrollo tenía una gran relevancia. Esta página no cumple con las normas APA.

Producción de conocimiento pedagógico

Dice Lemke (2006, pág. 6) en su texto *Investigación Didáctica*, que “la educación debe proponerse contribuir a la mejora de la vida social: dar a más gente en el mundo oportunidades para una vida mejor y salvaguardar estándares mínimos de bienestar social para todos”, propósito para el cual también expone, a la investigación educativa como el mejor y más sobresaliente medio. Es así como podemos afirmar que para que se dé esta práctica, es necesario el cumplimiento de una serie de pasos que implican desde la observación y la identificación de problemas, hasta el planteamiento de una posible la solución a estos problemas o deficiencias (Fuentes, T., 2011). Es así como caer en el error de aplicar lo que otros han hecho puede ser perjudicial al no permitir el desarrollo propio y auténtico de la problemática o deficiencia que se está queriendo mediar.

Las necesidades del mundo han cambiado y a medida que la globalización acerca a las comunidades, también incrementa el nivel de exigencia para los educadores en formación, por lo que es importante tener bases con las cuales iniciar nuestro camino hacia la construcción de una planeación óptima (conocida comúnmente como currículo), pues como indica Stenhouse (2017, p.10) en su artículo *La investigación del curriculum y el arte del profesor*, “no hay desarrollo del currículo sin desarrollo del profesor”. Dicho de otra manera, el currículo se convierte en la herramienta principal que permite al docente evolucionar, en tanto cuestiona, reflexiona e investiga sobre su propia práctica y así mismo, la mejora plasmándola en el currículo mismo; y nada se convierte en mayor elemento de crecimiento sobre cómo enseñar que descubrir la propia forma de hacerlo e irla perfeccionando con el paso del tiempo y la aplicación de la práctica.

Debido a esta necesidad de reflexionar, podríamos definir entonces al saber pedagógico, como un elemento que se construye mediante la experimentación y la puesta en marcha de las ideas, las cuales pueden estar sustentadas en la lectura académica, que a su vez

hace soporte a la reflexión sobre la acción (Stenhouse, 2017). Es así como el saber pedagógico, no es simplemente una teoría acerca de la educación que se encuentra plasmada en un libro, sino que nace del acto mismo de educar y permite la sistematización de la experiencia para poder enriquecerse a sí misma y a prácticas futuras. Ahora, precisamente partiendo de la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica para que esto se vea reflejado en la planeación (nuestro currículo), la pregunta de investigación que se cita al comienzo del texto, ha nacido de esa necesidad de modificar el planteamiento de la estructura de una clase teórico-práctica, con base en el poco éxito que está teniendo su aplicación al implementar en el Instituto Educativo Siglo XXI, la modalidad virtual. Este planteamiento de la clase no pertenece sólo al área trabajada (lengua castellana), ya que como Institución se tiene un modelo pedagógico establecido y la estructura aplica a todas las áreas del saber por lo que entre otras conclusiones, al involucrar un nuevo paso en las clases de esta área y lograr que el mismo por la función que cumple tenga un impacto exitoso, este mismo paso podría ser una modificación para aplicar al resto de asignaturas trabajadas en la Institución; dicho de otra forma, se podría indicar que la dirección de la propuesta pedagógica a la cual corresponde la pregunta de investigación planteada, se dirige justamente hacia la crítica y la mejora del currículo.

Respecto a cómo el grado 9.1 ha tomado el planteamiento de la propuesta, es importante mencionar que la propuesta misma nació desde la manifestación de los estudiantes al indicar las dificultades que encontraban al desarrollar los ejercicios de la clase teórico-práctica, debido a que se sentían faltos de guía en el proceso, extrañando el paso de simulación donde el docente explicaba de forma presencial el cómo se hace de cada clase en conjunto con ellos. Es así como tanto ellos, como los padres de familia y la docente de lengua castellana (quien accedió a participar en la implementación de la propuesta desde su área), se

han mostrado muy interesados y dispuestos a intentar modificar un paso de la clase con tal de mejorar tanto su desempeño académico como la construcción misma del aprendizaje.

