SISTEMATIZACIONES

ENCUENTRO DE BUENAS PRÁCTICAS



Maestros/as que transforman: 150 años educando con corazón y visión de futuro

Para citar este documento:

Compañía Santa Teresa de Jesús. Provincia Nuestra Señora de La Paz. (2026). Sistematizaciones Encuentro de Buenas Prácticas. https://curriculo-nc.fipteresiano.com/encuentro-de-buenas-practicas/

Índice

I. Eje temático Innovación Pedagógica con sentido teresiano Bloque 1 5

1.1. Isotopulia científica 5
- Prof.ª Katherine Yamila Mendoza Martínez (Colegio Teresiano)

1.2. The English Campus Quest. 16
- Prof. Sergio Antonio Pérez Nicoya (Colegio Teresiano)

1.3. Grandes clásicos, pequeñas voces: Experiencias de tertulias literarias en tercer nivel de educación inicial. 28
- Prof.ª Ana María Mayorga Ramírez. (Colegio Enrique de Ossó.)

1.4. El estudio literario como herramienta didáctica para el fortalecimiento del pensamiento crítico. 40
- Prof.ª Yamileth del Carmen Dickson Llezett. (Colegio Enrique de Ossó.)

1.5. Grupos interactivos y learning center como estrategias educativas de éxito que fomentan la interdependencia por medio del trabajo cooperativo y el aprendizaje dialógico. 55
- Prof.ª Cindy Rodríguez Granados. (Colegio San Enrique de Ossó- Costa Rica)

1.6. Del aula al aprendizaje compartido, una experiencia de Grupos Interactivos 71
- Prof.ª Deyanira Auxiliadora García Mena (Colegio Santa Teresa de Jesús)

1.7. Entre el comercio y la invasión pirata. 86
- Prof. Néstor Javier Chávez Muñoz (Colegio Teresiano Sagrado Corazón)

Índice

II. Eje temático Innovación Pedagógica con sentido teresiano Bloque 2

2.1. De la teoría a la práctica experimental: Fortaleciendo el aprendizaje significativo de la Física mediante experiencias prácticas y el uso de las TIC. 99
- Prof.ª Ana Jilma Cano Pérez (Colegio Teresiano Sagrado Corazón)

2.2. Global Projects - como propuesta de proyecto situado 110
- Prof.ª Samantha Sánchez Céspedes (Colegio San Enrique de Ossó- Costa Rica)

2.3. ¡Ideas que inspiran, proyectos que transforman! Industria alimentacia 127
- Prof.ª María Eugenia Salazar Acevedo
- Prof.ª Betzabel del Carmen Rivas Zúniga
- Prof.ª Reina del Castillo Jarquín
- Prof. Víctor Manuel Taleno Mena (Colegio Teresiano Sagrado Corazón)

2.3. La Pubertad en Voz Alta: Lo que los textos nos enseñan. 137
- Prof.ª Fanny Fabiola Alonso Oporta
- Prof.ª Fabiola Concepción Marcenaro Juárez (Colegio Teresiano Sagrado Corazón)

III. Eje temático- Tecnología al servicio del aprendizaje y la inclusión

3.1. IA para la revisión de planificaciones. 148
- Acompañantes pedagógicas: Helin Carolina López Herrera y
- Elsie Alejandra Gaitán Sotomayor (Colegio Teresiano)

3.2. Clics que suman prácticas docentes para una inclusión digital efectiva. 163
- Prof. Josué Adolfo Morales Peña
- Prof.ª Anielka Oviedo Zavala (Colegio Teresiano)

3.3. Laboratorio Algebraico de Inteligencia Artificial. 181
- Prof. Lenin Marcelo Blanco Montano
- Prof. Luis Alfredo Gonzales Rivas (Colegio Teresiano)

3.4. IA en la automatización del trabajo docente. 194
- Prof. Luis Guillermo Valle (Colegio Teresiano)

Índice

IV. Eje temático Atención a la diversidad y la educación inclusiva

4.1. Educación Física inclusiva con visión de futuro. 206
- Prof. Junior José Balladares
- Prof. Raydis Vallecillo Ríos (Colegio Teresiano)

4.2. Acompañar, comprender e incluir: acciones para atender la diversidad. 223
- Prof.ª Geovannya de los Ángeles Leiva Ruiz
- Orientadora Jhossy López (Colegio Teresiano)

4.3. Construyendo aulas inclusivas: adecuaciones curriculares significativas y estrategias de apoyo. 239
- Prof.ª Paola del Rosario Canda Fajardo
- Prof.ª Giezi María Soto Hernández (Colegio Teresiano)

4.4. Trayectorias inclusivas, buenas prácticas para inclusión escolar niños con TEA. 255
- Orientadoras Massiel Elizabeth Mendoza Herrera y
- Cinthya Marcela Calero Acevedo (Colegio Teresiano Sagrado Corazón)

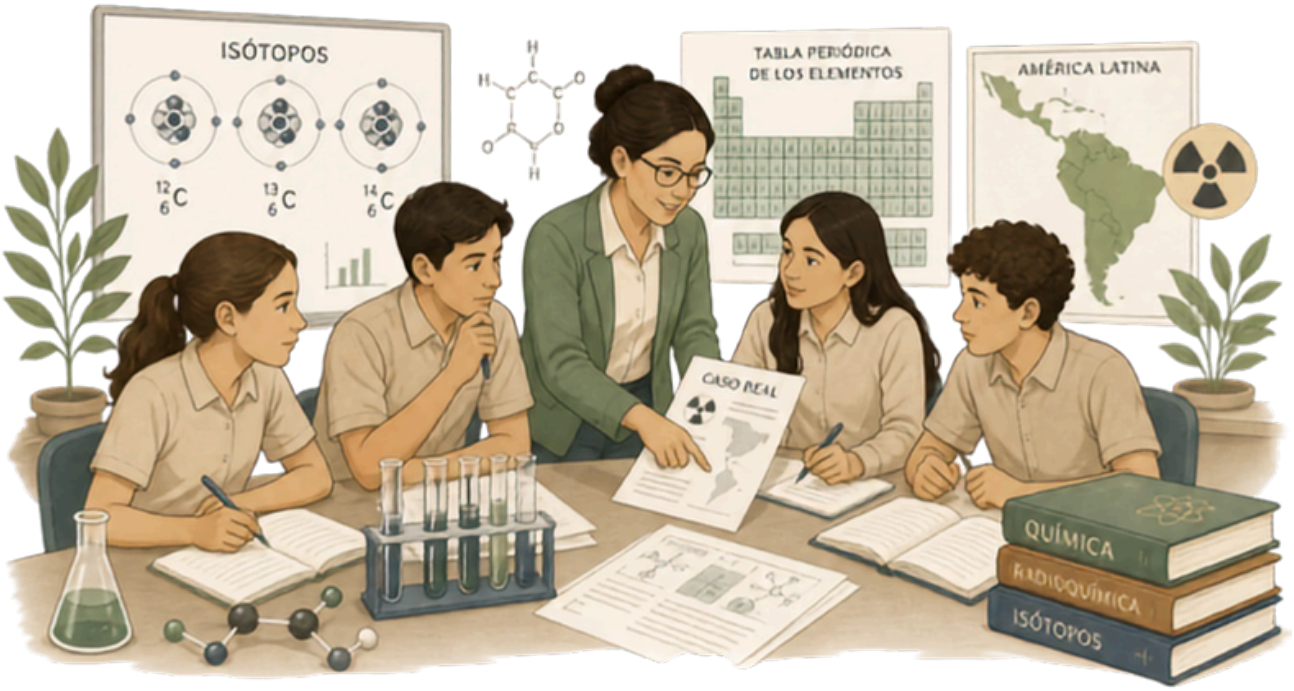
4.5. Fomentar la inclusión desde el modelo dialógico. 268
- Prof.ª Angianethe Solano Quirós. (Colegio San Enrique de Ossó. Costa Rica.)



ISOTOPULIA CIENTÍFICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FORTALECER EL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA.

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

Isotopulia científica: Una propuesta didáctica para fortalecer el aprendizaje de la Química mediante el análisis de casos reales y la construcción colectiva del conocimiento



Título de la Buena Práctica: Isotopulia científica: Una propuesta didáctica para fortalecer el aprendizaje de la Química mediante el análisis de casos reales y la construcción colectiva del conocimiento.

Docente responsable: Katherine Yamila Mendoza Martínez

Colegio: Colegio Teresiano Managua-Nicaragua

Nivel: Secundaria

Grado: Noveno grado

Asignatura: Química

2. CONTEXTO

La práctica surgió ante el desafío de conectar contenidos abstractos de Quimica (estructura atómica, isótopos y radiación) con la vida real, superando la desmotivación reflejada en preguntas frecuentes cómo: “¿Para qué nos sirve esto si no seremos científicos?”. El grupo de noveno grado se caracterizaba por ser dinámico e inquieto, propenso a distraerse fácilmente y con mucha conversación informal en el aula, pero con una participación voluntaria muy baja en las clases tradicionales.

Sumado a esto, existía una marcada resistencia e individualismo hacia el trabajo colaborativo: los estudiantes con ritmo de aprendizaje más rápido argumentaban que avanzar en equipo los atrasaba, mientras que los de ritmo más pausado se sentían relegados o excluidos.

Ante esta situación previa de desinterés y fragmentación grupal, se vio la necesidad de implementar una estrategia de aprendizaje cooperativo, situado y dialógico que canalizará su energía social, superando la brecha de ritmos de aprendizaje mediante la interdependencia positiva y demostrara el valor comunitario de la ciencia.

3. Propósito de la práctica

Desarrollar la comprensión de los contenidos de isótopos y radiación a través del aprendizaje cooperativo y el análisis de casos reales, fortaleciendo la integración grupal, el trabajo colaborativo y la valoración de la ciencia en la vida cotidiana.

4. Descripción de la Buena Práctica

La práctica consistió en una secuencia didáctica en la que los estudiantes de noveno grado pasaron de la resistencia inicial hacia el trabajo grupal y la pasividad conceptual, a convertirse en investigadores y divulgadores científicos comunitarios.

Para lograrlo, articulé 4 ejes metodológicos fundamentales:

1. **Aprendizaje Cooperativo (Grupos de Expertos):** Estrategia que estructuré para eliminar el individualismo, igualar las oportunidades de aprendizaje y asegurar que cada estudiante tuviera un rol indispensable en la construcción del saber.

2. **Aprendizaje Situado y Basado en Casos:** Metodología con la que conecté la teoría química con tragedias reales de América Latina, respondiendo directamente a sus dudas sobre la utilidad práctica de la materia.

3. **Aprendizaje Dialógico:** Estrategia clave con la que aproveché la alta inclinación a conversar de mi grupo, encauzándola hacia la argumentación rigurosa, la escucha activa y la construcción colectiva mediante discusiones guiadas y una Tertulia Dialógica.

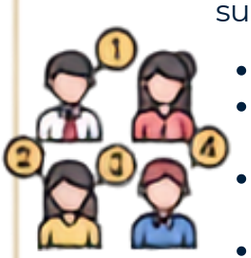
4. **Diferenciación Pedagógica:** Estrategia con la que di libertad a mis estudiantes para elegir el formato didáctico en el que deseaban explicar sus conocimientos, respetando sus diferentes talentos y ritmos.

Organización del tiempo y del trabajo en el aula (3 semanas)

Estructuré la experiencia en tres fases semanales interconectadas:

Formación de equipos base: Dividí a la clase en grupos heterogéneos de cuatro integrantes y les asigné a cada uno un número aleatorio del 1 al 4.

Reagrupamiento en Grupos de Expertos



Reuní a todos los estudiantes con los números 1, 2, 3 y 4 para profundizar en un subtema específico del tema central **Isótopos y Radiación:**

- Subtema 1: Concepto de isótopos, isótopos radiactivos y estabilidad nuclear.
- Subtema 2: Tipos de radiación (alfa, beta, gamma) y sus propiedades de penetración.
- Subtema 3: Vida media y aplicaciones pacificas de los isótopos en la medicina e industria.
- Subtema 4: Efectos biológicos de la radiación, dosis de exposición y medidas de protección nuclear.

Investigación y material didáctico diferenciado



Acompañamiento cercano durante la investigación.
Creación libre de material didáctico para enseñar: esquemas, cartulinas, dibujos o material digital.

Transferencia al equipo base y comprobación individual



Regreso a grupos base.
Cada experto enseña su subtema a los otros tres.
Dinámica de selección aleatoria para comprobar la comprensión.

Cierre y retroalimentación entre pares



Espacio de evaluación grupal.
Retroalimentación constructiva sobre la calidad y claridad de las explicaciones para mejorar el trabajo en equipo.

Semana 2: Aprendizaje Situado y Dialógico mediante el Análisis de Casos Reales.

Para situar el conocimiento en la realidad, presenté a los equipos dos casos reales de desastres radi

activos comunitarios en América Latina: el accidente por Cobalto-60 en Ciudad Juárez (México) y el de Cesio-137 en Goiânia (Brasil).

Proyecté documentales científicos de ambos eventos durante la presentación de los casos, los estudiantes mostraron un alto nivel de interés y sorpresa al descubrir que un material aparentemente inofensivo, como una fuente radiactiva, podía ocasionar consecuencias tan graves para la salud humana y el ambiente. Este hallazgo les permitió comprender que el desconocimiento sobre el manejo de materiales radiactivos fue un factor determinante para agravar ambos sucesos, al propiciar la exposición de las personas y la propagación de la contaminación.

A lo largo del análisis surgieron diversas inquietudes que enriquecieron el diálogo en el aula. Entre las preguntas planteadas destacaron: ¿por qué los isótopos radiactivos pueden causar mutaciones?, ¿qué es una mutación y cómo afecta a los seres vivos?, ¿por qué algunas sustancias radiactivas presentan colores fluorescentes o llamativos que pueden hacerlas parecer inofensivas?, y ¿por qué las autoridades gestionaron de manera diferente las emergencias ocurridas en Ciudad Juárez y Goiânia? Estas interrogantes evidenciaron la curiosidad científica del estudiantado y favorecieron la construcción de explicaciones fundamentadas, relacionando los conceptos de Química con aspectos sociales, éticos y de salud pública.

posteriormente promoví la discusión dialógica en los equipos mediante una guía de preguntas problematizadoras que formulé







Semana 3: Campaña de sensibilización, Tertulia Dialógica y coevaluación.

Desafié a los equipos a aplicar sus aprendizajes diseñando una campaña preventiva e informativa dirigida a comunidades con poco o nulo acceso a la educación científica, para prevenir accidentes con material radiactivo o chatarra médica abandonada.

Cada equipo creó su campaña en el formato de su preferencia (afiches, trípticos o presentaciones digitales) para exponerla públicamente.

Para cerrar la experiencia, organicé una Tertulia Dialógica donde moderé un debate igualitario en torno a la pregunta: ¿Por qué el conocimiento científico debe llegar a todas las comunidades?". Concluimos la semana aplicando una pauta de coevaluación del trabajo en equipo.



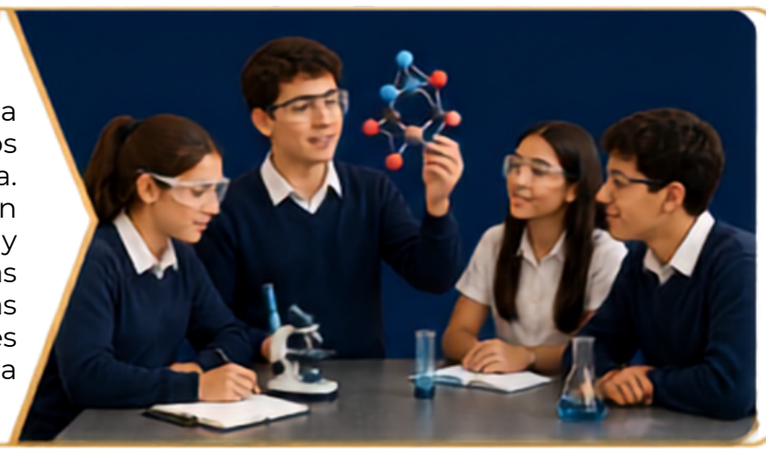


Resultados

A lo largo de las tres semanas de implementación, pude presenciar una transformación significativa en la dinámica del aula y en el compromiso de mis estudiantes de noveno grado. Los cambios más significativos los clasifiqué en los siguientes ámbitos:

Apropiación conceptual y retención

Comprobé que mis estudiantes superaron la memorización mecánica de fórmulas y datos que son intangibles en su vida cotidiana. Lograron explicar con solidez qué es un isotopo, la diferencia entre radiación alfa, beta y gamma, la vida media de los elementos y las medidas de protección nuclear. En las actividades posteriores a estas clases comprobé que gran parte del aula mostraba dominio de los contenidos.



Transformación de la conducta y participación activa:

Logré encauzar la inquietud y la constante conversación informal del grupo hacia un diálogo académico y con propósito. Estudiantes que antes no levantaban la mano por timidez o desinterés asumieron el rol de "expertos" frente a sus compañeros, explicando temas con total propiedad. La participación voluntaria pasó de ser casi nula a una intervención activa.



Convivencia, empatía y superación del individualismo:

El cambio en el clima social del aula fue uno de los logros más gratificantes. La resistencia inicial al trabajo en equipo mejoró gracias a la interdependencia positiva. Los estudiantes con ritmos de aprendizaje más rápidos descubrieron que enseñar a otros fortalecía su propio conocimiento, desarrollando empatía y paciencia. A su vez, los estudiantes que solían quedarse atrás expresaron sentirse valorados, escuchados e integrados por sus pares.



Documentos y evidencias de respaldo

- Material didáctico diferenciado (Semana 1): Esquemas, cartulinas, mapas conceptuales y videos breves elaborados por los expertos para la enseñanza entre pares.



- Guías de análisis de casos (Semana 2): Documentos grupales resueltos sobre las secuencias y consecuencias de los accidentes por Cobalto-60 en México y Cesio-137 en Brasil.



- Campaña de sensibilización (Semana 3): Trípticos, afiches de prevención comunitaria y presentaciones digitales diseñadas por los equipos.



- Instrumentos de evaluación: Rúbrica formativa sobre los grupos de expertos con parámetros grupales e individuales, preguntas de autoevaluación y coevaluación, registro de participación semanal, rúbrica formativa de la campaña de sensibilización y lista de cotejo para la tertulia dialogíica.



Testimonio escrito por estudiantes

“Desde mi punto de vista, las actividades realizadas sobre el tema de los isótopos fueron muy enriquecedoras. Primero, introdujimos el tema mediante clases prácticas y el análisis de casos reales, lo que nos permitió comprender cómo los isótopos influyen en nuestro entorno. Además, realizamos hojas de trabajo completas y didácticas sobre los contenidos previamente abordados, las cuales fueron de gran ayuda para reforzar y comprobar nuestros conocimientos.

Por último, participamos en una tertulia que, aunque pudo haber sido un poco más fluida, se desarrolló de buena manera considerando la disposición del aula. Aun así, considero que esta experiencia me permitió fortalecer mi dominio del tema al escuchar las opiniones y puntos de vista de mis compañeros, junto con la constante retroalimentación de la maestra. En general, todas estas actividades me brindaron nuevos conocimientos y, al mismo tiempo, reforzaron los que ya había adquirido previamente”

Testimonio estudiante participante Kristabel Salgado

6. Aprendizajes y recomendaciones

Esta experiencia fortaleció mi práctica docente al permitirme comprobar que una planificación centrada en las características y necesidades reales del grupo genera mayores oportunidades de aprendizaje.

Aprendizajes y recomendaciones

PLANIFICAR DESDE EL CONTEXTO

Comprendí que no basta con seleccionar metodologías activas; es necesario que cada estrategia responda a un propósito claro y al contenido específico de los estudiantes. En este caso, aproveché características que inicialmente consideraba un desafío, como su necesidad constante de conversar y su resistencia al trabajo colaborativo, para convertirlas en oportunidades de aprendizaje mediante el diálogo, el análisis de casos y el trabajo cooperativo.

ROL DE MEDIADORA

Asimismo, reafirmé la importancia de asumir un rol de mediadora del aprendizaje más que de transmisoras de contenidos. Durante la implementación dediqué más tiempo a observar, orientar y formular preguntas que promovieran la reflexión, permitiendo que los estudiantes construyeran explicaciones, debatieran ideas y aprendieran de sus compañeros. se expresen y complejasmente con sus ideas y aprendieran de compañeros. Esta experiencia fortaleció mi confianza para ceder mayor protagonismo al estudiante sin perder de vista el acompañamiento pedagógico.

INNOVAR CON INTENCIÓN

De igual manera esta estrategia me enseñó que innovar no significa incorporar actividades diferentes por si mismas, sino diseñar experiencias con una intención pedagógica clara que conecte los contenidos con la realidad y respondan a las necesidades del grupo. Esto reforzó mi compromiso de continuar planificando propuestas contextualizadas que favo-rezcan el pensamiento critico, la parti-cipación activa y la construcción colectiva del conocimiento.

COMPRENSIÓN DEL PROCESO

También comprendí que, aunque una propuesta sea altamente motivadora, siempre existirán factores personales, emocionales o contextuales que influyen en la disposición del estudiante para aprender. . Lejos de desmotivarme, esta realidad fortaleció mi compromiso de continuar diversificando las estrategias de enseñanza y de buscar nuevas formas de involucrar a todos los estudiantes en el pro-ceso de aprendizaje.

De replicar esta práctica, ampliaría el tiempo de desarrollo para ejecutar las fases con mayor calma e invitaría a especialistas del área, como radiólogos o físicos médicos, para enriquecer la labor de los grupos de expertos mediante charlas o visitas guiadas a instalaciones médicas. Para involucrar a las familias y fortalecer la convivencia, organizaría una jornada donde los estudiantes presenten las campañas preventivas en sus hogares y la comunidad, promoviendo el diálogo familiar sobre la seguridad y el trabajo en equipo.

A los docentes que deseen adaptar esta propuesta, les recomiendo diagnosticar primero el contexto de su grupo para definir qué habilidades necesitan fortalecer. Aconsejo emplear casos o problemáticas del entorno local o nacional, lo cual incrementa el interés del alumnado. Por último, resulta fundamental comunicar con claridad las indicaciones, explicar los criterios de evaluación desde el inicio y brindar retroalimentación constante durante todo el proceso.

Aprendizaje clave de la experiencia

"Comprendí que al hacer visibles los contenidos abstractos mediante la construcción colectiva del conocimiento y el diálogo igualitario, la ciencia deja de ser lejana y se transforma en una herramienta útil y práctica para la vida de mis estudiantes".

7. Referencias bibliográficas

Red Colegios Teresianos. (s.f.). *Guía metodológica: Estructura para sistematizar una buena práctica educativa*. Provincia Teresiana Nuestra Señora de la Paz, Nicaragua-Costa Rica.

Compañía Santa Teresa de Jesús, Provincia Nuestra Señora de la Paz. (2025). *Guía metodológica del aprendizaje situado* [Manual]. Equipo pedagógico. Managua.

Red Colegios Teresianos, Provincia Teresiana Nuestra Señora de la Paz. (2023). *Técnicas del aprendizaje cooperativo: Recursos para el planeamiento didáctico*

El Heraldo de México. (2021). Caso COBALTO-60 en Ciudad Juárez, el mayor ACCIDENTE NUCLEAR en AMÉRICA. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=XNg1PjR_0rU

La Neura. (2022). ACCIDENTE DE GOIANIA, el peor accidente radioactivo fuera de una planta nuclear [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ntW14HYkuHs



THE ENGLISH CAMPUS QUEST

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

The English Campus Quest

Una experiencia de gamificación para transformar el aprendizaje del inglés en séptimo grado



Título de la buena práctica: The English Campus Quest

Docente responsable: Sergio Antonio Pérez Nicoya

Colegio / Ciudad / País: Colegio Teresiano – Managua, Nicaragua

Nivel educativo: Educación Secundaria

Grado: Séptimo grado

Asignatura: English as a Foreign Language (EFL)

Período de implementación: Primer corte evaluativo que corresponde del 02 de febrero al 17 de abril

2. CONTEXTO

Al iniciar el primer corte evaluativo, aún no conocía las características específicas del nuevo grupo de séptimo grado. Sin embargo, mi experiencia con generaciones anteriores me había permitido identificar desafíos recurrentes en la enseñanza del inglés, como la baja participación, el temor a equivocarse al expresarse en una lengua extranjera, las diferencias en los niveles de dominio del idioma y el poco interés que podían generar algunas actividades tradicionales. Estas situaciones limitaban las oportunidades de que todos los estudiantes utilizaran el inglés de manera activa y desarrollaran confianza en sus propias capacidades.