Finalmente, es trascendental resaltar que ni siquiera el planteamiento de la propuesta hubiese sido posible, si el eje central de la misma no fuese la calidad educativa en donde el docente es el actor principal del proceso educativo en tanto dirige y aprende de su propia práctica y el estudiante es el actor más beneficiado, pues el arte del profesor consiste en beneficiar a los alumnos y éste no se estará practicando adecuadamente, a no ser que se dé tal beneficio (Stenhouse, 2017, p. 13). El ejercicio de proponer una estrategia tal, como el planteamiento de un nuevo paso para una planeación de clase, ha sido sumamente enriquecedor, en tanto ha partido de un proceso reflexivo tal la deconstrucción de la propia acción educativa (Restrepo Gómez, B., 2003), pues he tenido la fortuna de conocer el proceso educativo de este Colegio tanto como docente de apoyo, como también desde el rol de estudiante al ser una egresada. Esto me ha permitido apropiarme del conocimiento pedagógico desde diferentes perspectivas y me ha llevado a comprender mejor, cómo mi rol de docente debe buscar siempre mejorar la calidad de su propia práctica, lo cual considero sin lugar a dudas, que logra mediante la investigación.

Implementación

Después del diseño de la Secuencia Didáctica, se procedió a poner en marcha las 3 actividades con ayuda de la docente de área para corroborar si los datos que se arrojaban en el seguimiento de las diferentes actividades, concordaban con lo planteado en la propuesta. La implementación de esta propuesta se generó a partir del manejo de diferentes herramientas tales como el diario de campo y con él la sistematización, que se trabajaron durante el diplomado y permitieron una organización previa de las actividades y un desarrollo consciente de las mismas.

Pese a algunas dificultades relacionadas con la conectividad (por el clima y la zona donde viven los diferentes participantes de la propuesta), todos los momentos se pudieron desarrollar exitosamente y fue posible identificar que los estudiantes comprendieron el propósito de las diferentes actividades y se sintieron a gusto con ellas. Sobre los resultados obtenidos, es importante resaltar que son coherentes con el nivel de desempeño de los niños en el área y también se identifica congruencia entre el nivel de las preguntas y el porcentaje de estudiantes que lograron acertar para las Actividades 1 y 3.

De forma puntual, para la Actividad 2 se encontraron algunas modificaciones a realizar gracias al análisis del material por parte de la docente que dirige el área, quien indicó que era necesario que para el grupo que veía la estrategia nueva, se diera la explicación de esta estrategia llamada Modelación, con un vocabulario más acorde al nivel y a la edad de los estudiantes, pues el que tenía antes de eso era demasiado técnico. Este cambio fue muy adecuado pues los estudiantes usaron la nueva estrategia como guía, y mostraron igualmente un dominio mucho mayor a la hora de desarrollar los ejercicios de las clases que el otro grupo con el cual no se implementó la estrategia; además, este elemento es clave para tenerse en cuenta en futuras implementaciones de la Modelación como paso de la clase, pues la eficacia de ésta consiste en gran medida en que pueda ser comprendida fácilmente por los estudiantes.

Es de resaltar que la implementación de la Actividad 3 fue la más sencilla pues su parecido con la Actividad 1 era muy grande en tanto las dos eran pruebas de opción múltiple con única respuesta, su nivel de dificultad era el mismo y la distribución de los componentes, es decir las competencias, también. Así que esto, sumado a las instrucciones y la experiencia de los estudiantes en el área, hizo que no hubiese dificultades en tanto a la comprensión del instrumento o el desarrollo del mismo.

Debido a la asertividad en el diseño de la Secuencia Didáctica y el apoyo y buena disposición de todos los involucrados, no fue necesario implementar ninguna actividad extra que no se hubiese contemplado con anterioridad.

En general, es posible afirmar que fue una experiencia gratificante y enriquecedora que ha permitido ver más allá del aula, pues la propuesta aunque se implementó con el área de Lengua Castellana, está orientada para que se aplique en un futuro a todas las áreas de la institución y sea considerada un paso de la secuencia didáctica de clase teórico práctica a nivel institucional. Además de los resultados numéricos obtenidos, hubo comentarios positivos durante el desarrollo del proceso por parte de los diferentes actores: la docente de apoyo, los estudiantes, los padres de familia, el coordinador de disciplina y el rector de la institución.

Análisis y discusión

Después de la implementación y del análisis de resultados, tanto cuantitativos (puntajes obtenidos por los estudiantes en las diferentes actividades) como cualitativos (opiniones de los diferentes actores de la propuesta), es posible afirmar que fue un proceso con grandes aciertos para la comunidad y el área de Lengua Castellana. Estos aciertos se refieren por ejemplo a lo adecuados que se mostraron los instrumentos de evaluación y en el caso de la clase modificada, al impacto positivo que tuvo el nuevo paso denominado Modelación.

Respecto a la implementación es posible afirmar que el diseño de la actividad denominada Prueba Diagnóstica fue coherente con su propósito al medir el nivel de comprensión e interpretación textual de los estudiantes, para dejar valores de referencia ante las actividades que se desarrollaron a continuación. Los resultados reflejan que el primer grupo, es decir grado 9.1, obtuvo un promedio 5,2 respuestas correctas, mientras que grado 9.2, obtuvo un promedio de 4,8. Es así como en general, los estudiantes obtuvieron un promedio de 5 sobre 10 entre todos y esto nos indica que el nivel de comprensión e interpretación textual se encuentra por debajo del 60% la cual es una medida comúnmente utilizada para determinar el mínimo satisfactorio.

Respecto al nivel de dificultad de las preguntas se puede identificar que los estudiantes tienen facilidad para responder preguntas de nivel mínimo debido a que la mayoría acertó en éstas (en la pregunta 2 acertó el 100% de la muestra y en la pregunta 7 acertó el 90%), por otro lado en el nivel satisfactorio hubo un porcentaje menor de acierto con promedio general de 66,6% (entre las preguntas 1, 3 y 6), y finalmente en el nivel avanzado los aciertos bajaron notablemente en tanto los estudiantes tuvieron un acierto general del 22% (entre las preguntas 4, 5, 8, 9 y 10). Viendo la coherencia entre los niveles de acierto respecto al nivel de dificultad, es posible afirmar que el instrumento y su aplicación se

desarrollaron correctamente, ya que los resultados respaldan la honestidad con la cual los estudiantes desarrollaron la prueba y que la misma poseía un nivel adecuado para el grupo.

La actividad 2, considerada como clave en el desarrollo de la propuesta, era fundamental porque con los resultados obtenidos se pudo evidenciar que el nivel de comprensión e interpretación textual de los estudiantes, en particular para los dos procesos trabajados, mejoró notablemente. Es así como sobre las cifras obtenidas al analizar los resultados, el grupo 9.1 aumentó 5.9 puntos en el promedio de las notas de las 2 clases dentro de una nota de 0 a 15 cada una, respecto al promedio de las 3 clases vistas previo a la implementación de la propuesta. Por su parte el grupo 9.2 que de por sí suele tener un rendimiento académico un poco más bajo que el primer grupo, aumentó tan solo 0.2 puntos para el ciclo 3, respecto al ciclo 2. Es así como se identifica que para el ciclo 2 (trabajado antes de la implementación de la propuesta) el grupo 9.1 tuvo un resultado del 4% mejor que el grupo 9.2 teniendo en cuenta que los dos tenían las mismas condiciones de trabajo y las mismas clases; por otro lado en el ciclo 3 (donde se realizó la implementación de la propuesta para el grupo 9.1), el grupo 9.1 tuvo un puntaje del 42% más alto que el grupo 9.2, mostrando un fuerte contraste entre el antes y el después de la propuesta. vas y Santos (2006), concluyen según un estudio realizado en Brasil, “que existe una correlación positiva y directamente proporcional entre el nivel de comprensión lectora y el rendimiento académico”; lo cual es coherente en tanto el paso implementado hace referencia a la comprensión que respalda la destreza, es decir a un conocimiento y práctica previa al momento en el cual la competencia del niño es evaluada para saber si logró desarrollarse o no y se ve reflejado también en los resultados obtenidos en la actividad 3 que correspondió a la evaluación sumativa.

Para la actividad 3, el mecanismo denominado evaluación sumativa, corroboró el avance de los estudiantes del grupo 9.1 durante este ciclo en donde se evidenció que mejoraron en un 22% respecto a la prueba diagnóstica, mientras que el grupo 9.2 los

estudiantes aumentaron un 10% que corresponde a menos de la mitad que el grupo anterior; e igualmente, en términos generales, los resultados fueron coherentes para ambos grupos respecto al nivel de las preguntas planteadas en la prueba. Con este instrumento se culminó la implementación de la Propuesta Didáctica y se dejó en claro que la estrategia fue exitosa en primera instancia y se espera que al continuar el proceso se sigan viendo resultados favorables para la Institución Educativa

Concluyendo, la secuencia didáctica diseñada e implementada se convirtió en una herramienta cuyo propósito a mayor escala era mejorar la calidad del proceso pedagógico que se estaba trabajando y se logró, gracias a la investigación educativa desarrollada por la investigadora y fortaleció notablemente las prácticas de aula tanto de la investigadora misma como de la docente de apoyo que acompañó el proyecto.