Con el propósito de responder a estos desafíos desde el inicio del año escolar, decidí diseñar una experiencia de aprendizaje diferente. Busqué una estrategia que motivara la participación, promoviera un ambiente seguro donde el error fuera entendido como parte del aprendizaje y permitiera que cada estudiante experimentara un progreso constante. Fue así como opté por implementar una propuesta de gamificación que transformó la unidad didáctica en una experiencia basada en misiones, donde el aprendizaje del inglés adquirió un propósito claro y significativo para todos los estudiantes.

3. Propósito de la práctica

Transformar la experiencia de aprendizaje del inglés en séptimo grado mediante el diseño e implementación de una estrategia de gamificación basada en misiones, con el propósito de promover la participación activa, fortalecer la confianza para utilizar el idioma y favorecer el desarrollo progresivo de las competencias comunicativas en un ambiente seguro, motivador y significativo.



4. Descripción de la Buena Práctica

La buena práctica consistió en el diseño e implementación de una experiencia de aprendizaje gamificada para la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera (EFL) en séptimo grado, desarrollada durante el primer corte evaluativo. La estrategia fue planificada antes del inicio del año escolar, tomando como referencia la experiencia adquirida con generaciones anteriores de estudiantes de séptimo grado y los desafíos recurrentes observados en la enseñanza del inglés. El propósito fue ofrecer, desde el primer día de clases, un ambiente de aprendizaje que promoviera la participación activa, fortaleciera la confianza de los estudiantes para comunicarse en inglés y favoreciera un aprendizaje más significativo.

Como estrategia metodológica principal se empleó la gamificación, entendida como el diseño de una experiencia de aprendizaje que integra una narrativa, objetivos claros, retos progresivos y un sistema de reconocimiento para fortalecer la motivación y el compromiso de los estudiantes. Esta metodología se complementó con el aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en retos, permitiendo que cada actividad respondiera a un propósito pedagógico y estuviera alineada con las competencias e indicadores establecidos en el currículo.



Dara dar sentido a la experiencia, la unidad fue presentada como una misión dentro de la Real-World English Agency, una organización ficticia en la que los estudiantes asumían el rol de agentes en entrenamiento. A lo largo de la unidad, cada clase representaba una nueva misión que planteaba un desafío relacionado con situaciones reales de comunicación en inglés. Esta narrativa permitió contextualizar los contenidos de aprendizaje, generar expectativa por cada sesión y ofrecer un propósito claro para las actividades desarrolladas en el aula.

La experiencia incorporó un sistema de progresión conformado por niveles, puntos de experiencia (XP), insignias y un tablero de seguimiento diseñado para hacer visible el avance de cada estudiante durante el proceso. Los puntos de experiencia se obtenían mediante la participación activa, el cumplimiento de las misiones, el trabajo colaborativo, el uso del inglés y la demostración de las competencias esperadas. A medida que acumulaban experiencia, los estudiantes avanzaban por nivel y obtenian insignias que reconocían fortalezas específicas, como la comunicación efectiva, la colaboración, el pensamiento y la reflexión sobre su propio aprendizaje. Estos elementos no sustituyeron la evaluación académica, sino que funcionaron como herramientas de motivación y retroalimentación continua.





Las actividades fueron diseñadas para promover el uso auténtico del idioma en diferentes contextos. Los estudiantes participaron en juegos comunicativos, desafíos individuales y grupales, actividades de comprensión lectora y auditiva, producción oral y escrita, resolución de problemas, investigaciones, presentaciones, dinámicas colaborativas y retos relacionados con situaciones cotidianas. Cada misión integraba diversas habilidades lingüísticas y buscaba que los estudiantes utilizaran el inglés para cumplir un objetivo concreto, en lugar de limitarse a realizar ejercicios aislados de gramática o vocabulario.

Para el desarrollo de la estrategia se emplearon diversos recursos didácticos y tecnológicos, entre ellos presentaciones digitales, tarjetas de misión, tableros de progreso, insignias impresas y digitales, fichas de seguimiento, material audiovisual, plataformas educativas, juegos interactivos y recursos elaborados específicamente para la experiencia. Todos estos materiales fueron diseñados para reforzar la narrativa de la agencia, facilitar el seguimiento del progreso y mantener el interés de los estudiantes durante toda la unidad.



La organización del trabajo en el aula combinó actividades individuales, en parejas y en equipos, promoviendo la colaboración, la comunicación y la participación constante. Cada clase iniciaba con la presentación de la misión del día y de los objetivos de aprendizaje. Posteriormente, los estudiantes desarrollaban los desafíos propuestos con el acompañamiento del docente, quien orientaba el proceso, resolvia dudas y proporcionaba retroalimentación continua. Al finalizar cada sesión, se reconocían los logros alcanzados, se registraba el progreso dentro del sistema de gamificación y se motivaba a los estudiantes para afrontar la siguiente misión.



Dentro de esta experiencia, el rol del docente trascendió la enseñanza tradicional de contenidos para convertirse en diseñador de experiencias de aprendizaje, facilitador del proceso y guía del progreso de los estudiantes. Por su parte, los estudiantes asumieron un papel activo, participando en la resolución de desafíos, colaborando con sus compañeros, tomando decisiones y utilizando el inglés como herramienta para alcanzar los objetivos de cada misión. Esto favoreció una mayor autonomía, un incremento en la participación y una actitud más positiva hacia el aprendizaje del idioma.





En esencia, la buena práctica no consistión únicamente en incorporar elementos propios de los juegos al aula, sino en transformar la experiencia de aprendizaje del inglés mediante un sistema que otorgó propósito a cada actividad. hizo visible el progreso de los estudiantes y promovió un ambiente donde todos tuvieron la oportunidad de participar, asumir retos y desarrollar sus competencias comunicativas con mayor confianza. De esta manera, la gamificación se consolidó como una herramienta pedagógica para fortalecer la motivación, el compromiso y el aprendizaje significativo del inglés.



5. Resultados

La implementación de esta experiencia permitió observar cambios positivos en la dinámica de aprendizaje y en la participación de los estudiantes desde las primeras semanas del primer corte evaluativo. Uno de los resultados más significativos fue el incremento en la participación dentro del aula. Todos los estudiantes se involucraron de manera activa en el desarrollo de las misiones, mostrando disposición para colaborar, asumir retos y utilizar el inglés en las diferentes actividades propuestas.

Asimismo, se evidenció un aumento en la motivación hacia la asignatura. La narrativa de la *Real-World English Agency,* el sistema de progresión y el reconocimiento del esfuerzo mediante niveles e insignias generaron un ambiente de expectativa y entusiasmo, favoreciendo el compromiso de los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje. La participación dejó de estar impulsada únicamente por la calificación y pasó a estar motivada por el deseo de superar desafíos, avanzar dentro de la experiencia y alcanzar nuevas metas.



Otro resultado relevante fue el fortalecimiento de la confianza para utilizar el inglés. A medida que avanzaban las misiones, los estudiantes demostraron mayor disposición para participar en actividades orales, expresar ideas, trabajar colaborativamente y enfrentar nuevos desafíos sin que el temor a equivocarse limitara su participación. Esto contribuyó a crear un ambiente de aprendizaje más seguro, donde el error fue comprendido como una oportunidad para mejorar.



La estrategia también favoreció el desarrollo de habilidades como la colaboración, la responsabilidad, la autonomía y la reflexión sobre el propio aprendizaje. El sistema de progreso permitió que los estudiantes visualizaran sus avances, reconocer sus logros y asumieran un papel más activo dentro de la experiencia, fortaleciendo su compromiso con el cumplimiento de cada misión.



Los resultados obtenidos fueron respaldados mediante diferentes evidencias recopiladas durante la implementación de la experiencia, entre ellas fotografías de las actividades desarrolladas en el aula, productos elaborados por los estudiantes, registros del sistema de progresión (niveles, puntos de experiencia e insignias), instrumentos de evaluación, trabajos escritos, presentaciones orales y materiales utilizados durante las misiones. Estas evidencias permitieron documentar el desarrollo de la estrategia y verificar el impacto alcanzado tanto en la participación como en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.



En conjunto, estos resultados evidencian que la gamification, cuando responde a una planificación pedagógica intencional y está alineada con los objetivos curriculares, puede convertirse en una estrategia eficaz para fortalecer la participación, la motivación y el aprendizaje significativo del inglés como lengua extranjera.

Evidencias de Mejoras

Padlet - Clase de refleccion / Evaluando el primer corte



ANGELO GABRIEL HUETE VANEGAS

hace 5 meses

I've learned to say "there are" and "there is," and I've also learned to say some plural words. I've improved my speaking skills. Making the video helped me because I had to team up with other people, and I'm still insecure when saying English words because I stumble over my words.



Emily

hace 5 meses

I will use the new vocabulary and grammar to write better sentences.
I want to improve my speaking skills to talk more fluently.
I will try to raise my hand more often and not be afraid of making mistakes.
We can listen to everyone's ideas and divide the tasks equally.
My goal is to learn ten new words every week and use them in class.

Evidencias de Mejoras

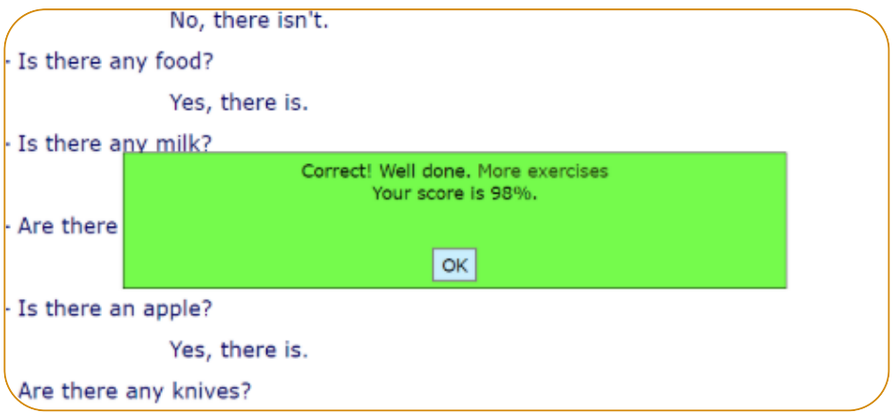
Padlet - Clase de refleccion / Evaluando el primer corte

Marce

hace 5 meses

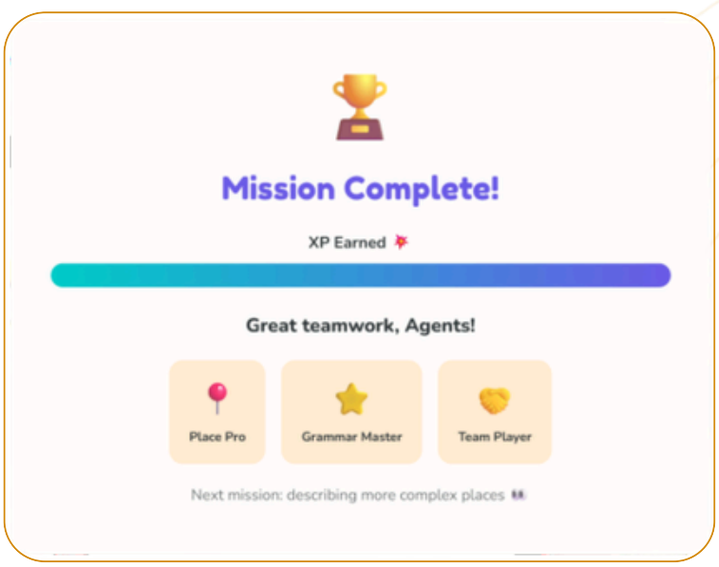
1. In this unit i learned new vocabulary and grammar especially how to use there is and there are correctly 2. The activity that helped me the most was speaking practice 3. Now i can describe places and talk about my school in english 4. My speaking improved the most 5. I feel a little more confident speaking and writing "Marcela Oporta"

Resultados de pruebas









Link de video de algunos de los proyectos realizados en clases

Plataforma utilizada para ir registrando su progreso de manera individual



Badges entregados según los logros alcanzados











6. Aprendizajes y recomendaciones

Esta experiencia reafirmó que el impacto de una estrategia pedagógica no depende únicamente de los contenidos que se enseñan, sino de cómo se diseña la experiencia de aprendizaje. La gamificación demostró ser una herramienta efectiva para promover la participación, fortalecer la confianza de los estudiantes y generar un ambiente donde el error se asumiera como parte del proceso de aprendizaje. Asimismo, me permitió comprender que cuando los estudiantes encuentran un propósito claro en cada actividad y pueden visualizar su progreso, aumentan su compromiso y disposición para aprender.



Aprendizajes y recomendaciones

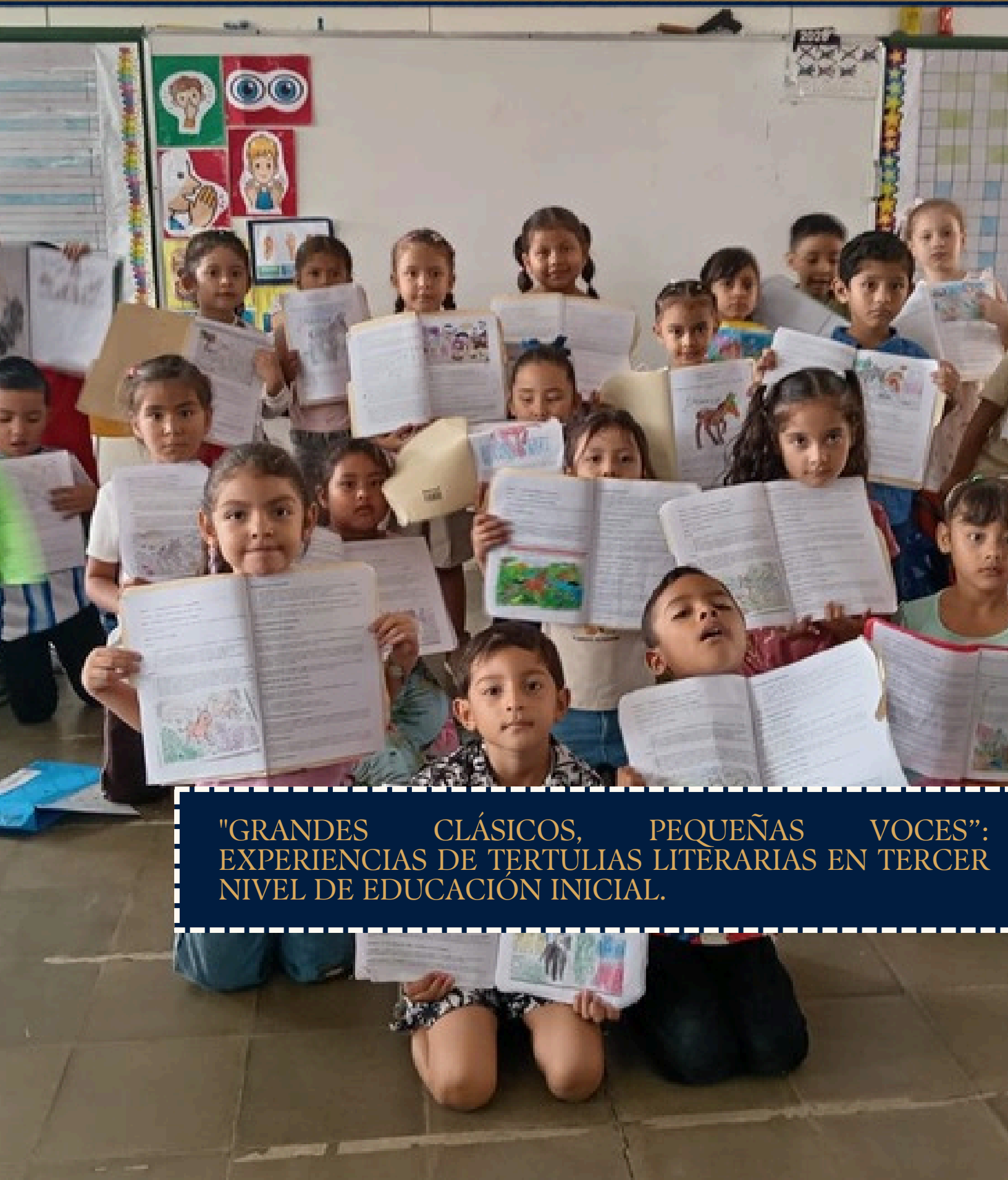


Si tuviera la oportunidad de replicar esta buena práctica, simplificaría algunos elementos del sistema de gamificación para facilitar su comprensión durante las primeras semanas de implementación y dedicar más tiempo al desarrollo de las misiones. Además, buscaría una mayor participación de las familias compartiendo periódicamente los avances de los estudiantes, explicando el propósito de la estrategia e invitándolas a reconocer los logros alcanzados en casa. Esto fortalecería el acompañamiento al proceso de aprendizaje y reforzaría valores como la perseverancia, el compromiso y el trabajo en equipo.



Como recomendación para otros docentes, considero que la gamificación debe entenderse como una estrategia pedagógica y no únicamente como la incorporación de puntos, niveles o recompensas. Su verdadero potencial radica en diseñar experiencias de aprendizaje con un propósito claro, donde cada actividad tenga sentido para los estudiantes y favorezca su participación activa.

El aprendizaje más valioso que deja esta experiencia es que, *transformar la forma de enseñar puede transformar también la manera en que los estudiantes viven el aprendizaje; cuando una experiencia tiene significado, la motivación deja de depender de la recompensa y nace del deseo de participar,* aprender y superarse.



"GRANDES CLÁSICOS, PEQUEÑAS VOCES": EXPERIENCIAS DE TERTULIAS LITERARIAS EN TERCER NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL.

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

"Grandes clásicos, pequeñas voces": Experiencias de tertulias literarias en tercer nivel de Educación Inicial



Título de la buena práctica:	"Grandes clásicos, pequeñas voces": Experiencias de tertulias literarias en tercer nivel de Educación Inicial.
Docentes responsables:	Ana María Mayorga Ramírez
Colegio:	Colegio Enrique de Ossó
Nivel:	Educación Inicial.
Grado:	Preescolar B.
Área:	Cognitiva, social, física y emocional|
Periodo de implementación:	Permanente.

2. CONTEXTO

El Colegio Enrique de Ossó se ubica en el Reparto Schick, una zona de Managua caracterizada por familias de escasos recursos económicos. Una particularidad de nuestro centro es que solo contamos con la apertura del tercer nivel de Educación Inicial. Esta situación representa un reto importante, pues en un solo nivel escolar debemos desarrollar y afianzar competencias que debieran haberse trabajado de forma gradual en el primer y segundo nivel.

Durante el proceso de admisión aplicamos la Evaluación Diagnóstica Inicial para valorar el nivel de desarrollo, madurez, necesidades y características psicoevolutivas de los niños y niñas de cinco años en los siguientes ámbitos: comprensión, lenguaje, la motricidad y el razonamiento lógico.

Los resultados de la prueba de admisión, reflejaron dificultades en la expresión oral, la la psicomotricidad fina y la capacidad para argumentar.Asimismo, la ausencia de escolarización previa derivó en la falta de hábitos de trabajo, escasa interiorización de normas de convivencia y conductas marcadamente egocéntricas. Esto se traducía en tiempos reducidos de atención, inquietud motora y una recurrente actitud de desánimo expresada en la consigna paralizante: "no puedo" o "está muy difícil".

A este escenario se suma nuestra opción por la inclusión activa y la atención a la diversidad, acompañando de manera específica a un estudiante con Condición del Espectro Autista (CEA/TEA).

Frente a esta realidad, emergió la necesidad de diseñar una respuesta educativa integral. De este modo, apostamos por la adaptación de las **Tertulias Literarias Dialógicas (TLD)** a la Educación Inicial, una Actuación Educativa de Éxito (AEE) que nos ha permitido cultivar simultáneamente la palabra viva, la representación gráfica, el razonamiento crítico, la inclusión plena y la convivencia pacífica.

3. Propósito de la práctica

Fortalecer de manera integral la expresión oral, el razonamiento lógico-reflexivo, la motricidad fina y el dibujo temático -superando la barrera del "no puedo"- mediante la adaptación de Tertulias Literarias Dialógicas y la alianza con las familias. Asimismo, enriquecer el vocabulario y la capacidad argumentativa desde la belleza de la literatura clásica universal, promoviendo un ambiente de aula acogedor, equitativo e inclusivo, así como la escucha atenta y la integración plena de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo

4. Descripción de la Buena Práctica

Consiste en generar un espacio de confianza donde los niños y niñas conversen sobre una obra de la literatura clásica, relacionándola con su contexto, emociones, entorno y valores. Dado que los estudiantes se encuentran en un proceso de lectura emergente y no convencional, la literatura seleccionada se ofrece mediante una adaptación adaptada a su edad, que integra texto e imágenes.

La práctica se desarrolla a través de tres pasos estructurados:

Paso 1: Selección de la obra clásica y diseño del cuaderno viajero

Selección de la obra clásica relacionada con la unidad didáctica y el diseño del Cuadernillo viajero compuesto por:

- **Portada provocadora:** Plantea una pregunta detonante o reto que despierta el asombro y la curiosidad del niño y la niña.
- **Índice articulador**: Organiza la secuencia temática, las actividades y los valores teresianos a vivenciar.
- **Texto estructurado:** Presenta lecturas con numeración visible de párrafos y líneas, lo que facilita la orientación espacial, el rastreo visual y el desarrollo del pensamiento lógico al momento de citar el texto.

Paso 2:Acompañamiento Familiar en el Hogar (La familia como comunidad que aprende)

En el hogar, el adulto comparte la lectura del fragmento semanal con el niño. Tras realizar preguntas de comprensión, el mediador familiar profundiza mediante la pregunta existencial: “Mi amor, de esto que leímos hoy, ¿qué parte te gustó más o te recordó a algo que nos ha pasado?”, vinculando el texto con la vida diaria. Una vez seleccionada la frase favorita:

- El familiar encierra en un círculo el número de párrafo y línea seleccionado, ayuda al niño a memorizar dicho número y **transcribe textualmente** la frase o línea elegida en la hoja donde el niño va a dibujar.
- Dibujo temático **("Pasaporte de la palabra")**: El niño dibuja la idea expresada sobre la frase elegida. Este dibujo constituye su requisito y pase de entrada indispensable para tomar la palabra en la tertulia escolar.

Paso 3: Vivencia de la Tertulia Dialógica en el Aula

Dia de la Tertulia Dialógica en el aula Para favorecer una mayor participación, se cuenta con el apoyo de padres de familia y se organiza al grupo en 4 o 5 equipos de trabajo. El proceso en el aula sigue esta dinámica:

- **Círculo de confianza:** Se disponen los lugares en círculo para asegurar una interacción en igualdad y se recuerdan las Normas de Oro Teresianas (escuchar con el corazón, respetar las emociones ajenas y esperar el turno).

- **Asignación de turnos** : El adulto organiza el lugar de participación de cada niño y niña, anotando en la pizarra o cuaderno los lugares de intervención,explicando que el que va a hablar debe usar un objeto mediador (peluche o títere relacionado con la obra).

- **Ubicación espacial y rastreo:** El niño que toma la palabra indica el párrafo y línea elegidos. El resto del grupo realiza el rastreo visual en su cuadernillo con su "dedito pintor".

- **Explicación dialógica y debate:** El niño expone su dibujo, comparte la frase anotada por su familia y la vincula con su vida. La docente o el adulto que acompaña formula preguntas abiertas para enriquecer el diálogo, antes de pasar al siguiente compañero.

- **Cierre e integración teresiana:** Se sintetiza la experiencia mediante máximas de San Enrique de Ossó o Santa Teresa de Jesús (ejemplo: "Santa Teresa nos enseña que dentro de nuestro corazón hay un castillo brillante. Cuando cuidamos a Platero y escuchamos con cariño a un amigo, le estamos diciendo: 'Tu castillo es hermoso y tus ideas valen mucho'").

- **Evaluación y expresión artística:** Los niños autoevalúan su desempeño mediante el Semáforo Gestual (pulgar arriba 👍, al medio ✊ o abajo 👎) y luego pegan sus trabajos en el Mural de la tertulia.

¿Qué estrategias metodologicas se utilizaron?



Aprendizaje Dialógico (AEE)

Es el motor principal de la práctica; promueve la construcción de conocimiento mediante el diálogo, la argumentación, la escucha activa y la igualdad en las interacciones.



Enfoque Integrador Globalizador

Conecta la literatura clásica con la unidad didáctica, articulando en una sola experiencia las dimensiones del desarrollo infantil—cognitiva, socioemocional y física con los valores teresianos.



Aprendizaje Vinculativo / Coeducación Familiar

Convierte el hogar en un escenario pedagógico donde los padres actúan como mediadores y socios en el proceso lector.



Estrategia Sensoriomotora inclusiva.