Conclusiones

La planeación diseñada para la propuesta didáctica tuvo en su mayoría aciertos que se atribuyen en gran medida a la estructura organizada que ya posee el Instituto Educativo con el cual se trabajó, pues gracias a ello fue sencilla la implementación de las actividades y los estudiantes se encontraron a gusto con las actividades.

Teniendo en cuenta que la actividad se desarrolló con el área de Lengua Castellana, se utilizó el WhatsApp como medio difusor para enviar las diferentes actividades y recibir las evidencias de las mismas, pues aun con las dificultades de energía y conectividad que se presentaron, este medio fue el más acertado por su facilidad en cuanto al uso y al acceso a la red.

Por otro lado, la adaptación de la secuencia de la clase con la integración de un nuevo paso denominado Modelación, fue una estrategia que se consideró acertada por los diferentes participantes en el proyecto, gracias entre otras cosas a los resultados que arrojaron tanto la Actividad 2 como la Actividad 3 para el grupo 9.1 en comparación al desempeño del grupo 9.2 en las mismas actividades. Además de los resultados, las manifestaciones de los estudiantes sobre su sentir sobre el proceso de la clase, tanto en la retroalimentación de la Actividad 1 para ambos grupos como en la retroalimentación de la Actividad 3 para el grupo 9.1, fue congruente pues se hizo evidente que la principal falencia de las clases teórico prácticas, era la falta de una explicación más cercana por parte de la docente para tener un ejemplo o una guía en la cual basarse al llegar a los ejercicios de la clase.

De esta forma, se identificó que el grupo 9.1, mejoró su rendimiento académico para el ciclo 3 que contenía la implementación de la nueva estrategia en un 39% respecto al ciclo de clase anterior que no poseía este nuevo paso de la clase. Respecto al rendimiento a la hora de responder pruebas que evaluaban las competencias trabajadas, el mismo grupo aumentó su

nivel de respuestas correctas en un 22% mientras el otro grupo, con el cual no se trabajó la estrategia, lo hizo tan solo en un 10%.

De esta forma, se encontró que una estrategia coherente con el modelo pedagógico del Instituto Educativo Siglo XXI y que a su vez cumple con los propósitos establecidos para esta propuesta didáctica, es la implementación de la Modelación como un paso de la clase que mejora eficazmente la comprensión de los ejercicios por parte de los estudiantes y mejora el rendimiento académico de los mismos en el área. Igualmente, este paso permite que la comunicación constante docente estudiante no sea tan trascendental, teniendo también en cuenta que las dificultades de comunicación son bastantes.

Sobre las principales dificultades que se tuvieron, se concluye también que éstas son elementos externos a los participantes en la propuesta por lo que no es posible modificarlas o mejorarlas, pues están relacionadas con factores como el clima y las características geográficas de la zona.

Sobre las prácticas de la investigadora, esta propuesta tuvo un impacto muy grande pues fue una posibilidad de transformar la práctica pedagógica mucho más allá de un problema de área ampliando la visión a la modificación de una secuencia didáctica de clase institucional.

Sobre lo anterior y para finalizar, el rector ha propuesto después de hacer seguimiento al proceso y conocer los resultados, seguir trabajando la implementación de la Modelación como un paso de la clase de Lengua Castellana en grado 9 a modo de prueba para después evaluar su escala a toda el área y más adelante a todas las demás materias trabajadas en la Institución.

Referencias

- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997).). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Colombia. Obtenido de <https://laboratoriociudadut.files.wordpress.com/2018/05/mas-alla-del-dilema-de-los-metodos.pdf>
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la Era Digital. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- De Oliveira, Katya., & Angeli Dos Santos, Acácia. (2006). Comprensión de textos y desempeño académico. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a04.pdf>
- Departamento de Educación, Gobierno Vasco. (2008). La evaluación diagnóstica en Euskadi: Propuesta para su desarrollo y aplicación. Obtenido de http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/marco_evaluacion_diagnostica.pdf
- Difabio de Anglat, H. (2005). Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario. Obtenido de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4624/difabiocompcomprtextnivuniv.pdf
- Erazo Hurtado, J. D. (2011). Estrategia didáctica para la enseñanza – aprendizaje de ecuaciones lineales con una incógnita y su aplicación en situaciones problema. Obtenido de <http://funes.uniandes.edu.co/2599/1/ErazoEstrategiaAsocolme2011.pdf>
- Fuentes, T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. Revista de docencia universitaria. ISSN 1887-4592. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4019372>