Usa recursos tangibles—peluche o títere—para la autorregulación de la conducta, la atención focalizada, la orientación espacial y la inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (autismo).



Expresión Gráfica-Plástica

Uso del dibujo temático guiado como medio de representación simbólica y vehículo de autonomía para superar el bloqueo inicial del «no puedo».

¿Qué actividades principales realizaron los/as estudiantes?



Lectura en el hogar y diálogo familiar.

Escucharon la lectura semanal en compañía de su familia, dialogaron sobre el texto y seleccionaron su párrafo o línea favorita.



Elaboraron un dibujo temático

El dibujo temático representa la frase o idea elegida en casa, superando bloqueos iniciales como el "no puedo".



Rastreo visual y orientación espacial.

Ubicaron en su cuadernillo los números de párrafo y línea indicados por sus compañeros utilizando su «dedito pintor.



Participación en la Tertulia Dialogóica.

Formaron un círculo de igualdad, esperaron su turno, expusieron su dibujo y argumentaron sus ideas ante el grupo.



Escucha activa y debate guiado.

Escucharon los aportes de sus compañeros con respeto, respondieron a preguntas abiertas planteadas por la docente o adulto mediador y compartieron vivencias de su vida diaria.



Exposición y autoevaluación.

Pegaron sus creaciones en el Mural de la tertulia y autoevaluaron su comportamiento al cierre de la sesión mediante el Semáforo Gestual.

¿Qué recursos o materiales se emplearon?



1 Cuadernillo impreso viajero.

Con adaptaciones de las obras clásicas, portadas provocadoras, índice articulador y numeración visible de párrafos y líneas.

2 Peluche según la lectura clásica.

Utilizado para autorregular las intervenciones, enfocar la atención y trabajar la contención emocional.





3 Materiales para el dibujo temático.

Hojas de trabajo, lápices de grafito, colores y crayones para la elaboración del dibujo temático en casa.

4 Cojines o sillas pequeñas en círculo.

Dispuestas en forma de círculo perfecto en el suelo para garantizar la interacción en igualdad.





5 Registro, mural y autoevaluación.

Pizarra o cuaderno para el registro de turnos de participación, el Mural de la Amistad y la tertulia para la exhibición de trabajos, y la dinámica del Semáforo Gestual para la autoevaluación final.

5. Resultados e impacto de la Práctica

La implementación sistemática de las Tertulias Literarias Dialógicas ha transformado significativamente la dinámica del aula, mostrando un impacto cualitativo en cuatro dimensiones clave:

Desarrollo de la expresión oral y pensamiento crítico: Los niños pasaron de respuestas monosilábicas a construir explicaciones compuestas. Incrementaron su vocabulario derivados de los clásicos y aprendieron a fundamentar sus opiniones a partir de vivencias personales, perdiendo el miedo a hablar en público.

Evolución en la motricidad fina y autonomia (Dibujo Temático): Desapareció la frase paralizante "no puedo". El "dibujo-pasaporte" fortaleció la precisión del trazo, la representación espacial y la creatividad. Los estudiantes asumieron el dibujo no como un deber, sino como su propia voz gráfica para ganar el derecho a la palabra.

Convivencia armónica y autorregulación: El espacio del círculo y el uso del peluche o títere favorecieron la espera de turnos, la autorregulación de la conducta y el desarrollo del valor teresiano de la escucha atenta y respetuosa hacia los sentimientos del compañero.

Inclusión plena del estudiante con condición de autismo: La estructura predecible de la tertulia y la mediación del peluche facilitaron la integración del alumno. Pasó de la dispersión inicial a permanecer en el círculo. En proceso queda el que pueda realizar rastreos visuales con el "dedito pintor", señalar su dibujo ante sus compañeros y sentirse parte activo y valorado del grupo.

Corresponsabilidad y vínculo familiar: Las familias del Reparto Schick se convirtieron en socias pedagógicas activas. Se consolidó un puente cultural donde la lectura en el hogar fortaleció el afecto, el diálogo intergeneracional y el compromiso de los padres con el aprendizaje formal de sus hijos.

6. Aprendizajes y recomendaciones

La literatura humanizadora en la infancia:

Esta experiencia transformadora nos demuestra que la literatura clásica en la primera infancia es plenamente posible y alcanzable. Rompimos el mito de que los grandes clásicos universales son exclusivos de edades avanzadas, comprobando que, mediante una mediación pedagógica adecuada, estimulan desde muy temprano el pensamiento crítico, la expresión oral y la autonomía

Inclusión con rostro humano:

El diálogo en igualdad no es una teoría; los recursos tangibles (peluche mediador y pasaporte de la palabra) otorgan seguridad y pertenencia a todos los niños, especialmente a quienes presentan necesidades específicas. Asimismo, reconfirmamos que el diálogo en igualdad y la inclusión no son conceptos abstractos: el uso de recursos tangibles, como el peluche mediador y el "pasaporte de la palabra", organizan seguridad y pertenencia a todos los niños, especialmente a quienes presentan necesidades específicas.



Superación de barreras del contexto

Las limitaciones socioeconómicas no condicionan el amor ni el compromiso familiar. Cuando se brindan pautas claras, la familia se convierte en aliada entusiasta del proceso educativo, en aliadas pedagógicas activas y entusiasmadas.

Reconocimiento de la dignidad ("El Castillo Interior"):

Al escuchar con el corazón la voz de cada niña y niño, reconocemos y honramos la luz y la dignidad sagrada de su Castillo Interior.

Recomendaciones para la réplica pedagógica

1. **Rigurosidad técnica:** Mantener la numeración visible de párrafos y líneas en las lecturas, ya que este detalle es la clave para ejercitar la orientación espacial, el rastreo visual y la disciplina en la toma de turnos.

2. **Inducción respetuosa a las familias:** Realizar un taller inductivo breve con los padres para orientar la lectura en casa, enfatizando que no deben corregir ni juzgar los dibujos o ideas de sus hijos, garantizando un espacio libre de presiones.

3. **Cuidado de la riqueza del lenguaje:** Adaptar las obras clásicas al contexto de los niños sin empobrecer el vocabulario, respetando siempre los ritmos individuales de participación en un clima de aula amable, paciente y acogedor

¿Qué documentos respaldan esos resultados?

1. Resultado de valoración del examen de admisión
2. Fichas de evaluación diagnóstica y listas de cotejo:
3. Los cuadernillos y sus dibujos-pasaportes: Los trabajos físicos de los niños donde se aprecia la evolución de sus trazos y las notas que los papás escribieron al reverso con las palabras exactas de sus hijos.
4. Fotos y videos de las tertulias: Fotografías de las sesiones donde se ve a los niños sentados en círculo, usando a Platero, buscando las líneas con su dedo y la visita de los papás que nos apoyaron.
5. El Mural de los dibujos de la tertulia y el Semáforo Gestual: Evidencias de los trabajos expuestos en el aula y las caritas o gestos con los que los niños evalúan su propio comportamiento día a día.
6. Notas y testimonios de los padres: Los comentarios sencillos que las familias escribieron en los cuadernillos contando cómo sus hijos les piden leer en casa o cómo han mejorado su forma de hablar.

7. Referencias bibliográficas

Compañía de Santa Teresa de Jesús**.** (2015). *Propuesta Educativa Teresiana (PET).* Red de Colegios Teresianos, Provincia Teresiana Nuestra Señora de la Paz.

Jiménez, J. R. (1914). *Platero y yo* (Edición adaptada para la infancia y lectura dialógica). Madrid: Ediciones Cátedra / Adaptación pedagógica del Cuadernillo Viajero.

Soler, M. (2015). *Lectura dialógica y transformación social en las aulas de educación infantil y primaria.* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(2), 43-55.

Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED). *(2019). Normativa y Programa de Estudio de Educación Inicial:* Guía metodológica para el desarrollo de dimensiones en la primera infancia. Managua: MINED.



EL ESTUDIO LITERARIO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

El estudio literario como herramienta didáctica para el fortalecimiento del pensamiento crítico



Título de la buena práctica:	El estudio literario como herramienta didáctica para el fortalecimiento del pensamiento crítico.
Docentes responsables:	Lic. Yamileth del Carmen Dickson Llezett
Colegio:	Colegio Enrique de Ossó
Nivel:	Educación Secundaria
Grado:	Undécimo Grado
Área:	Lengua y Literatura
Periodo de implementación:	Durante el año escolar.

2. INTRODUCCIÓN

El curriculum Teresiano concibe nueve aprendizajes fundamentales para el desarrollo integral del estudiante. De estos, seis son intencionados a través de las áreas curriculares y tres aprendizajes son transversales, orientados al desarrollo de habilidades que complementan a los otros aprendizajes y tienen una incidencia de transformación personal y social. El pensamiento crítico es un aprendizaje fundamental transversal que se debe formar y fortalecer en todo momento del proceso de aprendizaje.

El presente documento sistematiza la buena práctica educativa titulada **El estudio literario como herramienta didáctica para el fortalecimiento del pensamiento crítico,** desarrollada con estudiantes de undécimo grado en el Colegio Enrique de Ossó por la docente Yamileth del Carmen Dickson Llezett.

Se fundamenta en la necesidad de fortalecer las habilidades del pensamiento crítico, por lo que implementar esta práctica ha superado el clásico ejercicio de la investigación documental que presenta el estudiante de undécimo año como requisito de finalización de sus estudios.

El propósito central de esta propuesta es articular el análisis de las obras literarias con los contextos éticos y culturales de la sociedad actual, desarrollando en los estudiantes competencias de lectura crítica, redacción coherente, el desarrollo de la comunicación oral, la utilización ética de material digital.

Para ello, la estrategia establece un recorrido formativo que se consolida en undécimo grado mediante tres momentos clave: el análisis profundo del texto, la elaboración del estudio literario y la disertación, referido a la defensa pública del trabajo ante un jurado, compañeros de clase e invitados de décimo grado.

Asimismo, esta sistematización describe los componentes metodológicos que hacen sostenible la práctica: el trabajo transdisciplinario con las áreas de TIC y Lengua Extranjera, la comunidad educativa como parte del sistema de tutorías, la secuencia de actividades del estudiante y la creación de un repositorio digital que conserva los trabajos finales como modelo para futuras generaciones. Con este registro se busca documentar el proceso, valorar sus resultados y ofrecer un modelo didáctico útil para el fortalecimiento del área de Lengua y Literatura.

3. CONTEXTO

En el colegio Enrique de Ossò, el estudio literario nació como una propuesta diferente al ejercicio de culminación académica de los Bachilleres, ya que pretendía superar la simple transmisión informativa para convertir el análisis literario en un diálogo dinámico con el entorno.

Además cada generación presenta sus propios desafíos, pero la pregunta más común que hacen los estudiantes es "¿esto es obligatorio? y mi respuesta es "si, es tu trabajo final y es una normativa del MINED", sin ningún argumento vinculativo a su perfil como estudiante teresiano.

Hoy que tengo mayor conocimiento del currículo teresiano, encuentro un vacío en el sustento de esta práctica por lo que me cuestiona: ¿A qué estrategia metodológica responde esta actividad? ¿Cuáles son las habilidades que se desarrollan? ¿Responde y contribuye con las habilidades descritas en el perfil egreso del estudiante de undécimo año? ¿Fortalece a la comunidad que aprende?

Por tal razón me surgió la necesidad de sustentar esta práctica desde el currículo teresiano, evidenciando el desarrollo de habilidades en cada etapa del proceso de construcción del Estudio literario.



4. Propósito de la práctica

El propósito fundamental de esta práctica es sustentar el Estudio Literario dentro del marco curricular de los colegios teresianos, validando los procesos innovadores y el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

5. Descripción de la Buena Práctica

Consiste en fundamentar el Estudio Literario, como herramienta didáctica para el fortalecimiento del pensamiento crítico, mediante el análisis, cuestionamiento y reflexión sobre las realidades que emergen de las obras literarias y su relación con el contexto social.

Teniendo presente las preguntas que me surgieron para darle sentido a la práctica pedagógica del Estudio Literario, realicé una lectura reflexiva del currículo teresiano. Este análisis me permitió situar El Estudio Literario como una herramienta pedagógica eficaz para operativizar las habilidades el pensamiento Crítico, aprendizaje fundamental transversal que fundamenta el marco curricular teresiano.

El pensamiento crítico se concibe como: "Un conjunto de habilidades cognitivas, aptitudes y disposiciones que llevan al estudiante a aprender profundamente y desarrollarse como un ser pensante, autónomo, responsable, propositivo, creativo e innovador"

Dentro de los ámbitos que desarrolla están: Adquisición y gestión del conocimiento, Creatividad y proactividad, Reflexión, metacognición, autorregulación, Interacción y diálogo deliberativo en la construcción del conocimiento, La investigación para la acción.

La práctica se desarrolla en tres grandes procesos que aseguran que esta herramienta evidencie las habilidades del pensamiento crítico.

1



Ejercicio preparatorio.

En décimo grado se realiza un primer ejercicio de selección de la obra literaria de su interés. Este constituye un proceso gradual en el que los estudiantes transitan desde el análisis de textos y comentarios reflexivos en ese nivel académico.

Las habilidades que se van trabajando son el análisis y la inferencia, argumentación, la interacción social, la formulación y resolución de ideas y aplicación de normativas APA.



2



Consolidación de la práctica en undécimo grado a través de tres pilares fundamentales:

1. Lectura crítica, analítica y reflexiva de las obras seleccionadas.
2. Elaboración del estudio literario como evidencia de investigación escrita.
3. Sustentación oral (disertación) ante un jurado calificador.



3

Multidisciplinariedad y acompañamiento.

El diseño de la estrategia se coordina desde el Área Comunicativa Cultural, específicamente desde la asignatura de Lengua y Literatura, pero integra diversas disciplinas para fortalecer el aprendizaje:



Lengua y Literatura



Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC):

La docente del área orienta el uso ético y técnico de herramientas digitales para editar, investigar y gestionar documentos.



Lengua Extranjera:

Los estudiantes ejercitan la redacción y traducción al elaborar el abstract (resumen) en inglés para su informe final.



Acompañamiento tutorial de la comunidad educativa:

Los estudiantes reciben asesoría de una red de tutores integrada por coordinadoras académicas, asesoras de área, docentes de distintas materias, Dirección General y Académica.

4 Repositorio digital.

Con el fin de preservar el conocimiento generado y consolidar la práctica, desde hace cinco años la institución cuenta con un repositorio digital en Google Drive. Este archivo reúne los trabajos elaborados por los estudiantes y sirve como fuente de consulta y modelo para las siguientes generaciones.



4.1 Evaluación

Rúbricas de evaluación, estas son dialogadas con la o el docente que les acompaña.



4.2 Secuencia de actividades del estudiante

Selección de la obra y temática: Selección de la obra y planteamiento del problema inicial.



Diseño teórico-metodológico: Formulación de la hipótesis o tesis, definición de objetivos de investigación y selección de ejes transversales y componentes.



Registro de información textual: Selección y clasificación de veinte citas, diez textuales relacionadas a su tesis, cinco vinculadas a los ejes transversales, y cinco referidas a los componentes.



Redacción del estudio literario: Elaboración estructurada de los acápites del trabajo (introducción, resumen o abstract, los tres capítulos del estudio, las conclusiones, recomendaciones y aprendizajes).



Disertación: Exposición y defensa oral del trabajo



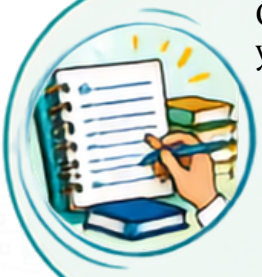
Estudio literario: Entrega del documento final impreso, una vez incluida las observaciones realizadas durante su disertación.



4.3 Estrategia metodológica y mediación docente

La metodología promueve tanto el trabajo autónomo como el aprendizaje colaborativo y dialógico.





Clases teórico prácticas y revisión de textos:

Clases prácticas enfocadas en redactar la tesis, definir los objetivos y mejorar la cohesión del escrito.



Grupos de expertos:

Sesiones cooperativas para comprender y aplicar los ejes transversales.



Clases dialógicas:

Espacios de discusión para analizar la estructura formal de cada sección del informe.



Planificación:

El estudio literario cuenta con horas específicas de acompañamiento y cada 15 días se explican los avances del trabajo según cronograma.

Es necesario mencionar que, al ser del área de Lengua, se incluye en la secuencia didáctica.



Capacitación docente continua para los tutores:

Reuniones de orientación metodológica para los tutores acompañantes.

6. Resultados

A nivel personal al reconocer los ámbitos del aprendizaje transversal “Pensamiento crítico, creativo y reflexivo” me ha dado la oportunidad de seleccionar y diseñar instrumentos que faciliten la autorregulación, metacognición, etc

A nivel de estudiantes:

Identificación de problemáticas vivenciales: reconocen experiencias propias y de su comunidad que se conectan con los temas de sus estudios literarios.

Vinculación con la realidad: relacionan los temas de las obras con situaciones sociales, culturales y personales de su entorno inmediato.

Expresión y defensa de ideas: adquieren la capacidad de argumentar con fundamentos sólidos y comunicar sus opiniones de manera clara, tanto en forma escrita como oral.

Propuesta de alternativas de cambio: desarrollan una visión transformadora que les permite plantear soluciones en los ámbitos social, familiar, educativo y comunitario.

Sensibilidad y empatía: fortalecen su capacidad de comprender la realidad de otros, practicar la escucha asertiva y generar conciencia crítica frente a los problemas colectivos.

Habilidades cognitivas y actitudinales desarrolladas en la experiencia

1



Metacognición:

Regulan su propio pensamiento al elaborar hipótesis y revisar sus estrategias de análisis.

2



Curiosidad intelectual:

Buscan nuevas perspectivas y datos para enriquecer sus ensayos y exposiciones.

3



Pensamiento sistemico:

Reconocen conexiones entre la obra literaria y problemas complejos de la sociedad.

4



Alfabetización informacional:

Aprenden a buscar, filtrar y validar fuentes para sustentar sus argumentos.

5



Mentalidad abierta:

Aceptan puntos de vista diversos durante debates y disertaciones.

6



Autorregulación emocional:

Controlan impulsos y emociones al participar en discusiones académicas.

7



Escepticismo constructivo:

Cuestionan con fundamento, exigiendo pruebas antes de aceptar una idea.

7. Aprendizajes y recomendaciones



Del documento estático al proceso vivo:

Estoy convencida que hemos pasado de una investigación documental estática a un proceso vivo que interpela al joven como ser pensante y autónomo.



Impacto del estudio literario:

Constatar el impacto positivo del estudio literario en los estudiantes, quienes evidencian habilidades de argumentación, redacción, investigación y discursa académico, me mueve a la búsqueda de la mejora de los procesos.



Facilitador del pensamiento crítico:

Asumir el papel de facilitador del pensamiento crítico; guiar al estudiante en la lectura reflexiva, el análisis profundo y la vinculación de la obra con la realidad.



Pensamiento crítico y formación integral



Formación continua:

Valorar los procesos continuos de formación: reconocer que las competencias de redacción y expresión oral se consolidan progresivamente y alcanzan madurez en los últimos años escolares.



Compromiso institucional y personal:

Reafirmar el compromiso institucional y personal: comprobar que la labor docente contribuye a la formación de ciudadanos críticos y responsables con la sociedad.



Acompañamiento familiar y equidad:

Valorar el rol del acompañamiento familiar: comprender que la participación de los padres es clave para el avance académico y personal del estudiante. Diseñar estrategias de apoyo adicionales: implementar recursos pedagógicos cuando se establezca el tiempo para el compromiso familiar o alguna barrera de aprendizaje, garantizando equidad y la inclusión.

Recomendaciones para otros docentes

- Selección de obras literarias significativas que conecten con la realidad social y cultural de los estudiantes.
- Fortalecer las tertulias y hacer ejercicios de reflexión mediante preguntas abiertas que inviten al análisis y la interpretación crítica. Esta preparación se debe iniciar desde séptimo.
- Promover la participación equitativa asegurando que todos los estudiantes tengan voz en la tertulia.
- Ejercicios de selección de la problemática para el planteamiento de su tesis, objetivo con el sustento de citas textuales del libro
- Uso de las normas APA- esto se debe ir trabajando desde los primeros años
- Trabajar interdisciplinariamente con las asignaturas de Tecnología, Lengua extranjera.
- La creación de comunidad de tutores
- Creación y gestión de los documentos e información para la organización y gestión personal (cronograma del proceso construcción, el cronograma de acompañamiento, rúbricas de evaluación etc)
- Comunicación con la familia para darles a conocer el proceso, el cronograma y la forma en que pueden acompañarlos.
- Evaluar mediante rúbricas formativas que valoren la oralidad, la argumentación y la capacidad de reflexión.
- En el proceso de disertación se cuida de: la preparación de la presentación en digital, la preparación de la exposición oral (elaboran un guión para la práctica individual), la presentación personal y pautas para emplear técnicas de expresión oral.
- Todo este proceso se va acompañando de forma participativa y se incluye dentro de la planificación de la secuencia didáctica.

Aprendizaje Clave

El estudio literario, no es una práctica vacía, tiene su sustento en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, creativo y reflexivo y se ha convertido en el Colegio Enrique de Ossó, en un herramienta operativa y de mucha riqueza. **De esta forma, la literatura deja de ser un mero objeto de análisis formal para transformarse en una herramienta vital que conecta con la realidad social y promueve ciudadanas y ciudadanos empáticos, críticos y comprometidos con la transformación de su sociedad.**

8. Referencias bibliográficas

Colegios Teresianos Provincia Cristo Rey. (s.f.). Documento Final Ejes Transversales_ DOCUMENTO FINAL EJES TRANSVERSALES (1) (1).docx

Compañía Santa Teresa de Jesús. (2025). Currículo de los Colegios Teresianos de la Provincia Nuestra Señora de la Paz. Currículo Teresiano. _https://curriculo-nc.fipteresiano.com/

Comisión Nacional de Educación. (2024). Estrategia Nacional de Educación en todas sus modalidades “Bendiciones y Victorias” 2024-2026 [Presentación en diapositivas]. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Recuperado de https://www.unan.edu.ni/index.php/institucional/estrategia-nacional-de-educacion-en-todas-sus-modalidades-bendiciones-y-victorias-2024-2026.odp

9. Anexos

En este punto comparto el enlace de la carpeta con la que estamos trabajando este año, aqui encontraran diversas carpetas en relación a: base de datos de obras literarias en formato digital, los documentos que rigen el estudio literario(ejes transversales, normas APA, cronogramas), hojas con la selección de obras y tesis de cada estudiante, estudio literario, presentaciones, guión de las diapositivas, instrumentos de evaluación.

ESTUDIO LITERARIO 2026



GRUPOS INTERACTIVOS Y LEARNING CENTER COMO ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE ÉXITO QUE FOMENTAN LA INTERDEPENDENCIA POR MEDIO DEL TRABAJO COOPERATIVO Y EL APRENDIZAJE DIALÓGICO

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

Grupos interactivos y learning center como estrategias educativas de éxito que fomentan la interdependencia por medio del trabajo cooperativo y el aprendizaje dialógico



Título de la buena práctica:	Grupos interactivos y learning center como estrategias educativas de éxito que fomentan la interdependencia por medio del trabajo cooperativo y el aprendizaje dialógico
Docentes responsables:	Cindy Rodríguez Granados.
Colegio:	Colegio Teresiano San Enrique de Ossó
Nivel:	Educación Primaria
Grado:	Primer Grado.
Área:	Español y Matemática
Periodo de implementación:	año lectivo 2026.

2. CONTEXTO

En los últimos años el colegio Teresiano se ha destacado por su metodología basada en el trabajo cooperativo desde el nivel de preescolar hasta secundaria. En este marco, las actuaciones educativas de éxito y el aprendizaje dialógico se ponen en práctica todos los días y son parte del quehacer cotidiano del docente y del disfrute del estudiantado.

A inicios del ciclo lectivo 2026, el diagnóstico del perfil de entrada de los niños de primer grado nos permitió identificar los aspectos clave por reforzar y obtener los datos necesarios para promover aprendizajes realmente significativos. A partir de este análisis, se evidenció la necesidad de fortalecer la interdependencia mediante estrategias educativas eficaces, como pilar fundamental para consolidar el trabajo cooperativo.

La labor por realizar de acuerdo con estos resultados consistió en fomentar, desde el diálogo, la importancia de trabajar en equipo, la ayuda mutua y la colaboración, dando pautas para lograr una articulación genuina donde el grupo alcance objetivos claros de manera unida.

Además, las experiencias cotidianas de los estudiantes, como resolución de problemas, trabajo en libro y cuaderno, juegos cooperativos fueron favoreciendo espacios donde pudieran ejercer su rol en el equipo base y se fueran apropiando de su importante función dentro del mismo.

A partir de esta necesidad, cada viernes como parte del horario lectivo se tienen calendarizado las dos primeras lecciones de learning center y una vez al mes, grupos interactivos. Estos espacios permitieron que las personas estudiantes participaran activamente en activades dinámicas donde refuerzan los temas vistos en clase en las materias de Español, Matemática, Language Arts y Science y refuercen las habilidades que les permiten una verdadera interdependencia.

3. Propósito de la práctica

Reconocer la importancia de los grupos interactivos y los learning centers como estrategias educativas de éxito que favorecen el trabajo cooperativo, el aprendizaje dialógico, la interdependencia positiva, la escucha, la participación activa y promueven espacios de aprendizaje respetuosos y significativos

4. Descripción de la Buena Práctica

La buena práctica consistió en desarrollar, en primer grado y mediante los learning center y grupos interactivos, actividades que las personas estudiantes disfrutaran y al mismo tiempo enriquecieran valores como el respeto, la escucha y la empatía. Al mismo tiempo, estas dinámicas permitieran que los estudiantes concluyeran sus trabajos de manera colaborativa y organizada.

En el caso de los grupos interactivos, el apoyo del voluntariado ha logrado fomentar el trabajo cooperativo, la comunicación, la escucha, el respeto y la colaboración. Asimismo, está dinámica favorece el aprendizaje entre iguales a través del intercambio de conocimientos, experiencias y fortalece la autonomía y la responsabilidad individual dentro del trabajo grupal.

Los grupos interactivos y los learning center se plantearon como espacios donde el objetivo no es el resultado individual, sino que todo el grupo haga bien una tarea.

Pasos metodológicos implementados para la ejecución de los grupos interactivos y los learning center en primer grado.

A. Organizar grupos heterogéneos

Con el estudantado se deben formar pequeños grupos, verificando que exista diversidad en aspectos como habilidades, conocimientos y características. Velar por que estén integrados por estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje y formas de participar.

El objetivo es aprovechar la riqueza de la diversidad para que se ayuden, compartir ideas y colaboraren en la construcción del conocimiento.



B. Definir el tema, competencia o habilidad se desea desarrollar durante la actividad.

La docente de cada materia busca el tema visto durante la semana que desea reforzar. Es decir, decidir con claridad qué queremos que los niños aprendan, desarrollen o logren durante la estrategia.



C. Diseñar las actividades

La persona docente elabora una actividad que sea divertida pero retadora, que permita lograr una asimilación correcta del aprendizaje.
La estrategia es breve, dinámica y relacionada con el objetivo. Esta permite la participación y colaboración de todos los miembros del grupo base.



D. Preparar los espacios y materiales

Con anticipación la persona docente organiza la clase coloca el material necesario en cada grupo base para que puedan realizar su actividad.



E. Asignar una actividad a cada grupo

Si se trata de learning center cada grupo cuenta con una actividad diferente, de acuerdo con la asignatura. Si son grupos interactivos el tema de los grupos base es el mismo. pero, con actividades distintas. Las tareas deben ser claras, accesibles y permitir el intercambio de ideas.



F. Incorporar personas voluntarias

Si se trata de grupos interactivos un docente, familiar, voluntario u otra persona adulta puede acompañar cada grupo. Su función es favorecer la interacción y participación, no realizar la actividad por los estudiantes.



G. Promover la cooperación y la interdependencia

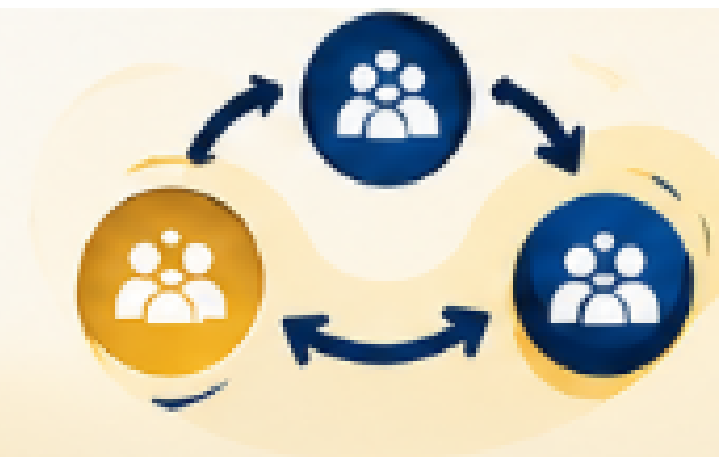
La docente siempre debe estar atento a motivar a las personas estudiantes para que se respeten, escuchen, colaboren, expresen sus ideas y logren asimilar que el éxito del grupo depende de la participación de todos no de un trabajo individualizado.
Además, verificar que cada miembro cumpla con responsabilidad de acuerdo con su cargo y función dentro del grupo.



H. Realizar rotaciones

La docente dosifica de acuerdo con el tiempo de la lección destinada a la estrategia y el número de grupos: por ejemplo, en el caso de primer grado, cada grupo trabajaba en su actividad de 12 a 15 minutos, esto para poder dar tiempo al cierre cuando todos los grupos base hayan rotado.

Esta rotación consiste en que después de ese tiempo determinado, los grupos pasan a la siguiente actividad hasta que todos hayan participado en las diferentes propuestas.
En los grupos base es importante mencionar que el voluntario no rota se queda en el mismo grupo toda la actividad.



H. Cerrar y reflexionar

Al finalizar, los estudiantes hacen un círculo y mediante una conversación expresan lo aprendido, la actividad que más les gustó, cómo trabajaron juntos, qué dificultades encontraron y cómo las resolvieron.
Si se trata de grupos interactivos, los voluntarios también comentan sus vivencias, hacen aportes sobre el trabajo en equipo y si es necesario hasta sugerencias.



I. Evaluar el proceso

Es muy importante, que al finalizar cada learning o grupo interactivo, la docente haga anotaciones que le permitan visualizar aspectos por mejorar y valorar el aprendizaje obtenido como aspectos relacionados con la cooperación, participación, comunicación, respeto e interdependencia.



5. Resultados

Implementar de los grupos interactivos y learning center en primer grado, ha permitido observar que las personas estudiantes participan y se expresan con seguridad y confianza. Esto les permite fomentar la comunicación y expresar sus ideas con completa seguridad de ser atendidos y validados.

Se promueve el pensamiento crítico, para la resolución de problemas buscando el beneficio para todos y no sólo de manera individual. Lo que permite que se fomenten valores como la empatía y tolerancia. El grupo de trabajo comprende que no se trata de su éxito personal, sino que es importante que todos los miembros trabajen al unísono y ese es el verdadero éxito.

Se refuerzan los conceptos vistos en clase y mediante el trabajo en conjunto los niños se explican unos a otros lo que permite un intercambio de ideas y fomento de la comunicación. Esto permite que los aprendizajes sean más duraderos y los estudiantes pongan en práctica lo aprendido.

Los acuerdos como esperar turno, escucha atenta y respeto, se han fomentado logrando mejorar la convivencia. Al trabajar en grupo cada miembro debe respetar la opinión del otro, aunque no esté de acuerdo y expresar su punto de vista con amor.

Cada niño sabe su función dentro del grupo base lo que permite que ellos sientan esa pertenencia e importancia de su presencia dentro de la clase para lograr el éxito en el trabajo establecido.

La interdependencia se ha fomentado lo que ha permitido a las personas estudiantes comprender que todos trabajan para lograr la misma meta. Los niños se deben explicar, apoyar y animar por medio de la expresión de ideas, escucha y toma de decisiones en conjunto, y lo más importante, comprenden que trabajar juntos facilita alcanzar el objetivo reconociendo que cada participante es importante.

6. Aprendizajes y recomendaciones

La buena práctica ha permitido poner en evidencia la importancia de trabajar en la concientización del éxito grupal, del valor del trabajo en equipo más allá del éxito personal. Esto está relacionado con buscar el bienestar del otro, y que juntos como equipo logremos los aprendizajes y se fomente a interdependencia.

También, ha permitido el trabajo en los acuerdos y normas de convivencia donde debe prevalecer el diálogo, la escucha, expresar ideas con palabras y no gritos, respectar la opinión del otro, aunque no esté de acuerdo. Estos aspectos se deben seguir fomentando haciendo conciencia en el estudiante de la importancia del trabajo en calma, armonía, escuchando, validando y respectando con palabras y acciones a los miembros del grupo.

Para aplicar estas estrategias se recomienda que las docentes que le imparten lecciones a primer grado y ponen en práctica learning center y grupos interactivos durante su aplicación lleven la misma línea de trabajo; tanto en la aplicación de las estrategias, implementación de pasos y seguimiento de acuerdos, esto va a permitir que los niños sigan la estructura y se logren mejores resultados.

Es muy importante motivar la participación de las familias como parte del voluntariado, contar con una lista de personas voluntarias de todos los niveles de la institución; debido a que en ocasiones se complica la búsqueda de estos miembros y son fundamentales en los grupos interactivos.

Los padres de familia han expresado mensajes muy importantes y significativos en cuanto a la aplicación de los grupos interactivos en los que han participado: rescatan el hermoso trabajo en equipo, el aprendizaje que se ha obtenido en primer grado logrando un gran avance cognitivo, la independencia y fomento de valores.

7. Referencias bibliográficas

García Yeste, C., & García Carrión, R. (2022). Aprendizaje dialógico y convivencia escolar: Guía para las escuelas. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Aguilera, A., Puigvert, L.,Rodrigues de Mello, R., Rodriguez,A.& Valls,R. (2004).Guía comunidades de aprendizaje. Hipatia Press Association.

8. Anexos

Anexo 1. Imágenes de grupos interactivos de la materia Español:




me
pa
so
la
te
ta
ll


Billabong
Colegio
teresiano
San Enrique de Os
no
me
mo
mi
go
lu
ga
na
ne
la

Anexo 2. Imágenes de grupos interactivos de la materia Matemática:




My Family





DEL AULA AL APRENDIZAJE COMPARTIDO, UNA EXPERIENCIA DE GRUPOS INTERACTIVOS.

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

Del aula al aprendizaje compartido, una experiencia de Grupos Interactivos



Título de la Buena Práctica: Del aula al aprendizaje compartido, una experiencia de Grupos Interactivos

Docente responsable: Deyanira Auxiliadora García Mena

Colegio: Centro Escolar Santa Teresa de Jesús

Nivel: Educación primaria

Grado: Primero

1. CONTEXTO

El primer grado B del Centro Escolar Santa Teresa de Jesús, ubicado en la comunidad de Los Cocos, Granada, está conformado por 18 estudiantes que presentan diferentes ritmos y formas de aprendizaje, además de algunas dificultades de convivencia e interacción. La escuela mantiene una política de matrícula abierta e inclusiva que garantiza el ingreso sin distinción ni la exigencia de diagnósticos especializados. Debido a ello, las necesidades particulares de los estudiantes se identifican de manera progresiva a traves de la práctica docente y el acompañamiento cotidiano.

Esta realidad representa un desafío para la docente, quien busca que todos los niños y niñas participen y aprendan, independientemente de sus ritmos y características. Ante esta necesidad, los Grupos Interactivos se convierten en una oportunidad para organizar el aula de una manera diferente, favoreciendo el diálogo, la colaboración y el aprendizaje entre iguales



2. Propósito de la práctica

La experiencia “Del aula al aprendizaje compartido ” busca transformar la dinámica del aula mediante Grupos interactivos, generando espacios donde los estudiantes sean protagonistas, aprendan junto a sus compañeros y desarrollen habilidades cognitivas, sociales y comunicativas. La diversidad del grupo se comprende así, como una oportunidad para aprender juntos y no como una limitación.

Un elemento fundamental de esta experiencia es la participación de las familias como voluntarios, quienes acompañan las mesas de trabajo, favorecen la interacción entre los estudiantes y velan por que todos tengan la oportunidad de participar y aprender. De esta manera, docente, estudiantes y familias construyen juntos una experiencia educativamás participativa, inclusiva y situada en la realidad del aula.

3. Descripción de la buena práctica

Los Grupos Interactivos son una actuación de Éxito de las Comunidades de aprendizaje. Es una práctica que parte de la identificación de las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. A partir de ello, la docente organiza al grupo de manera heterogénea, procurando que en cada mesa haya niños y niñas con diferentes características y niveles de desempeño. Se preparan diversas actividades que responden a las necesidades identificadas y que pueden ser resueltas de manera conjunta. Para fortalecer este proceso, se invita a las familias a participar como voluntarios, explicándoles previamente su papel en cada mesa: dar la bienvenida, orientar la actividad y, principalmente, favorecer que los estudiantes dialoguen, se ayuden y aprendan unos de otros.

Durante el desarrollo de los Grupos Interactivos, los niños y niñas rotan por las diferentes mesas y participan en cada una de las actividades propuestas por la docente. La dinámica favorece que todos tengan la oportunidad de aportar, escuchar, preguntar y construir respuestas junto a sus compañeros. Un aprendizaje que se ha ido consolidando en el grupo es el lema “No se dice: ya terminé; se dice:

¡ya terminamos!”, expresión que refleja el sentido de colaboración que se busca desarrollar: el logro no es individual, sino que todos avanzan juntos.

3.1. Para poder ahondar en esta práctica, es importante compartir: ¿Cómo inició?

En el año 2015, el Centro Escolar Santa Teresa de Jesús inició un proceso de formación docente para conocer y poner en práctica las diferentes Actuaciones Educativas de Éxito de Comunidades de Aprendizaje. A partir de este proceso se comenzó a implementar la estrategia de Grupos Interactivos, identificando progresivamente que esta forma de organizar el aula y el aprendizaje favorecía la participación de los estudiantes, el apoyo entre iguales y el avance en sus procesos de aprendizaje. La experiencia también permitió reconocer que la presencia de las familias como voluntariado generaba un ambiente de mayor motivación, confianza y acompañamiento emocional para los niños y niñas.



3.2. Participación y formación de las familias voluntarias

Con el propósito de fortalecer y dar sostenibilidad a esta práctica, la escuela ha procurado organizar una comisión de familiares voluntarios, reconociendo que su participación es fundamental para el desarrollo de los Grupos Interactivos. Para ello, se han generado espacios de formación y orientación a las familias, permitiéndoles comprender el sentido de su participación y el papel que desempeñan dentro de las mesas de trabajo. Esta formación busca que los familiares no sustituyan la función docente, sino que acompañen, motiven y favorezcan la interacción entre los estudiantes, contribuyendo así a una experiencia de aprendizaje más dialógica, cooperativa e inclusiva.



3.3. Tiempo y continuidad de la práctica

La escuela promueve la implementación de Grupos Interactivos cada 15 días, como parte de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se reconoce que la continuidad en la aplicación de la estrategia favorece mejores resultados, ya que permite que los niños y niñas desarrollen progresivamente habilidades para dialogar, colaborar, resolver situaciones y aprender junto a sus compañeros.





Por ello, se considera importante avanzar hacia una aplicación cada vez más frecuente y sistemática, de acuerdo con las posibilidades de cada docente y las necesidades del grupo. Más que una actividad aislada, se busca que los Grupos Interactivos se consoliden como una práctica habitual del aula, fortalecida mediante la participación de las familias voluntarias y el acompañamiento de la escuela.

3.4. ¿Qué asignaturas puedo trabajar en Grupos Interactivos?

Los Grupos Interactivos pueden desarrollarse en todas las asignaturas, siempre que las actividades estén diseñadas para favorecer la participación, el diálogo, la colaboración y el aprendizaje entre iguales. No se trata de limitar la estrategia a una determinada área, sino de utilizarla como una oportunidad para responder a las necesidades concretas de los estudiantes.

Tradicionalmente, la escuela ha priorizado Lengua y Literatura, especialmente la lectoescritura, y Matemáticas, debido a que constituyen áreas fundamentales y continúan representando importantes desafíos en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, con la incorporación del Enfoque Integrador en las escuelas teresianas, se abre la posibilidad de vincular diferentes asignaturas dentro de una misma experiencia de Grupos Interactivos.

Por ejemplo, una actividad puede integrar Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, siempre que exista un propósito común y se tenga claridad sobre las habilidades que se desean desarrollar. La selección de las asignaturas debe partir, por tanto, de una pregunta fundamental: ¿qué necesitan aprender y fortalecer nuestros estudiantes? Desde esta mirada, los Grupos Interactivos se convierten en una estrategia flexible que permite trabajar aquello en lo que los estudiantes presentan mayores dificultades y, al mismo tiempo, aprovechar sus fortalezas para aprender juntos.



3.5. ¿Cómo trabajar el proceso de evaluación?

En los Grupos Interactivos no se plantea una evaluación sumativa, ya que este espacio no tiene como propósito asignar una calificación, sino favorecer y garantizar el avance de los niños y niñas en sus aprendizajes. La atención se centra en lo que sucede durante la interacción: cómo participan, cómo dialogan, cómo se ayudan, cómo resuelven las actividades y cómo construyen aprendizajes junto a sus compañeros.



La evaluación se entiende, por tanto, como un proceso de observación y acompañamiento de la docente y los voluntarios (familias). Mientras los estudiantes trabajan, la docente y los voluntarios pueden identificar avances, dificultades, formas de participación y necesidades que requieran ser retomadas posteriormente. También se presta especial atención al desarrollo de aspectos socioemocionales, como la confianza, la comunicación, la escucha, la colaboración, el respeto y la capacidad de trabajar con otros.

De esta manera, los Grupos Interactivos se convierten en un espacio para aprender, interactuar, socializar y avanzar, más que en un momento destinado a comprobar o calificar resultados. La información que surge de la experiencia sirve a la docente para tomar decisiones y ajustar futuras actividades, procurando responder a las necesidades reales de los estudiantes.

3.6. Estrategias utilizadas

En los grupos interactivos, las estrategias buscan favorecer un aprendizaje activo, inclusivo, cooperativo y significativo, mediante propuestas que estimulen diferentes formas de percibir, comprender, expresar y construir el conocimiento.

Por ello, las estrategias que se pueden poner en práctica deben ser diversas, bien intencionadas y articularlas como herramientas que fortalezcan los aprendizajes, promover la interacción entre iguales y hacer del aula un espacio de encuentro, diálogo, confianza y práctica de valores.

A. Estrategias multisensoriales

Involucran simultáneamente diferentes sentidos, vista, oído, tacto y movimiento, para facilitar la comprensión, la atención, la memoria y la expresión de los aprendizajes. ya que favorecen una mirada integral de la persona, reconociendo que cada estudiante puede aproximarse al conocimiento de diferentes maneras.

En la práctica de los grupos interactivos, se pueden desarrollar actividades en las que los estudiantes observen, escuchen, manipulen, experimenten, relacionen y expresen. Por ejemplo, utilizar objetos concretos, tarjetas, sonidos, lecturas en voz alta, materiales para clasificar, experimentos sencillos o actividades de movimiento. El adulto dinamizador acompaña la actividad mediante preguntas y promueve que los estudiantes colaboren entre sí, construyan su aprendizaje y compartan sus ideas y opiniones.

B Las estrategias de lectura y lenguaje

Son las que están orientadas a fortalecer la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la ampliación del vocabulario y la capacidad de comunicar ideas, sentimientos y opiniones. En este sentido, el lenguaje es también una herramienta para dialogar, escuchar al otro, construir pensamiento y establecer relaciones respetuosas.



Dentro de la práctica en los grupos interactivos, se potencian lecturas breves, preguntas de comprensión, tertulias dialógicas, construcción de historias, ordenamiento de secuencias, juegos de palabras, descripción de imágenes, completar textos o creación de pequeños escritos. Es decir, las actividades deben promover el diálogo entre los estudiantes, evitando que la participación se limite a responder individualmente al adulto. Se busca que los estudiantes expliquen sus ideas, escuchen diferentes puntos de vista y construyan respuestas conjuntamente.





C Las estrategias visuales y lúdicas

Son las que integran imágenes, colores, esquemas, pictogramas, tarjetas, juegos y otros recursos que permiten presentar los contenidos de manera atractiva, concreta y significativa. Desde la Educación Teresiana, el juego y la creatividad pueden convertirse en medios para generar un ambiente de confianza, participación y encuentro, donde el estudiante se sienta valorado y capaz de aprender.

En los espacios de grupos interactivos se pueden utilizar memorias, dominós, rompecabezas, loterías, tarjetas de asociación, imágenes secuenciadas, crucigramas, mapas conceptuales, retos, juegos de clasificación y actividades de correspondencia. Lo importante es que el juego tenga una intencionalidad pedagógica clara y que favorezca la interacción. Por ejemplo, los estudiantes pueden resolver un reto en equipo, justificar sus respuestas y ayudar a sus compañeros a encontrar la solución.





D Las estrategias de apoyo

son recursos y acciones destinadas a acompañar a los estudiantes que presentan mayores dificultades o requieren diferentes formas de acceso al aprendizaje. Desdela la mirada teresiana, parten del reconocimiento de que cada persona tiene un ritmo, unas capacidades y unas necesidades particulares, por lo que acompañar implica ofrecer oportunidades, confianza y apoyos sin etiquetar ni excluir.

En la práctica de los grupos interactivos se pueden incorporar instrucciones sencillas y fragmentadas, ejemplos modelados, apoyos visuales, material concreto, preguntas orientadoras, parejas de apoyo, mayor tiempo para resolver una tarea o actividades graduadas en dificultad. El acompañante debe evitar realizar la tarea por el estudiante; su función es proporcionar pistas, formular preguntas y favorecer que pueda avanzar con autonomía. Además, el trabajo cooperativo permite que los propios compañeros se conviertan en una fuente de apoyo y aprendizaje.

4. Resultados

La implementación de los Grupos Interactivos, desde la perspectiva de la Educación Teresiana, **ha favorecido una transformación significativa en los procesos de aprendizaje,** evidenciada en el mejoramiento o incremento de habilidades y en la motivación del alumnado, al participar en experiencias dinámicas, cooperativas y significativas. Asimismo, se ha observado una reducción de los conflictos en el aula, favoreciendo un ambiente más armónico y centrado en el aprendizaje, así como una mayor dedicación y aprovechamiento del tiempo destinado a las actividades pedagógicas.

Las experiencias han fortalecido las relaciones entre estudiantes, promoviendo la práctica de valores como el respeto, la solidaridad, la empatía, la responsabilidad y la cooperación, al mismo tiempo que se reconoce y valora la diversidad presente en el grupo.

De igual manera, los grupos interactivos contribuyen a transformar las expectativas académicas, ayudando a que estudiantes, docentes y familias reconozcan mayores posibilidades de aprendizaje y desarrollo en cada persona.

Finalmente, **favorecen la transformación de las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad,** generando mayores oportunidades de participación, corresponsabilidad y colaboración en la tarea educativa, en coherencia con una educación que busca formar personas capaces de construir relaciones más humanas, inclusivas y solidarias.