- Garduño Román, S. (2002). Enfoques metodológicos en la investigación educativa . Obtenido de <https://www.ipn.mx/assets/files/investigacion-administrativa/docs/revistas/90/ART2.pdf>
- Ibarra Russi, O. (2009). Saber pedagógico y saber disciplinar ¿convergencia o divergencia? Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632278.pdf>
- ICFES. (s.f.). La prueba de lenguaje evalúa las competencias de 9° grado en... Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193212/Descripcion%20prueba%20Lenguaje%209%20grado%202014.pdf>
- Lemke, J. L. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/73528/84736>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Evaluar y promover el mejoramiento*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107321.html>
- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Montanero/publication/28157945_Como_evaluar_la_compreension_lectora_alternativas_y_limitaciones/links/0deec52322b193c18d000000/Como-evaluar-la-compresion-lectora-alternativas-y-limitaciones.pdf
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a10.pdf>
- Porlán R. & Martín J. (1991). El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula. Obtenido de <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf>

- Porlán, R. (2008). El diario de clase y el análisis de la práctica. Obtenido de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25448/EI%20Diario%20de%20clase%20y%20el%20an%c3%a1lisis%20de%20la%20pr%c3%a1ctica..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Restrepo Gómez, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador : evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, (. 6), 91. Obtenido de <http://search.ebscohost.com/bibliotecavirtual.unad.edu.co/login.aspx?direct=true&db=edsdnp&AN=edsdnp.2041261ART&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, [s. l.], n. . 7, p. 45. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041013>
- Stenhouse, L. (2017). La investigación del curriculum y el arte del profesor. *Revista Investigación en la Escuela*, 15, 9-15. Obtenido de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59432/La%20investigaci%c3%b3n%20del%20curriculum%20y%20el%20arte%20del%20profesor.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Unesco Ediciones. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- UNESCO. (2006). *Principios y objetivos generales de la educación*. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Spain/Spain.pdf
- Vega García, P. & Guerra Tibocho, D. (s.f.). *PEDAGOGÍA CONCEPTUAL*. Un modelo pedagógico para formar seres humanos afectivamente competentes y creativamente

talentosos. Obtenido de <http://www.albertomerani.org/wp-content/uploads/2020/03/PEDAGOGIA-CONCEPTUAL.pdf>

Zubiría, J. d. (2007). Los modelos pedagógicos. Obtenido de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/ANALUCIACANON_TEORIADELOSCODIGOS_1/22-Los_modelos_pedagogicos.pdf

Anexos

Unidad 4

Organizador gráfico:

https://drive.google.com/drive/folders/1CG4bNr_siA1i7VE0ksf1u1mA_4lP6i2x?usp=sharing

Unidad 5

Video Tensiones entre Teoría y Práctica: <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7379>

Unidad 6

Diseño del material didáctico:

https://drive.google.com/drive/folders/1CG4bNr_siA1i7VE0ksf1u1mA_4lP6i2x?usp=sharing

Unidad 7

Consentimientos informados: [https://drive.google.com/drive/folders/1Tb-](https://drive.google.com/drive/folders/1Tb-a8mcd2PmNLNIIixaoLugq1Q8Y-phY?usp=sharing)

[a8mcd2PmNLNIIixaoLugq1Q8Y-phY?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1Tb-a8mcd2PmNLNIIixaoLugq1Q8Y-phY?usp=sharing)

Actividad 1:

<https://drive.google.com/drive/folders/1p7oAbiMijKGilZd37vgntmR7jSkAebCz?usp=sharing>

g

Registro fotográfico: [https://drive.google.com/drive/folders/19-](https://drive.google.com/drive/folders/19-vfC86D19SGaYiAmDv10jcv-iNXb2N8?usp=sharing)

[vfC86D19SGaYiAmDv10jcv-iNXb2N8?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/19-vfC86D19SGaYiAmDv10jcv-iNXb2N8?usp=sharing)

Unidad 8

Actividad 2:

[https://drive.google.com/drive/folders/1y22cMKC5dXgVm1Z1OHlhnDg-](https://drive.google.com/drive/folders/1y22cMKC5dXgVm1Z1OHlhnDg-8SMd77U?usp=sharing)

[8SMd77U?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1y22cMKC5dXgVm1Z1OHlhnDg-8SMd77U?usp=sharing)

Actividad 3: [https://drive.google.com/drive/folders/11mH8VyNGJITiY0r407bK3uy-](https://drive.google.com/drive/folders/11mH8VyNGJITiY0r407bK3uy-_UoAXxZJ?usp=sharing)

[_UoAXxZJ?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/11mH8VyNGJITiY0r407bK3uy-_UoAXxZJ?usp=sharing)