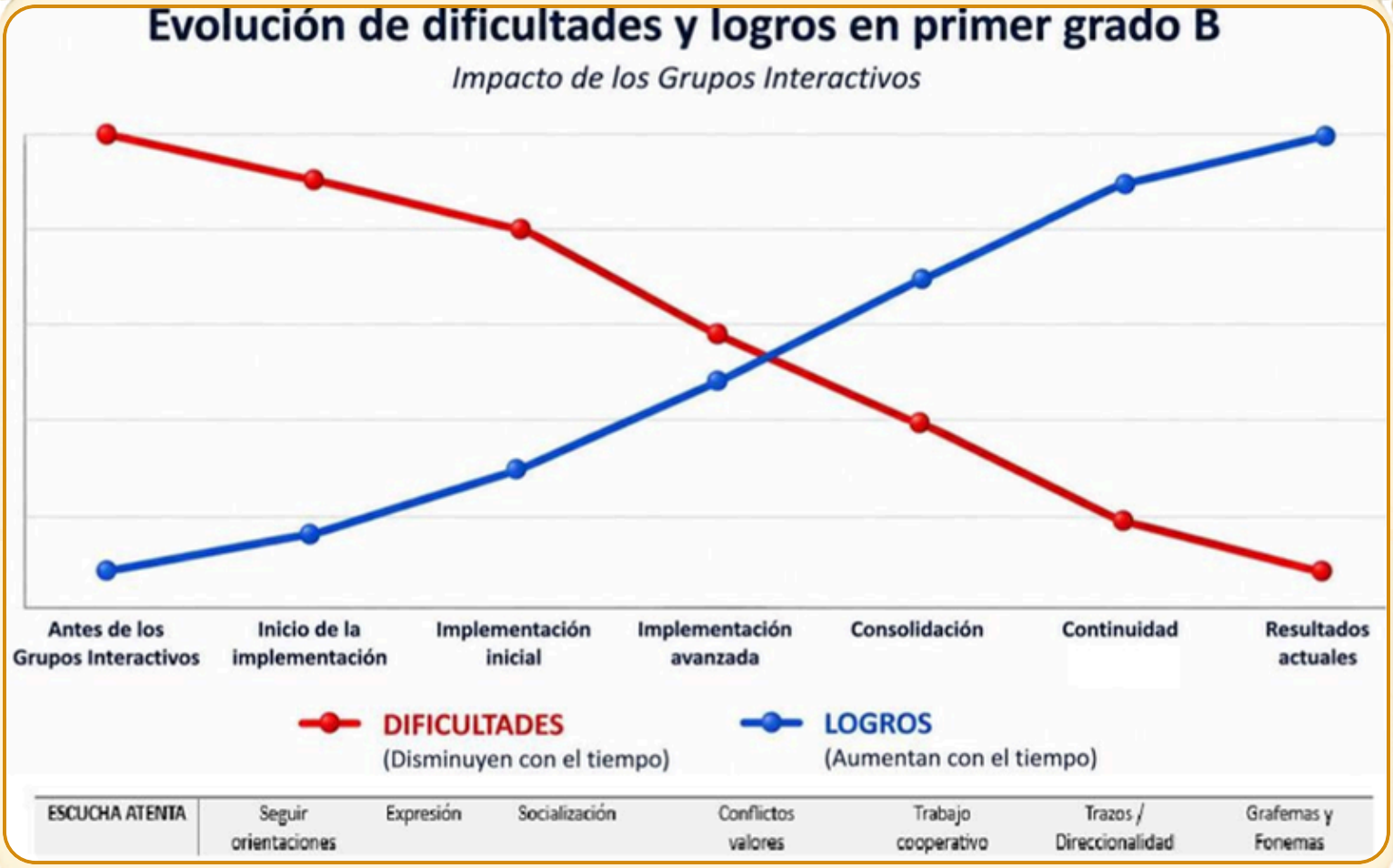




5. Referencias bibliográficas

Comunidades de Aprendizaje. (s. f.). Grupos interactivos. https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/

7. Anexos


Evolución de dificultades y logros en primer grado B
Impacto de los Grupos Interactivos
Antes de los Grupos Interactivos
Inicio de la implementación
Implementación inicial
Implementación avanzada
Consolidación
Continuidad
Resultados actuales
DIFICULTADES
(Disminuyen con el tiempo)
LOGROS
(Aumentan con el tiempo)
ESCUCHA ATENTA
Seguir orientaciones
Expresión
Socialización
Conflictos valores
Trabajo cooperativo
Trazos / Direccionalidad
Grafemas y Fonemas


19/06/2026




BINGO



GRANADA ENTRE EL COMERCIO Y LA INVASIÓN PIRATA

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

Granada entre el comercio y la invasión pirata



Título de la buena práctica:	Granada entre el comercio y la invasión pirata
Docentes responsables:	Néstor Chávez Muñoz
Colegio:	Teresiano Sagrado Corazón, Granada
Nivel:	Educación secundaria
Grado:	Noveno
Área:	Ciencias Sociales
Periodo de implementación:	II corte evaluativo.

2. CONTEXTO

Los estudiantes de noveno grado se caracterizan por poseer un alto potencial creativo y el deseo explícito de aprender Ciencias Sociales de forma viva, práctica y desafiante, buscando ser los protagonistas de su aprendizaje a través de la práctica y la creación.

Antes de la implementación, el aula enfrentaba conflictos recurrentes por la falta de equidad en el trabajo en equipo, la replicación de tareas ya hechas y una enseñanza tradicional basada en libros o Web que no respondía a sus inquietudes.

Esta situación motivó el desafío de diseñar una estrategia metodológica innovadora que conectara la historia con su realidad a través del arte, el dibujo y elementos de su contexto cotidiano, que fortaleciera la convivencia interpersonal y transformara el desinterés en un reto cognitivo significativo.

3. Propósito de la práctica

Desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de noveno grado a través del estudio de caso "Granada entre el comercio e invasión pirata", promoviendo el análisis de la importancia geopolítica y económica de la ciudad durante la época colonial mediante la creación colectiva de representaciones artísticas, cartográficas, narrativas e históricas, para que los alumnos asuman retos prácticos que los saquen de su zona de confort, fortalezcan sus habilidades de investigación y resuelvan dilemas de convivencia grupal, fundamentando el valor del trabajo colaborativo y la toma de decisiones democráticas en el aula.

4. Descripción de la Buena Práctica

Diseñé una experiencia basada en un estudio de caso denominado **“Granada entre el comercio e invasión pirata.”**

Definición y Fases de la Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica se fundamentó en la metodología del Estudio de Caso, centrada en el análisis histórico y geográfico de la ciudad colonial de Granada en el siglo XVII, en donde los estudiantes debían analizar el hecho histórico de la invasión pirata que se vivió en la ciudad en esa época, resolviendo el caso a través de diferentes retos que se fueron integrando a lo largo de la unidad de aprendizaje, con apoyo de diferentes contenidos también propuestos en ésta. La estrategia se estructuró en cinco fases secuenciales:

Fase 1. Presentación del caso: Planteamiento del caso histórico por el docente y activación de saberes previos.

Presentacion_Granada_Estudio_de_Caso.pptx

Fase 2. Análisis individual: Lectura autónoma del caso, se detectaron los problemas presentes en éste.
Se presentó el primer Reto, el cual consistía en un viaje imaginario al pasado (situación del caso) y pensar qué les hubiese gustado cambiar de lo acontecido que consideraran que habría cambiado el rumbo final de esa historia.

Fase 3. Discusión en pequeños grupos: Resolución cooperativa mediante asignación de responsabilidades individuales.
Los estudiantes estudiaron teorización guiada por el docente sobre el Humanismo y su impacto urbano.
Discutieron y buscaron una previa solución del caso en sus grupos.

Se presentó el segundo Reto. Debían situarse como un grupo de jóvenes historiadores y urbanistas que habían sido convocados para analizar esa situación histórica y proponer soluciones.
Si hubieran sido arquitectos de ese tiempo:
Se les solicitó que diseñaran un esquema o mapa del recorrido desde el lago hasta la catedral.
Propusieran elementos defensivos que no rompan la estética de la ciudad.
Y debían analizar el presente:
¿Cómo ha cambiado hoy la función de La Calzada?

Fase 4. Sesión Plenaria.
Reto 3: Debate mediante un reto de transferencia histórica al contexto actual.

Se dividió la clase en dos grandes grupos, los cuales prepararon sus argumentos para llevar a cabo el debate en la siguiente clase.

Perspectiva A: (la ruta de invasión) argumentaron por qué el diseño recto y abierto de la Calzada fue un error táctico que facilitó el saqueo de los piratas y la pérdida de soberanía.

Perspectiva B: (hoy - La Ruta Económica) argumentaron por qué ese mismo diseño es hoy la mayor fortaleza de Granada permitiendo el flujo turístico y la reactivación económica del país.

Punto clave de discusión: ¿Ha dejado de ser invadida La Calzada, o simplemente ha cambiado el tipo de invasor?

Fase 5. Reflexión y cierre: Cada equipo compartió la solución del caso presentado mediante los Retos que fueron propuestos.

Estrategia Metodológicas Integrada

El Desafío del Experto: Técnica de aprendizaje cooperativo donde cada estudiante se especializó en un segmento de la información para luego co-enseñar a sus pares.

Actividades Principales realizadas por los estudiantes.

Los estudiantes asumieron un rol activo mediante la ejecución de las siguientes actividades:

- Participaron en lluvias de ideas para explorar conocimientos previos sobre Geografía e Historia referentes a su ciudad.
- Ejecutaron una ruta individual de lectura, detección de problemas, formulación de hipótesis y redacción de argumentos.
- Investigaron en equipos sobre los saqueos piratas y la colonización.
- Diseñaron esquemas visuales en sus cuadernos para sintetizar la información indagada.
- Resolvieron retos cognitivos de forma creativa donde conectaron el pasado colonial con la realidad actual.
- Participaron en debates para defender grupalmente sus conclusiones y análisis sociales.

Recursos y Materiales Empleados

Para el desarrollo de las sesiones se utilizaron recursos tanto analógicos como digitales:

Materiales impresos y de escritura: Texto impreso del estudio de caso presentado y cuadernos para elaboración de esquemas y bitácoras individuales.
Recursos digitales y tecnológicos: Sala de videos institucional, presentación digital explicativa sobre el Humanismo y herramientas de proyección visual para conectar el diseño urbano renacentista con la realidad cartográfica de la ciudad.

Estudiantes de 9no grado A, en sala de videos, - Documentos de Google

Evaluación Formativa y Seguimiento

Durante el desarrollo del caso, se utilizó una rúbrica de avance formativo y una lista de cotejo para medir siete aspectos clave:

- Comprensión del problema histórico y del poder en la época.
- Análisis del diseño urbano y la influencia del humanismo.
- Calidad de la investigación y propuestas de solución al caso.
- Capacidad de reflexión entre el pasado y el presente.
- Desempeño en la presentación plenario de los retos.
- Autoevaluación y Coevaluación
- Al cierre de cada sesión, los estudiantes utilizaban fichas de reflexión para evaluar el trabajo individual y grupal mediante dos mecanismos:
  - Autoevaluación: Análisis del cumplimiento de la responsabilidad individual, la escucha activa y el apoyo brindado a compañeros con dificultades.
  - Coevaluación: Valoración del compromiso del equipo, la participación activa en las actividades y el respeto hacia las opiniones de los demás.

INSTRUMENTOS, CASO

Organización del Tiempo y del Trabajo en el Aula

El trabajo se organizó bajo un enfoque de responsabilidad compartida e inclusión, alternando de la siguiente manera:

- Trabajo Individual: Dedicado a la lectura comprensiva, la reflexión y la resolución de la parte específica asignada del caso para garantizar que cada estudiante aportara al equipo.
- Trabajo Cooperativo: Conformación de grupos estables de 4 integrantes para la discusión interna, la indagación de fuentes y la co-creación de soluciones.
- Espacio Plenario: Distribución del tiempo final para la socialización abierta, donde cada equipo defendió sus conclusiones frente al grupo, promoviendo el pensamiento crítico y la equidad en la participación.

5. Resultados

Transcurrido el periodo de implementación de seis semanas, los resultados evidenciaron transformaciones sustanciales en el grupo.

En relación con los aprendizajes geográficos

Analizaron cómo la cercanía al Lago Cocibolca y al río San Juan funcionaba como un arma de doble filo, impulsando la economía, pero facilitando el acceso a invasiones piratas. También comprendieron que el trazado recto de la calle La Calzada, diseñado para el comercio, actuó en la práctica como un vector de penetración rápida que vulneró la seguridad de la ciudad. Identificaron los templos religiosos no como estructuras aisladas, sino como nodos de centralidad socio-espacial, cuyo saqueo representaba un ataque directo a los símbolos de cohesión y control territorial de la época colonial.

Dibujos realizados por estudiantes de 9no grado, donde representaron... - Documentos de Google

5. Resultados

Transcurrido el periodo de implementación de seis semanas, los resultados evidenciaron transformaciones sustanciales en el grupo.

En relación con los aprendizajes geográficos

Analizaron cómo la cercanía al Lago Cocibolca y al río San Juan funcionaba como un arma de doble filo, impulsando la economía, pero facilitando el acceso a invasiones piratas. También comprendieron que el trazado recto de la calle La Calzada, diseñado para el comercio, actuó en la práctica como un vector de penetración rápida que vulneró la seguridad de la ciudad. Identificaron los templos religiosos no como estructuras aisladas, sino como nodos de centralidad socio-espacial, cuyo saqueo representaba un ataque directo a los símbolos de cohesión y control territorial de la época colonial.

Dibujos realizados por estudiantes de 9no grado, donde representaron... - Documentos de Google

En relación con los aprendizajes históricos

Superaron la memorización lineal de fechas al conectar factores económicos (comercio), ideológicos (humanismo renacentista) y geopolíticos (invasiones piratas) en la transformación de la Granada del siglo XVII. Evaluaron las contradicciones de la época, entendiendo cómo el diseño urbano humanista, pensado para la prosperidad social, se convirtió paradójicamente en la debilidad táctica que facilitó el saqueo de la ciudad. La arquitectura como documento vivo: Aprendieron a leer el entorno y los templos monumentales como la Catedral como la materialización del poder político y religioso colonial, reconociendo el patrimonio cultural actual como un testimonio clave de rupturas y continuidades.

Hashtags realizados por estudiantes de 9no grado - Documentos de Google

En relación con la convivencia

El éxito de la actividad se condicionó al trabajo en equipo, obligando a los integrantes a compartir la información y apoyarse mutuamente, ya que ningún estudiante podía resolver los retos de forma individual. Se logró la integración y participación dinámica de aquellos estudiantes que inicialmente mostraban desinterés o apatía en las tareas escolares. El respaldo mutuo consciente para mejorar los productos grupales consolidó valores esenciales como la escucha activa, la empatía, la equidad en las tareas y el respeto por las opiniones ajenas.

6. Aprendizajes y recomendaciones

Aprendizajes y recomendaciones



Esta práctica redefinió mi rol profesional: dejé de ser un simple transmisor de contenidos para convertirme en un diseñador de experiencias de aprendizaje significativas y situadas, demostrando que la planificación curricular debe ser un documento vivo que articule lo académico con lo socio afectivo. La implementación del aprendizaje situado y la interconexión con otras asignaturas vencieron la resistencia inicial de los estudiantes al demostrarles que las corrientes filosóficas, como el humanismo renacentista, tienen consecuencias materiales en la geografía y la geopolítica real. Asimismo, comprobé que vincular el conocimiento con espacios históricos transitables, como la calle La Calzada, genera un anclaje cognitivo de orden superior y posee el poder implícito de sanar dinámicas de exclusión en el aula a través de la cooperación

Recomendaciones para otros docentes

Para quienes deseen implementar esta práctica, recomiendo diseñar casos basados en el contexto sociocultural real y conectar de forma explícita las asignaturas para transformar al estudiante en un analista de su realidad. Como parte del éxito de esta experiencia, fue clave el establecimiento formal de normas de convivencia grupal y la asignación de roles definidos (como coordinador o moderador). Para mi próxima puesta en marcha, lo que haría distinto sería consolidar estas pautas desde el primer dia, intensificando el monitoreo docente en las fases iniciales. Esto asegurará con mayor firmeza que el éxito del equipo dependa del cumplimiento estricto de los roles acordados, potenciando la interdependencia positiva y previniendo desde el inicio cualquier conflicto de exclusión o sobrecarga de tareas.

Aprendizaje clave de la experiencia:

"Cuando los estudiantes descubren que aprender y convivir son procesos inseparables, las Ciencias Sociales dejan de ser únicamente fechas, mapas y teorías, y se convierten en una oportunidad para transformar su propia realidad y crecer juntos."

7. Referencias bibliográficas

Compañía Santa Teresa de Jesús. Provincia Nuestra Señora de la Paz. *(2025). Guía metodológica del aprendizaje situado* [Manual]. Equipo Pedagógico.

Chávez, N. (2026). *Plan de clases del II corte evaluativo: Ciencias Sociales* [Planificación de aula inédita]. Colegio Sagrado Corazón Teresiano.

Google. (2026). *Gemini* (Versión de julio de 2026) [Modelo de gran lenguaje]. google.com

(Para la construcción del marco evaluativo, se utilizó Gemini (Google, 2026) como apoyo metodológico en la redacción de los criterios e instrumentos de evaluación. El contenido generado fue posteriormente revisado y adaptado).

8. Anexos

1. **Documentos de Google**

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA EXPERIMENTAL: FORTALECIENDO EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA FÍSICA MEDIANTE EXPERIENCIAS PRÁCTICAS Y EL USO DE LAS TIC.



BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

De la teoría a la práctica experimental: Fortaleciendo el aprendizaje significativo de la Física mediante experiencias prácticas y el uso de las TIC.



Título de la buena práctica:	De la teoría a la práctica experimental: Fortaleciendo el aprendizaje significativo de la Física mediante experiencias prácticas y el uso de las TIC.
Docentes responsables:	Lic. Ana Jilma Cano Pérez
Colegio:	Teresiano Sagrado Corazón, Granada
Nivel:	Educación secundaria
Grado:	11.° grado
Área:	Física
Periodo de implementación:	Año lectivo 2026

2. CONTEXTO

Al iniciar el año escolar, identifiqué que una parte importante de los estudiantes, mostraban dificultades para comprender los conceptos físicos cuando estos eran desarrollados únicamente desde la teoría. Era frecuente observar desmotivación, poca participación y escasa capacidad para relacionar las ecuaciones con fenómenos reales vinculados al entorno.

También evidencié: Inseguridad al resolver problemas, poca argumentación científica, escasa representación gráfica de cada problema, dificultad para interpretar resultados experimentales.

Todo esto me llevó a replantear mi práctica docente e implementar una metodología activa donde la experimentación fuera el eje del aprendizaje, donde el estudiante adquiriera todo el protagonismo partiendo de la teoría estudiada, habiendo pasado por todo un análisis de unidad de estudio.

Así nació el proyecto "De la Teoría a la Práctica Experimental", cuyo propósito fue integrar actividades experimentales, resolución de problemas, trabajo colaborativo y herramientas digitales para desarrollar competencias científicas y un aprendizaje significativo.

3. Propósito de la práctica

Promover un aprendizaje significativo de la Física mediante experiencias experimentales contextualizadas, fortaleciendo el pensamiento científico, la observación, la experimentación, el análisis crítico, el trabajo colaborativo y el uso responsable de las tecnologías digitales.

4. Descripción de la Buena Práctica

Diseñe cada unidad didáctica iniciando con una situación problemática tomada de la vida cotidiana para despertar la curiosidad del estudiante. Antes de presentar la teoría, los estudiantes formulaban hipótesis sobre el fenómeno observado.

Entre las situaciones problemáticas presentadas a los estudiantes se incluyeron fenómenos relacionados con la transferencia de calor, el funcionamiento del GPS, desfase entre la propagación de la luz y el sonido, variación de frecuencias por el efecto Doppler.

Por ejemplo:

El sonido de la sirena de una ambulancia parece cuando se acerca y nuevamente cuando se aleja. ¿Por qué cambia el sonido, si la sirena emite siempre la misma frecuencia?

Luego contestaban preguntas relacionadas a la unidad de estudio, haciendo uso de la tecnología como la herramienta padlet, poniendo en práctica la participación individual.

https://share.google/F264C7qoUL1jg43fa

Se presentó a los estudiantes ejemplos de guiones de laboratorios, cómo elaborarlos y estructura a seguir. Les modele y presente videos como ejemplos de la parte experimental de calor y temperatura, donde se evidenció el interés de manera individualizada, preguntando ¿cuándo hacemos nosotros uno? Además, se les explicó lo que requiere un guion de laboratorio y los pasos a seguir, partiendo de la experimentación con materiales del entorno.

Esquema a seguir durante el desarrollo de la experimentación.



Los estudiantes empezaron a realizar su primera práctica experimental partiendo de la teoría estudiada de calor y temperatura con materiales del entorno.
La estructura de los guiones de laboratorio está dada por:

1. Portada
2. Introducción
3. Objetivos general y específico
4. Desarrollo
   - Teoría del tema
   - Explicación del experimento detallando el paso a paso
   - Materiales a utilizarse.
5. Conclusiones
6. Anexos
7. Referencias.
8. Exposición
9. Instrumentos de autoevaluación y coevaluación

Posteriormente, conformé grupos heterogéneos asignando roles precisos: coordinador, moderador, portavoz, secretario y encargado de materiales. El proceso inicial tomó 40 minutos en total: 10 para la conformación de los equipos, 20 para la explicación de la guía de laboratorio y 10 para resolver dudas.
La experimentación y el registro de datos se realizaron durante dos encuentros de 45 minutos. En un tercer encuentro de la misma duración, los estudiantes trabajaron en Google Drive para redactar la introducción y los objetivos, continuando la elaboración del informe desde casa. Durante una sesión posterior de 45 minutos, se brindó retroalimentación presencial a cada equipo. Para el cierre, cada grupo expuso durante 5 a 7 minutos y se destinarón 8 minutos finales a la autoevaluación y coevaluación. Esta organización fortaleció la participación activa y el compromiso compartido.

Durante las prácticas los estudiantes utilizaron materiales sencillos para demostrar principios físicos relacionados con calor, temperatura, ondas, sonido, movimiento, electricidad, óptica y energía. Registraban datos, realizaban mediciones, construían gráficas, analizaban resultados y comparaban sus conclusiones con los fundamentos teóricos.

Complementé las experiencias con videos educativos, presentaciones digitales, formularios de Google y fichas de contenido. Estas herramientas fortalecieron la comprensión conceptual y permitieron atender diferentes estilos de aprendizaje. Después de cada práctica los equipos elaboraban informes científicos donde describen el procedimiento, analizaron los resultados, identificaban posibles errores experimentales y proponían mejoras.

La evaluación fue permanente, mediante observación directa, listas de cotejo, rúbricas, autoevaluación, coevaluación, pruebas escritas e informes de laboratorio. La retroalimentación inmediata permitió corregir dificultades durante todo el proceso. En el proceso evaluativo se implementó una evaluación diagnóstica al inicio y durante el desarrollo de las actividades, con el propósito de identificar conocimientos previos y dar acompañamiento al avance de los aprendizajes.

De igual manera, se aplicó una evaluación formativa continua mediante diversas técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos, valorando la participación, la experimentación, el análisis de resultados y la apropiación de conocimientos científicos, brindando una retroalimentación de manera inmediata a cada grupo de trabajo, según el tema que se está trabajando. La evaluación contó con sus etapas formativas, sumativas y actitudinales.

Como recursos didácticos se emplearon fichas de contenido, hojas de trabajo, libros de texto, videos educativos, enlaces digitales, fichas de control, exposiciones, materiales concretos para la experimentación y la plataforma de Google mediante formularios interactivos. Todo ello contribuyó al desarrollo integral de competencias científicas, tecnológicas y colaborativas en los estudiantes, fortaleciendo la relación entre la teoría y la práctica experimental en Física.

Toda la experiencia fue estructurada tomando en cuenta los principios fundamentales del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje situado: interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual y grupal, colaboración activa, reflexión sobre la acción, proceso social y colaborativo, así como la evaluación del trabajo en equipo.

5. Resultados

Después de varias semanas de implementación observé cambios significativos.

En relación con los aprendizajes:	En relación con las competencias:	Documentos recopilados:
• Mayor comprensión de los conceptos físicos. • Incremento en la capacidad para resolver ejercicios contextualizados. • Mejor interpretación de gráficas y resultados experimentales. • Mayor seguridad para argumentar científicamente.	• Desarrollo del pensamiento crítico. • Fortalecimiento del trabajo colaborativo. • Mejor uso de herramientas digitales. • Mayor interés por la investigación científica.	• Informes de laboratorio. • Fotografías de experimentos. • Hojas de trabajo. • Presentaciones digitales. Formularios de Google. • Rúbricas y listas de cotejo. • Resultados comparativos de evaluaciones diagnósticas y finales.

6. Aprendizajes y recomendaciones

La principal innovación de esta experiencia consistió en convertir al estudiante en protagonista de su aprendizaje mediante la experimentación y la investigación.

El uso de materiales accesibles permitió demostrar que es posible desarrollar prácticas experimentales aun cuando los recursos del laboratorio sean limitados. Asimismo, la integración de herramientas digitales incrementó la motivación y favoreció la participación activa

Entre las principales dificultades se encontró el tiempo requerido para preparar algunos experimentos y organizar los materiales; sin embargo, estas limitaciones fueron superadas mediante una adecuada planificación y el trabajo colaborativo. Además, se recomienda elaborar un cronograma mejor estructurado, con fechas y tiempos definidos para cada actividad y mantener la asignación de los roles dentro de los equipos de trabajo y continuar utilizando materiales accesibles.

Considero que esta práctica puede adaptarse a otras áreas científicas porque promueve competencias investigativas, tecnológicas y socioemocionales. Desde la pedagogía teresiana esta experiencia favorece la formación integral del estudiante, promoviendo la responsabilidad, la cooperación, el respeto por las ideas de los demás y el compromiso con la búsqueda de la verdad mediante la ciencia.

Aprendizaje clave de la experiencia:

"Cuando los estudiantes observan, experimentan, analizan y descubren por sí mismos los fenómenos físicos, la teoría deja de ser únicamente un conjunto de fórmulas y se convierte en una herramienta para comprender el mundo y transformar su realidad."

7. Referencias bibliográficas

Provincia Nuestra Señora de la Paz, Colegios Teresianos. (s.f). Ficha técnica del aprendizaje basado en proyectos. (ABP). Documento interno para la guía del aprendizaje situado.

8. Anexos

Instrumentos de evaluación ejecutados e imágenes de los experimentos durante el desarrollo de la estrategia

https://drive.google.com/drive/folders/1FXFJbtun9OCKaAbENPx0Zh7rDxJNXC6G

https://docs.google.com/document/d/13ekxktUcuKXKWbHgTk3oA_UWuHPqjbhH/edit?usp=drivesdk&ouid=112307613780588253225&rtpof=true&sd=true

https://drive.google.com/drive/folders/116eES1Ps8-oSmDslz5MgxxFIPcmyUg-I

https://drive.google.com/file/d/1qfbZV6XoNLL0l7wPlx5PpDKeFJaHnvNj/view?usp=drivesdk

https://docs.google.com/presentation/d/1WfG6AS0C8MKMrjo2VPQBYYW-U7vFQIgB/edit?usp=drivesdk&ouid=112307613780588253225&rtpof=true&sd=true



GLOBAL PROJECT - COMO PROPUESTA DE PROYECTO SITUADO.

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

Global Project - como propuesta de proyecto situado



Título de la buena práctica:	Global Project - como propuesta de proyecto situado
Docentes responsables:	Samantha Sánchez Céspedes
Colegio:	Colegio Teresiano San Enrique de Ossó
Nivel:	Educación Primaria
Grado:	Quinto grado
Área:	Science
Periodo de implementación:	Primer semestre 2026

2. CONTEXTO

Al iniciar el año, identifiqué que el grupo de quinto grado estaba formado por estudiantes muy participativos y con mucha curiosidad. En clase solían formular preguntas sobre la materia y sobre la naturaleza que les parecían interesantes, aunque estos no formaran parte del tema programado. Sin embargo, mostraban poca iniciativa para buscar respuestas a sus preguntas.

Además, al inicio del año, existía separación en el grupo entre chicos y chicas, donde la mayoría son varones.

Las chicas, por su parte, solían apartarse y hablar únicamente entre ellas, lo cual limitaba las oportunidades de aprendizaje de varios estudiantes.

Asimismo, se identificó la necesidad de vincular los contenidos de Science, percibidos a menudo de forma teórica, con situaciones de la vida real, para favorecer un aprendizaje más significativo.

Ante este contexto, a nivel de segundo ciclo se aplicó el Global Project, el cual pretendía unir más a los estudiantes, promover la investigación, e iniciar a desarrollar prácticas investigativas.



3. Propósito de la práctica

Promover la investigación y la conexión de la realidad a través de la creación de un producto que aporte a una problemática real relacionada al cuidado de la vida y el medio ambiente.

4. Descripción de la Buena Práctica

El Global Project es una estrategia que se utiliza en el Colegio Teresiano San Enrique de Ossó como una manera de concretar el aprendizaje situado. Este proyecto es interdisciplinario y, cada trimestre, se centra en una temática global: en el primer trimestre, el cuidado de la vida y el medio ambiente; en el segundo trimestre, compromiso social y, en el tercer trimestre, ciudadanía global. Los proyectos se basan en el aprendizaje situado y durante su implementación se aplican las cuatro fases: conectar con la realidad, investigar y analizar, crear y construir y, por último, comunicar.

Dado que la presente asignación se centra en el Global Project iniciado en el primer trimestre, detallaré los aspectos relacionados a este.

El Global Project del primer trimestre, relacionado al cuidado de la vida y el medio ambiente, fue realizado entre las materias de Science y Español. Science aportando en cuanto a contenido y Español principalmente en la redacción.

Al final del proyecto, tanto la investigación realizada, como el producto elaborado respondieron con los lineamientos de la Feria Científica Institucional, que forma parte del Programa Nacional de la Feria de la Ciencia y la Tecnología promovido y regulado por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Para la implementación de este Global Project, es necesario seguir una serie de pasos:



Reuniones previas: Debe existir comunicación entre las docentes de las materias para conocer los posibles temas a desarrollar en el proyecto, los cuales se definen con base en los temas que se están viendo en ese momento del plan de estudio de Science.



Pregunta generadora: Una vez definido el tema central, se debe realizar la pregunta generadora, la cual cada grupo trata de contestar con su proyecto. Dicha pregunta debe ser abierta.



Creación de grupos: Aunque a nivel institucional se utilizan los grupos base, para que los proyectos realizados puedan participar en la Feria Circuital en caso de ser elegidos por los jueces, los grupos deben ajustarse a los lineamientos del Ministerio de Educación Pública, el cual establece grupos de máximo 3 miembros



Implementación de las fases: Una vez definido lo anterior, se inició con la implementación de las fases.

Conexión con la realidad

En dicha fase, los estudiantes se sensibilizan sobre cómo diferentes factores pueden afectar su salud, ya sea a través de videos, lecturas o noticias. Esta fase fue aplicada en abril.

Análisis e investigación

En dicho momento del proyecto, con base en la información recibida hasta el momento, cada grupo escoge un posible tema y se trabaja de manera guiada en ambas materias en la elaboración del trabajo escrito. En el caso del trabajo escrito, este debe incluir portada con título y área del proyecto, pregunta de investigación, problema, hipótesis, importancia del tema, objetivos, marco teórico, metodología, logros obtenidos y bibliografía. Para la redacción de cada parte, se explica en qué consiste, qué se espera y se retroalimenta.

Dada la extensión del trabajo, se solicita hasta el marco teórico “el primer avance” para propósitos de evaluación del proyecto en el primer trimestre.

Creación y construcción

Una vez entregado el trabajo escrito hasta el marco teórico, los estudiantes deben desarrollar su producto ellos mismos en clase con base en la investigación realizada. El producto debe ser una solución a un problema real o debe aportar a la solución de dicho problema. En esta etapa, hay pruebas y errores.

Comunicación de los resultados

En la última fase, se completa el trabajo escrito al escribir la metodología, logros y bibliografía, la cual se realizó de manera guiada con ayuda de las docentes en formato APA 7.

Durante todo el trabajo, a su vez se realizó una bitácora, la cual especifica detalles como el lugar, la hora, los participantes y las actividades realizadas cada vez que se trabaja en el proyecto.

Dado que se siguen los lineamientos del programa de Feria Científica, los estudiantes deben realizar un cartel de tipo tríptico con un formato específico con base en el trabajo escrito realizado. El cartel debe incluir por ejemplo el nombre de los estudiantes, el nombre de la institución, el título del proyecto, el problema, la hipótesis, la metodología y los logros obtenidos. Idealmente, este se debe realizar en clase. Sin embargo, por cuestiones de tiempo, se asignó como tarea con las indicaciones a seguir. Entre las recomendaciones, se les pide realizarlo a computadora con ayuda de sus padres para garantizar legibilidad y orden.

Para culminar, se presenta el cartel, el trabajo de investigación impreso y el producto, así como la bitácora.

Durante todo el proceso, es fundamental mantener comunicación con las familias sobre el progreso en clase, especificando las etapas completadas, las que están en ejecución y las que permanecen pendientes.

Responsabilidad individual

Aunque el trabajo escrito era grupal, cada estudiante debía colaborar activamente en clase, lo cual era evaluado a través de un porcentaje en el trabajo cotidiano. Además, en dicho porcentaje, se evaluaba que completaran la parte programada para dicho día.

De igual manera, durante la exposición, a pesar de que había aspectos grupales, como la organización de la exposición, cada estudiante tenía que dominar el tema.

Responsabilidad grupal

A pesar de que existían aspectos evaluados de manera individual, la nota del trabajo escrito era compartido. Además, los integrantes del grupo asumieron responsabilidades específicas durante el desarrollo del trabajo, tales como el traer la bitácora y los materiales para el producto. Asimismo, resolvieron los conflictos que surgieron por diferencia de opiniones o maneras de realizar las partes del trabajo.

Evaluación

Las rúbricas utilizadas fueron adaptadas con base en las proporcionadas por el Programa Nacional de Feria Científica.

5. Resultados

Al final de su implementación, se observaron los siguientes cambios:

En relación con la investigación:

A Los estudiantes pudieron conectar su realidad con los contenidos y la aplicación de lo descubierto por la ciencia en un producto diseñado por ellos.

B Los estudiantes tuvieron un mayor contacto con las diferentes partes de un trabajo de investigación, facilitando su autonomía especialmente después del primer avance.

C Los estudiantes buscaron, seleccionaron, organizaron y utilizaron información relacionada con el tema escogido.

D Se promovió el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de pasar de la investigación a una propuesta concreta.

E Los estudiantes presentaron los resultados de su investigación con sus propias palabras, desarrollando habilidades de comunicación oral, síntesis y argumentación, al explicar los principales hallazgos, justificar sus propuestas y responder preguntas relacionadas con el tema investigado.

En relación con la convivencia

A. Desarrollaron la comunicación y la toma de decisiones grupales.

B. Se fortalecieron las habilidades de escucha, respeto, empatía y colaboración.

C. Mejoró la convivencia entre chicos y chicas

Evidencias recopiladas

- Trabajos escritos de cada grupo
- Bitácoras
- Rúbricas utilizadas durante la evaluación
- Fotografías del proceso
- Productos realizados

6. Aprendizajes y recomendaciones

La innovación de esta práctica consistió en trabajar una investigación de manera interdisciplinaria que se concreta en un producto creado por los estudiantes con el fin de solucionar o aportar a mejorar una problemática real. El proyecto motivó a los estudiantes a escoger temas cercanos a su realidad, mientras que el trabajo colaborativo permitió la división de tareas.

Una de las principales dificultades fue la resistencia inicial de algunos estudiantes a trabajar con otros compañeros fuera de su grupo de amigos cercanos. Sin embargo, el acompañamiento docente, así como las actividades permitieron el desarrollo del proyecto.

Además, para su desarrollo, fue fundamental la comunicación entre colegas para conocer cuánto habían avanzado los diferentes grupos, qué grupos requerían más apoyo, o si era oportuno comunicar alguna situación. De igual manera, fue esencial la comunicación con los padres de familia de manera oportuna para solicitar los diversos materiales e informar del avance del proyecto.

Mejoras para futuras implementaciones

Si tuviera la oportunidad de replicar esta buena práctica, realizaría una reunión con las familias al inicio del proyecto o tomar un momento de alguna reunión a nivel institucional con los padres para explicar cómo se trabaja, ya que existieron padres que se encontraban confundidos sobre las partes y el trabajo en clase. Además, dedicaría más tiempo para que los estudiantes exploraran más temas dentro de la pregunta generadora que sean interesantes y motivantes para ellos.

Recomendaciones



Recomendaciones para otros docentes

Recomiendo el trabajo por avances en caso de replicarlo. En este caso, se realizaron dos avances, pero podrían ser más con base en la necesidad de la institución. Además, se recomienda trabajar con preguntas por sección, ya que así los estudiantes identifican de una mejor manera qué información debe estar en cada parte del trabajo escrito.

En cuanto al trabajo con los estudiantes, se recomienda, en caso de ser posible, que haya un dispositivo por estudiante, para que haya una mejor colaboración o, si está en las posibilidades, usar el laboratorio de cómputo de la institución. Con el objetivo de que todos tengan el trabajo, idealmente el documento debe estar en Google Drive para que así todos los estudiantes del grupo tengan acceso y no afectar el avance en caso de algún miembro estar ausente. Por último, es necesario planificar el proyecto con tiempo para determinar cuándo se realizarán las fases.

Aprendizaje clave de la experiencia

"Cuando los/as estudiantes descubren que la ciencia puede partir de las preguntas de su propia realidad y transformarse en soluciones concretas, investigar deja de ser solo buscar información y se convierte en una oportunidad para crear, colaborar y aportar al cuidado de la vida".

7. Referencias bibliográficas

Cid- García, M., & Marcillo- Murillo, D. (2023). El Aprendizaje Situado: una oportunidad para la práctica pedagógica innovadora, crítica y reflexiva. Revista Científica Hallazgos21, 8(3), 316-329. http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21

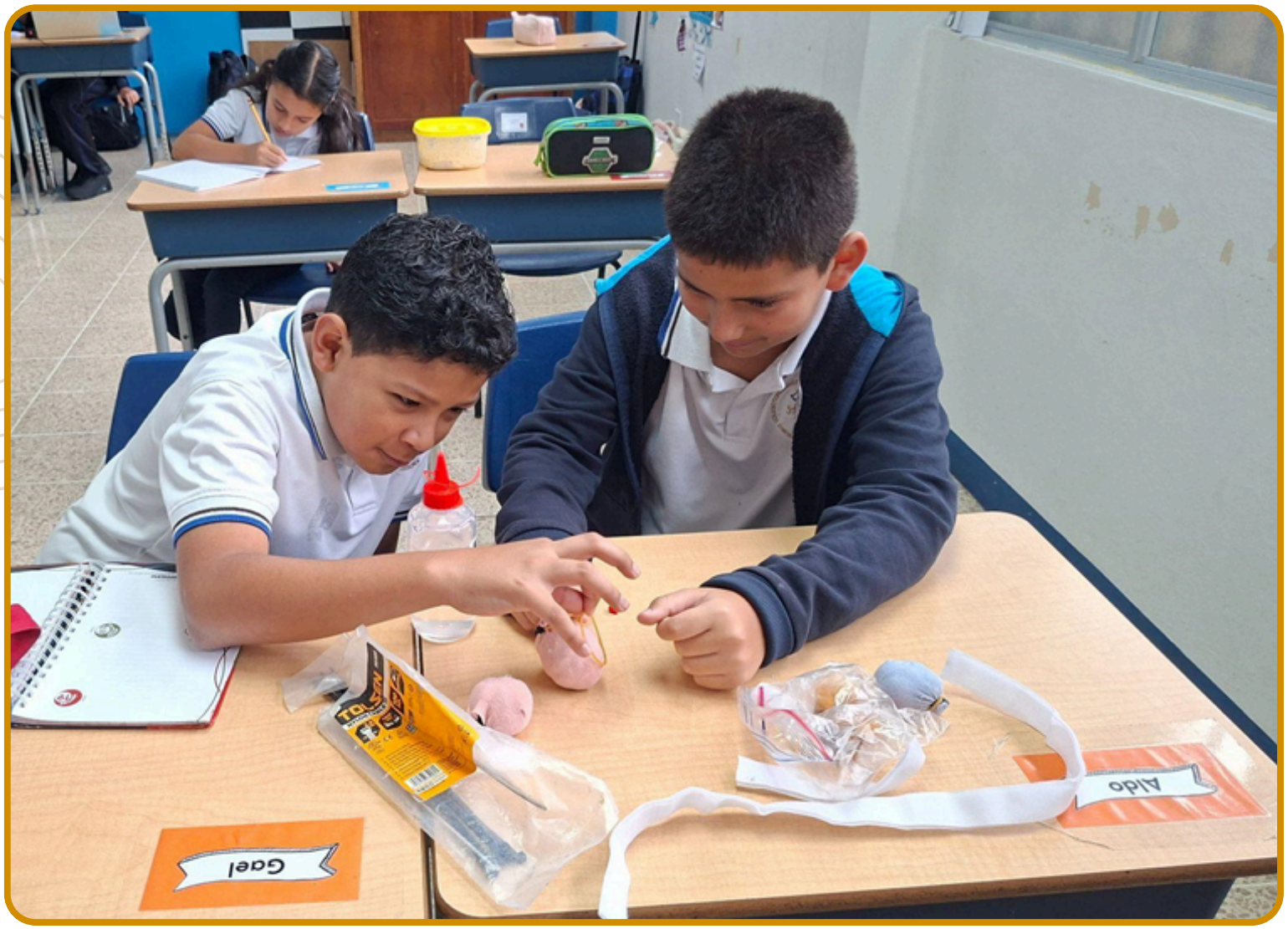
Pérez-Salazar, G. G. (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. Glosa, (8), 1-14. Aprendizaje-situado.pdf

7. Anexos




Calendario
Enero




Gael
Aldo



IDEAS QUE INSPIRAN PROYECTOS QUE TRANSFORMAN. INDUSTRIA ALIMENTICIA

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

" ¡Ideas que inspiran, proyectos que transforman! "

Industria alimenticia



Título de la buena práctica:	¡Ideas que inspiran, proyectos que transforman! Industria alimenticia
Docente(s) responsable(s):	• María Eugenia Salazar Acevedo • Betzabel del Carmen Rivas Zúñiga • Reina del Castillo Jarquín • Víctor Manuel Taleno Mena • Néstor Chávez Muñoz
Colegio	Teresiano Sagrado Corazón-Granada, Nicaragua
Nivel educativo:	Secundaria
Grado:	Décimo
Asignaturas:	• Educación para aprender a aprender y prosperar para el compromiso social (AEP) • Química • Ciencias Sociales • Lengua y Literatura • Tecnología
Periodo de implementación:	Segundo Semestre 2025

2. CONTEXTO

Al finalizar el primer semestre del año escolar 2025, algunas compañantes pedagógicas (Lic. Francis Hurtado, Lic. Brenda Gutiérrez e Ing. Reina del Castillo, realizaron un análisis de las prácticas pedagógicas implementadas hasta ese momento. Se identificó que, aunque cada asignatura desarrollaba proyectos y actividades acordes con sus objetivos de aprendizaje, estos se ejecutaban de forma independiente, lo que limitaba la integración de saberes y dificultaba que los estudiantes comprendieran la relación entre los contenidos de las diferentes asignaturas y su aplicación en contextos reales.

Como respuesta, se diseñó e implementó un proyecto interdisciplinario, mediante la metodología ABP, que permitió integrar los aprendizajes de las asignaturas: AEP, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Química y Tecnología, tomando como eje central la elaboración de un producto alimenticio innovador.

3. Propósito de la práctica

Promover en los estudiantes el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas, económicas, comunicativas y emprendedoras mediante la resolución de un desafío auténtico, utilizando la interdisciplinariedad.

4. Descripción de la Buena Práctica

Se diseñó una experiencia interdisciplinaria basada en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), articulando los aprendizajes de AEP, Química, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Tecnología. La experiencia propuso al estudiantado el reto de elaborar, de manera colaborativa, un producto alimenticio que respondiera a las necesidades de la comunidad.

Como parte del lanzamiento del proyecto , se realizó una jornada de apertura con la participación de una exalumna emprendedora, quien compartió su experiencia para motivar al estudiante. Posteriormente, se presentó el propósito del proyecto, su organización, cronograma, instrumentos de evaluación y el aporte de cada asignatura.

Planteamiento del reto: Se presentó la pregunta guía: **¿Cómo puede elaborarse un producto alimenticio innovador que, utilizando principios de la Química de los alimentos, sea económicamente viable y contribuya a mejorar la nutrición en nuestra comunidad?**



Se conformaron equipos de cuatro integrantes por afinidad, asignando los roles de coordinador, secretario, portavoz/comunicador y responsable de materiales. A su vez, por tratarse de la simulación de una microempresa, se establecieron los roles de gerente, Recursos Humanos, Marketing y Control de Calidad. Asimismo, se establecieron normas y compromisos de trabajo para favorecer la organización, participación y responsabilidad compartida. Mediante un sorteo, se asignó a cada equipo una materia prima (chile, naranja, papaya, tomate, papa, arroz).

Cada docente elaboró un instructivo con las orientaciones y productos esperados desde su asignatura, facilitando la comprensión de las actividades, criterios y responsabilidades durante el desarrollo del proyecto. Cada asignatura destinó una hora de clase semanal al desarrollo del proyecto, mientras que el resto de las horas se mantuvo conforme a la programación establecida. Se contó con un cronograma de actividades y con acompañamiento y retroalimentación permanente durante las diferentes fases del proyecto.

Investigación y planificación: A partir de la materia prima asignada, se desarrolló un proceso de investigación y planificación, desde las diferentes asignaturas, integrando conocimientos sobre emprendimiento, química de los alimentos, costos y presupuesto, investigación y comunicación escrita, así como herramientas tecnológicas. Se analizaron las características del consumidor y se planificó la elaboración del producto y los recursos necesarios.

Desarrollo del producto: Elaboraron el producto considerando aspectos nutricionales y principios de la química de los alimentos, costos de producción y viabilidad económica. También, se elaboró el informe de investigación aplicando las normas APA, 7.ª edición, y se utilizaron herramientas digitales para la creación del sitio Web y el video publicitario.

Durante el proceso, se realizaron dos ensayos previos a la presentación final, en los que los productos fueron sometidos a degustación por parte de los docentes, quienes brindaron observaciones y retroalimentación para realizar los ajustes y mejoras necesarios. Este proceso permitió fortalecer la calidad de las propuestas antes de su presentación final.

Presentación y evaluación: Como cierre de la experiencia, se presentaron los productos ante un jurado y los mismos compañeros de clase mediante degustaciones, videos publicitarios, sitios web e informes de investigación. Se valoraron tanto los productos elaborados como el proceso de aprendizaje, el trabajo colaborativo y la integración de los conocimientos de las diferentes asignaturas.

Al finalizar cada etapa del proyecto, los estudiantes realizaron procesos de autoevaluación y coevaluación, reflexionando sobre su aporte individual, el cumplimiento de sus responsabilidades y el desempeño del equipo.

¿Qué recursos o materiales se emplearon?

Recursos materiales	Tecnológicos	Académicos	Humanos
• Materia prima asignada (por ejemplo: chiltoma, tomate, chayote). • Utensilios y equipos de cocina para la elaboración del producto. • Envases, etiquetas y materiales para la presentación. • Materiales para la exposición del producto(Degustaciones del producto, mesa para exhibir el producto.	• Aula Tic • Sala de video • Computadoras, proyector. • Internet para la búsqueda de información (Google académico) • Videos educativos • Presentaciones electrónicas • Aplicaciones de Google: Hojas de cálculo, documentos, formularios de google. • Google Sites • Creación de carpetas • Chat Gpt • Canva, IA	• Instrumentos de evaluación • Instructivos elaborados por cada docente. • Normas APA 7.ª edición para la elaboración del informe	• Docente de las diferentes asignaturas. Acompáñantes pedagógicas. Estudiantes organizados en equipos cooperativos. Invitada especial ex alumna (emprendedora)

Presentación y evaluación: Como cierre de la experiencia, se presentaron los productos ante un jurado y los mismos compañeros de clase mediante degustaciones, videos publicitarios, sitios web e informes de investigación. Se valoraron tanto los productos elaborados como el proceso de aprendizaje, el trabajo colaborativo y la integración de los conocimientos de las diferentes asignaturas.

Al finalizar cada etapa del proyecto, los estudiantes realizaron procesos de autoevaluación y coevaluación, reflexionando sobre su aporte individual, el cumplimiento de sus responsabilidades y el desempeño del equipo.

¿Qué recursos o materiales se emplearon?

Recursos materiales	Tecnológicos	Académicos	Humanos
• Materia prima asignada (por ejemplo: chiltoma, tomate, chayote). • Utensilios y equipos de cocina para la elaboración del producto. • Envases, etiquetas y materiales para la presentación. • Materiales para la exposición del producto(Degustaciones del producto, mesa para exhibir el producto.	• Aula Tic • Sala de video • Computadoras, proyector. • Internet para la búsqueda de información (Google académico) • Videos educativos • Presentaciones electrónicas • Aplicaciones de google: Hojas de cálculo, documentos, formularios de google. • Google Sites • Creación de carpetas • Chat Gpt • Canva, IA	• Instrumentos de evaluación • Instructivos elaborados por cada docente. • Normas APA 7.ª edición para la elaboración del informe	• Docentes de las diferentes asignaturas. • Acompañantes pedagógicas. • Estudiantes organizados en equipos cooperativos. • Invitada especial (exalumna emprendedora) • Jurado calificador

5. Resultados

Aprendizajes alcanzados. Se logró integrar los conocimientos de las diferentes asignaturas en la elaboración de un producto alimenticio innovador, fortaleciendo el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones y el uso de herramientas digitales.

Convivencia y trabajo colaborativo. Se favoreció la comunicación, el respeto, la responsabilidad compartida y la resolución de situaciones dentro de los equipos, fortaleciendo la participación y la convivencia.

Fortalecimiento de la práctica docente. Se fortaleció la coordinación y el trabajo colaborativo entre los docentes, evidenciando que la planificación interdisciplinaria y el acompañamiento conjunto favorecen aprendizajes más significativos, contextualizados e integrales.

Documentos que respaldan estos resultados

Evidencia 1

https://sites.google.com/cscteresiano.edu.ni/cooffe-bars/producto/beneficios-del-producto

Evidencia 2

https://sites.google.com/cscteresiano.edu.ni/cooffe-bars/producto/beneficios-del-producto

Evidencia 3

Vídeo 2025-10-01-201352730.mp4

6. Aprendizajes y recomendaciones

Aprendizajes y recomendaciones



La experiencia evidenció que el Aprendizaje Basado en Proyectos favorece la aplicación de los conocimientos en situaciones reales y el desarrollo de competencias disciplinares y transversales, fortaleciendo el protagonismo y el trabajo colaborativo del estudiante



Para futuras implementaciones, se recomienda realizar actividades de cohesión grupal antes de conformar equipos heterogéneos, fortalecer la planificación conjunta entre docentes y prever con anticipación los tiempos de cada fase, incluyendo la reflexión, evaluación formativa y la retroalimentación. Se considera pertinente ampliar la participación de las familias y socializar la experiencia con la comunidad educativa, especialmente con estudiantes de noveno grado.

Aprendizaje clave de la experiencia:

La principal enseñanza de esta experiencia es que el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes son protagonistas de su propio proceso y trabajan en situaciones reales que les permiten aplicar sus conocimientos.

7. Referencias bibliográficas

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf

Sotomayor, C., Vaccaro, C., & Téllez, A. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos: Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy. Fundación Chile.

https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2021-09/ABP-un-enfoque-pedagogico-para-potenciar-aprendizajes.pdf



LA PUBERTAD EN VOZ ALTA: LO QUE LOS TEXTOS NOS ENSEÑAN

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

La Pubertad en voz alta: Lo que los textos nos enseñan



Título de la buena práctica:	La Pubertad en voz alta: Lo que los textos nos enseñan
Docentes responsables:	Fanny Fabiola Alonso Oporta Fabiola Concepción Marcenaro Juárez
Colegio:	Teresiano Sagrado Corazón, Granada
Nivel:	Primaria regular
Grado:	4to Grado
Área:	Lengua y Literatura – Ciencias de la Vida y del Ambiente
Periodo de implementación:	Cuarta unidad / II Corte Evaluativo 2026

2. CONTEXTO

La práctica surgió ante la necesidad de fortalecer los conocimientos de los estudiantes sobre la pubertad, debido a la presencia de dudas, mitos y escasa comprensión de los cambios físicos, emocionales y sociales propios de esta etapa. Esta necesidad fue identificada mediante un diagnóstico realizado desde la asignatura de Ciencias de la Vida y del Ambiente (CVA), cuyos resultados fueron analizados en Lengua y Literatura, evidenciando la importancia de abordar el tema mediante estrategias más dinámicas, accesibles y acordes con la edad de los estudiantes. Antes de implementar la práctica, la educación sobre la pubertad se desarrollaba con recursos didácticos limitados, lo que dificultaba la comprensión de los contenidos y la expresión abierta de inquietudes.

El grupo de cuarto grado se caracterizaba por ser participativo, creativo y mostrar interés por el uso de recursos tecnológicos; sin embargo, presentaba conocimientos básicos sobre la pubertad y requería mayor orientación para comprender los cambios físicos, emocionales y sociales propios de esta etapa del desarrollo. En respuesta a estas características y necesidades, se seleccionó el podcast como proyecto educativo, por ser una herramienta dinámica y cercana a sus intereses, que favoreció la participación activa, la comunicación y la construcción de aprendizajes significativos.

3. Propósito de la práctica

Crear un podcast educativo sobre los cambios físicos, psicológicos, sociales y las medidas de higiene durante la pubertad, a partir del análisis crítico de textos informativos (la noticia) ycientíficos, para informar de manera objetiva a la comu nidad educativa y fomentar el respeto, la aceptación, el autocuidado y el trabajo colaborativo responsable.

4. Descripción de la buena práctica

La práctica consistió en la elaboración de un podcast informativo sobre la pubertad, desarrollado de manera interdisciplinaria entre las asignaturas de Ciencia de la Vida y el Ambiente (CVA) y Lengua y Literatura. Desde CVA se abordó el contenido de la pubertad y sus cambios físicos, emocionales, sociales y medidas de higiene; mientras que desde Lengua y Literatura se trabajó el texto informativo (la noticia) como medio para analizar información objetiva y desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita.

El propósito del proyecto fue que los estudiantes investigaran, analizaran información confiable y crearan un producto comunicativo que permitiera informar a la comunidad educativa sobre aspectos relevantes de la pubertad.

Para el desarrollo del proyecto se implementaron diversas estrategias metodológicas. Como estrategia central se utilizó el Aprendizaje Basado en Proyectos Situados, permitiendo que los estudiantes resolvieran una necesidad identificada en su contexto mediante la elaboración de un producto. Asimismo, se empleó la tertulia dialógica, propia del aprendizaje dialógico, para promover el intercambio de ideas, la argumentación y la reflexión sobre la información obtenida. Desde el enfoque del pensamiento crítico se aplicó el Método de Acercamiento Crítico (MAC) para analizar noticias relacionadas con la pubertad, identificando la confiabilidad, objetividad y pertinencia de la información. Todas estas estrategias se desarrollaron mediante el trabajo cooperativo, organizando a los estudiantes en equipos heterogéneos con roles definidos.

Fase 1. Presentación del proyecto

El proyecto inició con la presentación de un caso orientador, el cual permitió contextualizar la problemática relacionada con la falta de información sobre la pubertad. Posteriormente se presentó el título del proyecto, “La pubertad en voz alta: Lo que los textos nos enseñan”, así como el propósito, las etapas de trabajo y el producto final esperado.

Desde la asignatura de Ciencia de la Vida y el Ambiente, los estudiantes realizaron entrevistas a estudiantes de quinto y sexto grado para identificar los conocimientos, dudas y necesidades de información sobre la pubertad. Esta actividad permitió obtener información real del contexto y sirvió como punto de partida para el desarrollo del proyecto.



Fase 2. Investigación y análisis de la información

En esta fase los estudiantes analizaron noticias y otros textos informativos relacionados con la pubertad utilizando el Método de Acercamiento Crítico (MAC), identificando las ideas principales, la intención comunicativa y la confiabilidad de las fuentes consultadas. Paralelamente investigaron qué es un podcast, sus características, estructura y finalidad como medio de comunicación.

Durante esta etapa también participaron en tertulias dialógicas, donde compartieron opiniones, contrastaron información y construyeron colectivamente nuevos conocimientos a partir de las lecturas realizadas y de la información científica estudiada previamente en la asignatura de Ciencia de la Vida y el Ambiente.



Fase 3. Diseño y planificación del podcast

Como punto de partida para el diseño del producto, los estudiantes analizaron los resultados de las entrevistas realizadas desde la clase de Ciencia de la Vida y el Ambiente. A partir de esta información identificaron las principales necesidades de información y definieron la temática específica que abordaría cada equipo en su podcast. Posteriormente redactaron el objetivo de su podcast, el cual estaría orientado a informar sobre el aspecto desconocido o poco comprendido por los entrevistados.



Una vez establecido el objetivo, cada equipo organizó el trabajo cooperativo asignando responsabilidades específicas a sus integrantes. Además, eligieron un título creativo para su podcast y elaboraron el guión distribuyendo las tareas según los siguientes roles:

- **Presentador:** redactó la presentación del podcast, mencionando el título y el objetivo.
- **Locutor 1:** elaboró una breve explicación sobre la pubertad, incluyendo su concepto y los cambios generales que experimentan niños y niñas, información previamente investigada desde Ciencia de la Vida y el Ambiente.
- **Locutor 2:** investigó y desarrolló el tema específico seleccionado por el equipo. Entre los temas abordados se encontraron:
  - Importancia de la comunicación entre padres e hijos durante la pubertad.
  - Medidas de higiene durante la pubertad.
  - Consecuencias de no estar informados sobre los cambios propios de esta etapa.
  - Consecuencias de seguir malos consejos de amigos durante la pubertad.
  - Cambios sociales durante la pubertad.
  - Riesgos de obtener información incorrecta en internet.
- **Locutor 3:** redactó cuatro preguntas relacionadas con el tema para ser respondidas durante el podcast, ya fuera mediante una entrevista o un diálogo entre los integrantes del equipo.
- **Locutor 4:** elaboró el cierre y la conclusión del podcast.

Durante todo el proceso de planificación y redacción, las docentes brindaron acompañamiento permanente mediante observaciones, retroalimentación y orientación continua para mejorar la calidad del trabajo elaborado por cada equipo.

Fase 4. Producción y presentación del producto final

Una vez revisados y aprobados los guiones, se organizó un cronograma de grabación que fue comunicado oportunamente a las familias. Para la grabación de los podcasts se solicitó el apoyo de los padres de familia, a quienes también se les explicó el procedimiento y las herramientas tecnológicas que serían utilizadas. El colegio acondicionó cuatro espacios para realizar las grabaciones, favoreciendo un ambiente adecuado para la producción del material.

Finalizada la grabación, las familias enviaron los videos al correo institucional de ambas docentes para su posterior valoración mediante los instrumentos de evaluación establecidos.



Fase 5. Reflexión y cierre del proyecto

Como actividad de cierre, cada estudiante realizó una reflexión individual en la que compartió las experiencias vividas durante el desarrollo del proyecto, los aprendizajes adquiridos y la importancia de trabajar colaborativamente para elaborar un producto con utilidad para la comunidad educativa.



Fase 4. Producción y presentación del producto final

Una vez revisados y aprobados los guiones, se organizó un cronograma de grabación que fue comunicado oportunamente a las familias. Para la grabación de los podcasts se solicitó el apoyo de los padres de familia, a quienes también se les explicó el procedimiento y las herramientas tecnológicas que serían utilizadas. El colegio acondicionó cuatro espacios para realizar las grabaciones, favoreciendo un ambiente adecuado para la producción del material.

Finalizada la grabación, las familias enviaron los videos al correo institucional de ambas docentes para su posterior valoración mediante los instrumentos de evaluación establecidos.



Fase 5. Reflexión y cierre del proyecto

Como actividad de cierre, cada estudiante realizó una reflexión individual en la que compartió las experiencias vividas durante el desarrollo del proyecto, los aprendizajes adquiridos y la importancia de trabajar colaborativamente para elaborar un producto con utilidad para la comunidad educativa.



Recursos y organización del trabajo

Para el desarrollo de la práctica se utilizaron noticias impresas, materiales de consulta sobre la pubertad, guías de trabajo, entrevistas elaboradas por los estudiantes, dispositivos móviles para la investigación y grabación, correo institucional para la entrega de los productos y espacios acondicionados por el centro educativo para la producción de los podcasts.

El trabajo se organizó mediante equipos heterogéneos con roles definidos, favoreciendo la participación activa y la corresponsabilidad de todos los integrantes. El proyecto se desarrolló de manera secuencial, respetando las fases del Aprendizaje Basado en Proyectos Situado y articulando las actividades de ambas asignaturas para culminar con la elaboración y socialización del podcast como producto final.

5. Resultados

Como logros obtenidos de este proyecto educativo obtuvimos:

1. Fortalecimiento del trabajo cooperativo, evidenciado en la organización de los equipos, la distribución de roles y la responsabilidad compartida para la elaboración del podcast.
2. Mayor compromiso y participación activa de los estudiantes en cada etapa del proyecto, desde la investigación hasta la producción del producto final.
3. Desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita, mediante la elaboración de guiones y grabación del podcast como medio de comunicación.Desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita, mediante la elaboración de guiones y grabación del podcast como medio de comunicación
4. Desarrollo de la creatividad y habilidades de redacción, reflejado en la selección de temáticas, creación de títulos y construcción de los guiones del podcast.
5. Desarrollo del pensamiento crítico y habilidades de análisis, a través del uso del Método de Acercamiento Crítico (MAC).
6. Nuevas experiencias para los estudiantes, relacionadas con la investigación, producción de contenidos digitales y comunicación de conocimientos.
7. Procesos de autorregulación y reflexión de los estudiantes.
8. Implicación de los padres de familia en la construcción de los aprendizajes de sus hijos.

Documentos que lo respaldan:


Autoevaluaciones


Entrevistas


Investigación (trabajo de grupos)


Instrumentos de evaluación

6. Aprendizajes y recomendaciones

Aprendizajes, recomendaciones y reflexión final

¿Qué aprendizajes deja esta experiencia para la práctica docente?.

Esta experiencia demuestra que el aprendizaje es más significativo cuando los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. La elaboración del podcast permitió integrar contenidos curriculares con el desarrollo de habilidades de investigación, comunicación oral, trabajo colaborativo y uso responsable de herramientas tecnológicas. Asimismo, evidenció la importancia de abordar temas de interés para los estudiantes mediante metodologías innovadoras que favorezcan la participación, la creatividad y el pensamiento crítico. La comunicación entre ambas docentes es importante para lograr lo que se espera. Al aplicar metodologías innovadoras por las que opta la propuesta del currículo Teresiano se obtienen resultados satisfactorios, diferentes. Se debe perder el miedo a intentar la aplicación de las mismas

¿Qué recomendaciones darían a otros docentes que quieran replicarla o adaptarla?

Se recomienda planificar el proyecto con objetivos claros y distribuir las actividades en etapas que incluyan investigación, elaboración del guión, ensayos, grabación y evaluación. También es importante brindar acompañamiento constante, promover la participación equitativa de todos los integrantes del equipo y utilizar rúbricas que valoren tanto el trabajo grupal como el desempeño individual. Además, es conveniente adaptar la temática y el nivel de complejidad de acuerdo con la edad de los estudiantes, aprovechando los recursos tecnológicos disponibles en el centro educativo o en la comunidad.
Otra recomendación que brindamos a los docentes que desean desarrollar este proyecto con sus estudiantes o un proyecto parecido es que se debe tener en cuenta en el tiempo que se aplicará procurando que no coincidan con evaluaciones importantes como los exámenes ya que esto fue un punto de dificultad mencionado por los estudiantes expresando que fue un poco cansado prepararse para ambas evaluaciones.

Aprendizaje clave de la experiencia:

El principal aprendizaje de esta experiencia es que los estudiantes aprenden con mayor profundidad cuando tienen la oportunidad de crear, investigar, expresarse y colaborar para resolver un desafío auténtico. El podcast se convirtió en una estrategia didáctica que fortaleció no solo los conocimientos sobre la pubertad, sino también competencias esenciales como la comunicación efectiva, la responsabilidad, la creatividad y el trabajo en equipo, confirmando que la innovación metodológica transforma positivamente el proceso de enseñanza y aprendizajes. No solamente aprendieron sobre textos informativos y cambios en la pubertad sino que materializan estos conocimientos y los compartieron con la comunidad.

7. Anexos (opcionales)

7.1 Podcast educativos: “La Pubertad en voz alta: Lo que los textos nos enseñan” Disponible en:

Podcast

Podcast



IA PARA LA REVISIÓN DE PLANIFICACIONES.

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

IA para la revisión de planificaciones



Título de la Buena Práctica: IA para la revisión de planificaciones.

Docentes responsables: Helín López y Elsie Gaitán (Acompañantes Pedagógicas).

Colegio: Colegio Teresiano - Managua.

Nivel: Gestión Académica / Acompañamiento Pedagógico.

Asignatura: Transversal (Acompañamiento docente).

Período de implementación: Ciclo escolar 2026

2. CONTEXTO

La revisión de planificaciones constituye una de las funciones permanentes del acompañamiento pedagógico, ya que permite verificar la coherencia entre las competencias, los indicadores de logro, las estrategias metodológicas y los procesos de evaluación propuestos por cada docente

En cada período de planificación deben revisarse numerosos documentos correspondientes a diferentes asignaturas y niveles educativos. Este proceso requiere analizar cuidadosamente si cada planificación responde a los lineamientos institucionales, si mantiene una secuencia lógica del aprendizaje y si las actividades propuestas favorecen el logro de las competencias esperadas.

Tradicionalmente, esta revisión se realizaba de forma completamente manual, lo que demandaba una considerable inversión de tiempo. Además, existía el riesgo de dedicar mayor atención a unos aspectos que a otros debido al volumen de documentos revisados en tiempo corto

Ante esta necesidad surgió la iniciativa de incorporar NotebookLM como herramienta de apoyo al proceso de revisión. Para ello se cargaron previamente los documentos institucionales que orientan la elaboración de las planificaciones, permitiendo que la herramienta analizara cada documento tomando como referencia los criterios oficiales del colegio.

Es importante destacar que NotebookLM no sustituyó nuestro criterio profesional como acompañante pedagógico. Por el contrario, se convirtió en un apoyo para agilizar la identificación de aspectos susceptibles de mejora, mientras que la interpretación de los resultados, la toma de decisiones y la retroalimentación final continuaron siendo responsabilidad del acompañante pedagógico.





3. Propósito de la práctica

Optimizar el proceso de revisión de planificaciones docentes mediante el uso de NotebookLM, con el fin de agilizar la verificación de los criterios pedagógicos establecidos por la institución, fortalecer la calidad de la retroalimentación y reducir los tiempos de revisión, permitiendo un acompañamiento más oportuno y efectivo.

4. Descripción de la Buena Práctica

La buena práctica consistió en incorporar NotebookLM como herramienta de apoyo durante el proceso de revisión de las planificaciones docentes, con el propósito de optimizar el tiempo de análisis sin comprometer la calidad del acompañamiento pedagógico.

Al inicio de cada corte evaluativo, se creó un notebook en NotebookLM que reunió la información correspondiente a todas las asignaturas del nivel. En este espacio se cargaron, para cada docente, dos documentos fundamentales: el Plan Anual de la asignatura y la Planificación Didáctica correspondiente al período que sería revisado.

La organización de la información en un único notebook por corte evaluativo permitió consultar de manera ágil los documentos de las diferentes asignaturas, facilitando un proceso de revisión más sistemático y uniforme entre todos los docentes del nivel.

De esta manera, NotebookLM disponía del contexto necesario para comparar ambos documentos y verificar si la planificación didáctica mantenía coherencia con la programación anual de cada asignatura.





Posteriormente, mediante un conjunto de prompts que diseñamos las acompañantes pedagógicas, la herramienta analizó aspectos como:

- La correspondencia entre la planificación didáctica y la secuencia de aprendizaje establecida en el Plan Anual.
- La coherencia entre las competencias, los indicadores de logro, los contenidos y las actividades de aprendizaje.
- La pertinencia de las estrategias metodológicas propuestas para el desarrollo de las competencias.
- La relación entre las actividades planificadas y los procesos e instrumentos de evaluación.
- La identificación de posibles inconsistencias, omisiones o aspectos susceptibles de mejora.



Una vez generado el análisis, las acompañantes pedagógicas revisamos y validamos cada observación antes de elaborar la retroalimentación dirigida a los docentes. Este proceso permitió aprovechar la capacidad de organización y análisis de NotebookLM sin sustituir el criterio profesional nuestro, quienes continuamos siendo responsables de interpretar los resultados, contextualizar las recomendaciones y emitir las orientaciones finales.

La implementación de esta metodología contribuyó a estandarizar los criterios de revisión, agilizar el análisis de las planificaciones y disponer de mayor tiempo para el acompañamiento pedagógico personalizado y el diálogo con los docentes sobre las oportunidades de mejora identificadas.



5. Resultados

Tras la implementación de esta práctica se identificaron resultados positivos tanto en la organización del trabajo como en la calidad del proceso de acompañamiento pedagógico.

Mayor eficiencia en el proceso de revisión.

El tiempo requerido para analizar cada planificación se redujo considerablemente permitiendo revisar un mayor número de documentos durante el mismo periodo de trabajo y ofrecer retroalimentación con mayor oportunidad.



Retroalimentación más completa y consistente.

NotebookLM permitió identificar aspectos técnicos que en ocasiones podían pasar inadvertidos durante una revisión completamente manual. Esto favoreció observaciones más organizadas y alineadas con los criterios institucionales.



Fortalecimiento del acompañamiento pedagógico.

Al disminuir el tiempo dedicado a tareas repetitivas, fue posible disponer de más espacios para dialogar con los docentes sobre sus planificaciones, aclarar dudas y brindar un acompañamiento más personalizado.



Mayor organización de la información.

El uso de una base documental permitió consultar rápidamente los lineamientos institucionales y mantener mayor coherencia entre las recomendaciones emitidas a los diferentes docentes.



Evidencias de la práctica.

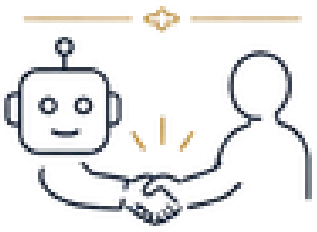
- Planificaciones revisadas mediante NotebookLM.
- Registros de retroalimentación entregados a los docentes.
- Comparación de tiempos de revisión antes y después de implementar la herramienta.
- Prompts diseñados para orientar el análisis de las planificaciones.



6. Aprendizajes y recomendaciones

La inteligencia artificial fortalece el acompañamiento pedagógico cuando responde a una necesidad concreta y mantiene al ser humano como responsable de las decisiones finales.

1 IA COMO APOYO



La inteligencia artificial organiza la información y acelera la revisión técnica, pero no sustituye el análisis profesional del acompañante.

2 CALIDAD DE LA INFORMACIÓN



La calidad de los resultados depende de la información proporcionada a NotebookLM y de las instrucciones utilizadas. Fue necesario revisar y ajustar los prompts para obtener respuestas más precisas y alineadas con los criterios institucionales.



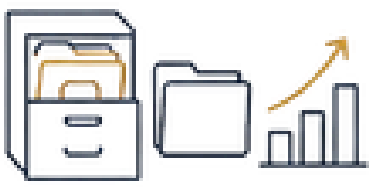
Mirada pedagógica

3 CRITERIO PROFESIONAL



Ninguna herramienta sustituye el conocimiento pedagógico. Las sugerencias deben complementarse, matizarse o descartarse considerando el contexto de cada docente, asignatura y nivel educativo.

4 MEJORAS FUTURAS



Consolidar un banco institucional de prompts especializados y enriquecer la base documental de NotebookLM con lineamientos y ejemplos de buenas planificaciones.

RECOMENDACIÓN PARA OTROS ACOMPAÑANTES



Utilizar Notebook LM como herramienta de apoyo y no como sustituto del análisis profesional. Interpretar los resultados, valorar el contexto y elaborar una retroalimentación pertinente para cada docente.

La inteligencia artificial no reemplaza la mirada pedagógica del acompañante; la fortalece, permitiéndole dedicar menos tiempo a tareas operativas y más tiempo al acompañamiento humano que impulsa la mejora de la práctica docente

7. Referencias bibliográficas

Google. (2025). NotebookLM. *https://notebooklm.google*

OpenAI. (2025). ChatGPT. *https://chatgpt.com*

9. ANEXOS

Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial

Durante la elaboración de esta sistematización se utilizaron NotebookLM y ChatGPT como herramientas de apoyo para organizar las ideas, fortalecer la estructura de reflexiones y las conclusiones presentadas corresponden íntegramente a nosotras las acompañantes pedagógicas.

Prompts para la revisión de planificaciones docentes

Prompts #1- Revisión completa de la estructura pedagógica

Actúa como un acompañante pedagógico experto del Colegio Teresiano. Analiza el plan anual y la planificación Didáctica cargados en este notebook. Tu función es verificar que la Planificación Didáctica esté alineada con el Plan Anual y que cumpla con los criterios institucionales de revisión. Basa tu análisis únicamente en la información contenida en los documentos; no inventes información ni hagas suposiciones.



Verifica la coherencia entre el Plan Anual y la Planificación Didáctica

Comprueba que la Planificación Didáctica retome adecuadamente los elementos definidos en el Plan Anual, verificando que exista correspondencia en:

- Competencias.
- Objetivos específicos de aprendizaje.
- Indicadores de evaluación.
- Contenidos.
- Secuencia de aprendizaje.

Si identificas inconsistencias, indícalas de manera específica.

Revisa la Planificación Didáctica considerando los siguientes criterios:

Secuencia Didáctica

- Se incluye la pregunta orientadora.
- Se incluyen los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Se indican los objetivos específicos de aprendizaje y los objetivos actitudinales.
- Se detallan las estrategias de aprendizaje.
- Los indicadores de evaluación derivan de los criterios de evaluación de la asignatura.
- Los indicadores incluyen aspectos actitudinales.
- Cada indicador contiene una acción, un contenido y una condición.
- Se detallan las estrategias de evaluación.
- Se incluye el avance de cierre o el cierre de la unidad, cuando corresponda.



Planeamiento Didáctico

- Utiliza el instrumento institucional aprobado.
- Se incluye la pregunta orientadora.
- Se retoman los objetivos específicos de aprendizaje y los objetivos actitudinales.
- Se retoman los indicadores de evaluación e incluyen aspectos actitudinales.
- Las actividades corresponden a los momentos de la secuencia.
- Las actividades están organizadas en inicio, desarrollo y cierre.
- Se evidencian estrategias del currículo teresiano: aprendizaje situado, dialógico y cooperativo.
- La evaluación específica el indicador, el instrumento o técnica, cómo se evaluará y cuándo se realizará la retroalimentación.
- Se incluyen procesos de autoevaluación y coevaluación.
- Se contemplan adecuaciones curriculares específicas cuando corresponda.



Presenta la retroalimentación con la siguiente estructura:

Fortalezas

- Enumera los criterios que se cumplen satisfactoriamente.



Aspectos por fortalecer

- Indica únicamente los criterios que requieren revisión.
- Explica brevemente la observación.
- Siempre que sea posible, menciona el apartado del documento donde se identificó.



Recomendaciones

- Propón acciones concretas, claras y viables para fortalecer la planificación.



Valoración general

- Redacta una conclusión breve sobre la calidad de la planificación.



Instrucciones adicionales

- Utiliza un lenguaje profesional, respetuoso, objetivo y orientado a la mejora continua.
- No emitas observaciones sin evidencia en los documentos.
- Si un criterio no puede verificarse porque no aparece en el Plan Anual o en la Planificación Didáctica, indícalo expresamente.
- No reformules la planificación ni generes contenido nuevo; limita tu respuesta a la revisión y retroalimentación.



Prompt 2: Revisión integral de la planificación (calidad, coherencia y alineación)



Actúa como un acompañante pedagógico experto en planificación didáctica. Analiza el Plan Anual y la planificación Didáctica cargados en este NotebookLM y verifica que exista coherencia entre ambos documentos. Basa tu análisis únicamente en la información contenida en ellos; no hagas suposiciones ni incorpores información externa.

Realiza la revisión considerando los siguientes aspectos:

Alineación con el Plan Anual

- Verifica que la planificación corresponda al periodo y unidad establecidos en el Plan Anual.
- Comprueba que los contenidos, habilidades, competencias, objetivos e indicadores de evaluación estén alineados con lo establecido en el Plan Anual.
- Identifica cualquier inconsistencia, omisión o elemento que no corresponda.



Organización de la planificación

- Verifica que las fechas estén completas, en orden cronológico y correspondan al periodo de cobertura.
- Comprueba que todas las sesiones estén planificadas.
- Revisa que en cada clase se indiquen las herramientas, recursos y estrategias de aprendizaje.
- Verifica que en cada sesión se especifique el tipo de evaluación y la estrategia de retroalimentación.



Calidad pedagógica

Analiza si las actividades:

- Promueven aprendizajes significativos.
- Representan retos cognitivos apropiados para el nivel de los estudiantes.
- Favorecen la participación activa.
- Mantienen coherencia con los objetivos de aprendizaje.



Estrategias metodológicas

Verifica que, cuando corresponda, las actividades evidencian una implementación intencionada de las siguientes metodologías cada una con sus diferentes etapas claramente planificadas :

- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje dialógico.
- Aprendizaje situado.



Retroalimentación. Presenta tu respuesta con la siguiente estructura:

Fortalezas

- Describe los aspectos que cumplen satisfactoriamente.



Aspectos por fortalecer

- Señala únicamente los criterios que requieren revisión y explica por qué.



Recomendaciones

- Propón mejoras concretas y viables.



Valoración general

- Redacta una conclusión breve sobre la calidad y coherencia de la planificación. Utiliza un lenguaje profesional, respetuoso, objetivo y orientado a la mejora continúa. Siempre fundamenta tus observaciones en los documentos y, cuando sea posible, cita el apartado correspondiente.





CLICS QUE SUMAN: PRÁCTICAS DOCENTES PARA UNA INCLUSIÓN DIGITAL EFECTIVA

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

Clics que suman: Prácticas docentes para una inclusión digital efectiva



Título de la buena práctica:	Clics que suman: Prácticas docentes para una inclusión digital efectiva
Docentes responsables:	Josué Adolfo Morales Peña Anielka Oviedo Zavala
Colegio:	Colegio Teresiano de Managua- Nicaragua
Nivel:	Educación Primaria - Tercer Grado
Grado:	3.°
Asignatura:	Tecnología
Periodo de implementación:	Primer Semestre 2026

2. CONTEXTO

En las clases de Tecnología de tercer grado del Colegio Teresiano de Managua se identificó una realidad caracterizada por la diversidad en los ritmos y las formas de aprendizaje de los estudiantes. Mientras que un grupo demostraba un nivel de desarrollo psicomotriz y cognitivo que les permitía trabajar de manera autónoma, otro sector requería de apoyos visuales estructurados, instrucciones paso a paso minuciosas y un acompañamiento directo y constante por parte del docente para no experimentar frustración.

Ante esta situación, el diseño de la propuesta pedagógica prioriza no la homogeneización del aula, sino la creación de un entorno flexible. Para garantizar que las decisiones pedagógicas estuvieran debidamente contextualizadas, se implementó una evaluación diagnóstica interactiva inicial mediante la herramienta Nearpod. Este diagnóstico permitió determinar de forma precisa el nivel de familiaridad de los alumnos con los conceptos básicos de la interfaz digital, la edición y la gestión de archivos, estableciendo así el punto de partida real para la estructuración de nuestras estrategias didácticas.

3. Propósito de la práctica

El propósito fundamental de esta buena práctica es promover la participación plena, la motivación intrínseca y la autonomía progresiva de los estudiantes de tercer grado de primaria en la asignatura de Tecnología.

Esto se logra mediante el diseño y la implementación de materiales didácticos visuales y accesibles creados con la plataforma Chalkie, combinados con una estrategia de gamificación inclusiva y humanizadora en ClassDojo que valore el esfuerzo sostenido, el progreso personal y la colaboración solidaria entre compañeros, garantizando un ecosistema educativo donde cada alumno aprenda desde sus propias capacidades.

4. Descripción de la propuesta tecnológica

Nuestra práctica docente se basa en la identidad Teresiana, la cual concibe la educación como un proceso profundamente inclusivo, humanizador y liberador, donde el alumno se asume como centro y sujeto activo de su propio aprendizaje. Este sello de identidad se concreta en tres dimensiones fundamentales dentro de la práctica:

1 Autonomía y dignidad personal:

Fomenta la autonomía de cada estudiante no como una meta puramente técnica o un fin individualista, sino como el reconocimiento explícito de su dignidad personal y su propio potencial de desarrollo.





2 Relación fraterna y colaboración:

Al reemplazar la competitividad tradicional por metas y recompensas colectivas en ClassDojo, se concede el aula como un espacio de fraternidad, de encuentro humano y de corresponsabilidad solidaria.

3 Inclusión radical y equidad:

La creación de materiales diferenciados y la adaptación de instrucciones garantizan que el entorno tecnológico actúe como un puente hacia la inclusión social y cognitiva, asegurando que todos los estudiantes, sin distinción de sus ritmos iniciales, tengan idénticas oportunidades de participación y éxito formativo.



Bajo el título 'Clics que suman', la experiencia estructuró el contenido curricular de la unidad tecnológica en un formato de 'misiones' secuenciales y dinámicas. Estas misiones abarcaron competencias clave como la búsqueda avanzada de información en Internet, la creación y edición formal de documentos de texto, y la organización estructurada de archivos en la nube.

Cada una de estas actividades integró de manera armónica momentos de explicación magistral interactiva, práctica guiada, trabajo autónomo diferenciado y espacios de autoevaluación reflexiva.

El soporte metodológico de la práctica se organizó a través de un ecosistema de herramientas digitales, cada una con un rol pedagógico claramente definido para favorecer la accesibilidad:

N°	Herramienta	Función dentro de la Buena Práctica
1	Chalkie	Diseño de presentaciones, instrucciones visuales adaptadas paso a paso y hojas de trabajo diferenciadas que reducen la carga cognitiva.
2	Nearpod	Aplicación de evaluaciones diagnósticas interactivas, actividades gamificadas y comprobación del aprendizaje en tiempo real.
3	ClassDojo	Plataforma de motivación y gamificación inclusiva para reconocer conductas asociadas al esfuerzo, la perseverancia, la autonomía y la colaboración.
4	Google Classroom	Centro de organización y seguimiento que centraliza materiales, publicación de instrucciones y control de entregas de actividades.
5	Google Docs	Espacio práctico para el desarrollo de misiones de escritura digital, edición, formateo de texto e inserción de imágenes.
6	Google Drive	Almacenamiento en la nube (mochila digital) para organizar, recuperar y categorizar archivos y carpetas escolares.



El Camino de Aprendizaje: Las Misiones Tecnológicas

La implementación curricular se estructuró a través de tres misiones sucesivas que los estudiantes experimentaron como una narrativa de aventura formativa:

1 Misión 1. Detectives de Internet:

Los alumnos se ejercitaron en la búsqueda formal de información e imágenes utilizando el motor de Google. Como tema de interés cercano y motivador, se utilizó el mundial de fútbol 2026. Los estudiantes aprendieron a organizar palabras clave específicas y a reconocer la utilidad de Google como un buscador organizado. El producto final consistió en la selección exitosa de datos e imágenes bajo criterios de búsqueda preestablecidos.



2 Misión 2. Escritores Digitales:



Enfocada en el procesador de textos Google Docs, se utilizó un modelo didáctico de guías visuales diferenciadas creadas con la herramienta Chalkie. Cada procedimiento técnico fue simplificado y expuesto utilizando una estructura fija de tres componentes: (a) una captura o imagen de la herramienta, (b) una instrucción escrita breve y directa, y (c) un ejemplo visual claro del resultado esperado. Los alumnos aplicaron de forma autónoma formatos esenciales (negrita, tamaño, color de fuente, alineación y listas con viñetas) para redactar su documento personal titulado 'Mi tema favorito'.
El producto final fue un documento estructurado e ilustrado.

3 Misión 3. Guardianes de la Información:

Para explicar la complejidad conceptual del almacenamiento en la nube, se recurrió a la analogía de la 'mochila digital', un espacio personal de almacenamiento que permite guardar, resguardar y recuperar los trabajos escolares desde cualquier lugar. Los estudiantes ingresaron de forma independiente a Google Drive y crearon una estructura jeráquica de carpetas, organizando los productos de las misiones anteriores dentro de una carpeta principal denominada 'Tecnología - Unidad 2'.





5. Gamificación Inclusiva y Evaluación Formativa

El pilar fundamental para sostener la participación y la seguridad afectiva en el aula de Tecnología fue la redefinición del uso de ClassDojo. Generalmente utilizada para el control conductual estricto, la plataforma se transformó en una herramienta de reconocimiento positivo enfocada en los procesos y actitudes de aprendizaje. Los puntos no se otorgaban en función de la velocidad o de obtener respuestas perfectas a la primera, sino que visibilizaban conductas formativas esenciales como la persistencia ante la dificultad, el esfuerzo personal, el orden, el trabajo cooperativo y la autonomía gradual.

Para resguardar el bienestar emocional y la autoestima de los alumnos, se eliminó por completo la proyección o publicación de un ranking individual de clasificación. Cada estudiante podía visualizar únicamente su progreso individual y sus insignias, mientras que todos los puntos acumulados por el grupo sumaban hacia el cumplimiento de una meta común colectiva, reforzando la interdependencia positiva y la solidaridad.

Este sistema se consolidó mediante retroalimentaciones cualitativas personalizadas asociadas directamente al esfuerzo, tales como:

- “Hoy perseveraste hasta completar la misión”.
- Utilizaste tu guía de Chalkie de forma independiente y avanzaste con mayor autonomía”.
- “Ayudaste a tu compañero con paciencia, guiándolo sin hacerle el trabajo”.
- “Organizaste de manera impecable tus archivos en la mochila digital”.



El Proceso de Autoevaluación Formativa

Al finalizar cada una de las misiones, se abrió un espacio de metacognición donde cada estudiante completó una autoevaluación basada en emoticones para favorecer su autoconocimiento y autorregulación:



Lo logré de manera autónoma:
indica un alto nivel de confianza y resolución.

Lo logré con un poco de ayuda:
indica que se necesitó la guía de Chalkie o el apoyo de un compañero.

Necesito practicar más:
indica áreas de oportunidad identificadas por el propio estudiante.

Este semáforo visual se complementó con un diario reflexivo breve basado en las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Qué aprendí hoy y qué herramienta utilicé?
- ¿En qué procedimiento o momento necesité ayuda?
- ¿De qué manera ayudé a un compañero en clase?
- ¿Qué aspecto o habilidad técnica quiero mejorar en la próxima misión?

6. Resultados y evidencias de transformación

A través del seguimiento sistemático del proceso de implementación de 'Clics que suman', se identificaron transformaciones significativas que superaron con creces los objetivos meramente instrumentales de la asignatura.

A continuación, se detallan los tres avances más profundos e integrales observados en el grupo de estudiantes, vinculando directamente las acciones desarrolladas con sus respectivas evidencias objetivas de transformación:

Avance 1: Transición Crítica hacia la Autonomía y la Seguridad en el Aprendizaje



Antes de la intervención, se identificó un patrón constante de dependencia de la aprobación docente, donde el temor a equivocarse bloqueaba el progreso autónomo de los estudiantes. Para abordar esto, implementamos guías diferenciadas de Chalkie estructuradas visualmente e introdujimos el semáforo formativo de autoevaluación.





El cambio observado fue sobresaliente: disminuyó radicalmente el temor a cometer errores en las prácticas de Google Docs. Los estudiantes desarrollaron un nuevo hábito de autorregulación, consultando de manera sistemática sus guías visuales impresas o digitales en **Classroom** para resolver dudas técnicas antes de levantar la mano para requerir la presencia física del docente. Este cambio se tradujo en un aula donde el error fue integrado de manera natural como parte del ciclo normal de aprendizaje.

Como evidencia objetiva de este avance,contamos con las guías didácticas visuales adaptadas de de **Chalkie** y las métricas de participación interactiva de **Nearpod** que mostraron un incremento sostenido en la resolución de actividades.



Avance 2: Incremento sostenido de la motivación y la perseverancia focalizadas en el esfuerzo

Para romper con la desmotivación de los estudiantes que presentaban ritmos más lentos de aprendizaje, diseñamos una estrategia de gamificación en ClassDojo centrada en la valoración del proceso y no del resultado inmediato. Los puntos positivos se otorgaron de manera exclusiva para premiar el esfuerzo, la concentración y la mejora continua, sumando siempre a una recompensa colectiva grupal sin clasificaciones públicas.

El cambio en la conducta fue evidente: el entusiasmo por completar las misiones tecnológicas se generalizó. Estudiantes con necesidades de apoyo educativo que anteriormente tendían a la frustración y al abandono temprano de la tarea, mostraron un incremento notable en su persistencia, participando con seguridad y completando satisfactoriamente las tres misiones propuestas al sentirse valorados por su esfuerzo de manera individual.

La evidencia de esta transformación se encuentra registrada en los informes de ClassDojo (con insignias específicas como 'Persistencia', 'Trabajando duro' y 'En tarea' asignadas positivamente a los estudiantes), así como en la entrega puntual de los productos en Google Classroom ('Mi tema favorito' y carpetas ordenadas en Google Drive), respaldados por las anotaciones de las rúbricas y listas de cotejo.

Avance 3: Fortalecimiento en la convivencia solidaria y la colaboración cooperativa.

Con el fin de transformar las interacciones individuales en experiencias comunitarias y solidarias de aprendizaje, estructuramos dinámicas colaborativas bajo la consigna de 'ayuda mutua respetuosa' y habilitamos una insignia de reconocimiento formal en ClassDojo destinada a premiar el apoyo mutuo de calidad.

El cambio observado fue la disminución de la competitividad y un aumento notable en las dinámicas de ayuda solidaria en el laboratorio de Tecnología. Los estudiantes interiorizaron la regla de oro: guiar al compañero mediante sugerencias verbales o señalando la pantalla, pero sin tomar el mouse o realizar el trabajo por él.

Las evidencias que respaldan este avance se encuentran en el registro cuantitativo del sistema de puntos de ClassDojo (donde las insignias de 'Ayudando a otros' y 'Trabajo en equipo' aumentaron notablemente a lo largo del periodo), y de manera fundamental, en las respuestas cualitativas de los estudiantes en sus diarios de autoevaluación, donde expresaron con orgullo cómo habían colaborado con un compañero a resolver dificultades puntuales.

7. Reflexión pedagógica y aprendizajes del equipo docente

La sistematización de esta buena práctica ha constituido un proceso de profundo crecimiento y cuestionamiento para nuestra propia labor pedagógica. Lejos de ser una simple implementación técnica, nos ha permitido consolidar aprendizajes esenciales que redefinen nuestra visión de la tecnología en la escuela primaria:

· **Sobre nuestros estudiantes:** Descubrimos que los estudiantes de tercer grado, con independencia de sus puntos de partida individuales, poseen una enorme capacidad de autorregulación cuando se les ofrece un entorno libre de la presión de la competencia cuantitativa. Al retirar los rankings y los juicios sumativos rápidos, surge un espacio seguro donde el error se asume con naturalidad y el esfuerzo se convierte en el motor principal del aprendizaje.

· **Sobre lo que funcionó especialmente bien:** Comprobamos que la combinación de apoyos visuales estructurados y predecibles (imagen de la herramienta + instrucción breve + ejemplo) junto con una retroalimentación cualitativa constante de actitudes, constituye una fórmula de alta efectividad pedagógica. Esta estructura aporta orden mental y predictibilidad, disminuyendo la ansiedad y permitiendo que el estudiante se enfoque plenamente en el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

· **Sobre nuestro propio rol como educadores:** La inclusión digital trasciende por completo la dotación física o el acceso a recursos tecnológicos. Es, ante todo, un acto de mediación docente intencionada. Aprendimos que la inteligencia artificial (como la plataforma Chalkie) es una aliada invaluable, permitiendo preparar materiales diferenciados para respaldar los procesos de aprendizaje y el trabajo de apoyo educativo (por ejemplo, adaptando las fichas mediante la reducción de la carga cognitiva y la simplificación de textos), pero siempre bajo un riguroso criterio de curaduría y contextualización docente.

· **Sobre las áreas de mejora y proyección:** Para futuros ciclos o proyectos homologos, sugerimos diseñar un instrumento cuantitativo sencillo que permita evaluar el nivel de desarrollo de los estudiantes en la autogestión tecnológica antes y después de la intervención. Así mismo, recomendamos involucrar de manera activa a las familias a través de „micro-retos tecnológicos" sencillos para el hogar, de modo que el aprendizaje se consolide de forma colaborativa en el entorno familiar, potenciando la convivencia digital responsable.

A la luz de esta experiencia, invitamos a otros docentes que busquen emprender caminos de inclusión digital e iniciar siempre con una sólida evaluación diagnóstica interactiva.

Aprendizaje clave: "*Es fundamental concebir la tecnología como un medio flexible y no como un fin en si mismo, asegurando que las herramientas digitales sean como andamios que impulsen a cada estudiante a alcanzar su máximo potencial a partir de sus propias capacidades individuales y ritmos particulares*".

8. Referencias bibliográficas

Chalkie. (2026). Herramienta de inteligencia artificial para la creación de lecciones y materiales educativos. Recuperado de https://chalkie.ai/

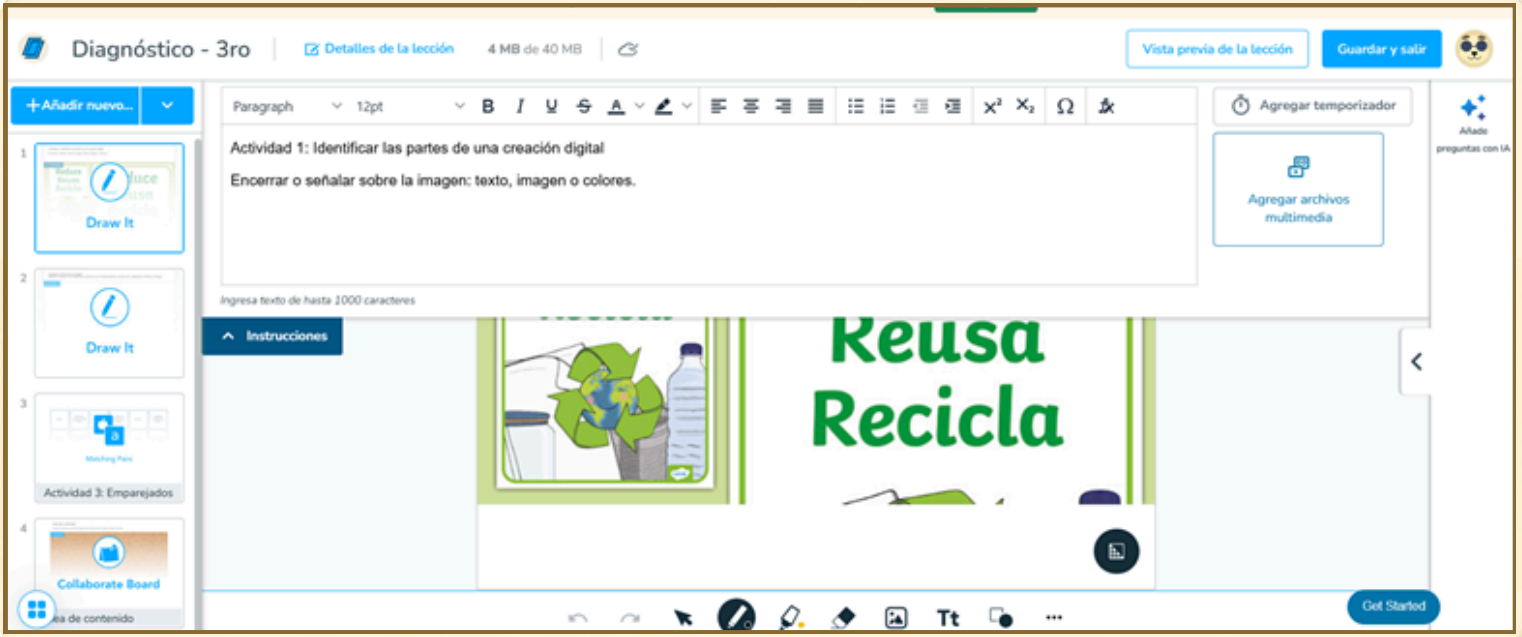
ClassDojo. (2026). Plataforma de comunicación, motivación y seguimiento educativo. Recuperado de https://www.classdojo.com/

Google. (2026). Google Classroom, Google Docs, Google Drive y Google Forms. Recuperado de *https://edu.google.com/*

Nearpod. (2026). Plataforma de aprendizaje interactivo y evaluación formativa. Recuperado de *https://nearpod.com/*

9. Anexos

1. Actividad diagnóstica de Nearpod.



2. Guía diferenciada elaborada con Chalkie.



3. Habilidades reconocidas en ClassDojo.





LABORATORIO ALGEBRAICO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

Laboratorio algebraico de Inteligencia Artificial



Título de la buena práctica:	Laboratorio algebraico de Inteligencia Artificial
Docentes responsables:	Luis Alfredo Gonzales Rivas Lenin Marcelo Blanco Montano
Colegio:	Colegio Teresiano de Managua- Nicaragua
Nivel:	Secundaria
Grado:	7mo y 9no
Asignatura:	Matemática
Periodo de implementación:	Primer semestre / segundo corte 2026

2. CONTEXTO

Al inicio del primer corte evaluativo del año 2026, como docentes de Matemática, notamos que los estudiantes estaban muy emocionados con las nuevas tecnologías que estaban surgiendo, una de ellas es la inteligencia artificial, que, aunque ya llevaba algunos años trabajando, no se había vuelto tan popular.

Notamos que los estudiantes usaban y aún la usan para la mayor parte de sus trabajos, en especial para buscar información, datos y a veces incluso hacer la tarea completa. De igual manera, se observó que los estudiantes, al momento de enfrentarse a los ejercicios que se planteaban en la clase de matemática, era común que su primera instancia fuera recurrir a la IA para resolverlos.

También, se identificó que muchos estudiantes no estaban acostumbrados a utilizar las herramientas de Inteligencia Artificial de manera adecuada, ética y con una orientación clara. En la mayoría de los casos, las empleaban únicamente para obtener respuestas inmediatas, sin analizar los procesos o cuestionar la información proporcionada. Asimismo, desconocían cómo interactuar con estas herramientas mediante preguntas efectivas (prompts) que les permitieran profundizar en su razonamiento y aprovechar su potencial como apoyo para fortalecer su aprendizaje y desarrollar una comprensión más significativa de los conceptos matemáticos.

Teniendo en cuenta estas situaciones que se nos presentaron, decidimos aprovechar este auge de las inteligencias artificiales y proponer una actividad donde en vez de apartarlas nos aprovechamos de ellas para construir conocimiento.

Características relevantes del grupo de estudiantes.

La actividad se implementó con estudiantes de séptimo y noveno grado de secundaria, caracterizados por mostrar gran interés en el uso de herramientas digitales y, especialmente, de la Inteligencia Artificial. Aunque demostraban motivación por incorporar estas tecnologías en sus actividades escolares, era frecuente que aceptaran las respuestas generadas por la IA sin analizarlas ni verificar su validez matemática. Los estudiantes de 7mo grado, aunque tenían un conocimiento de álgebra éste era muy básico ya que apenas se estaban introduciendo los primeros contenidos de álgebra, en el caso del noveno grado, los estudiantes contaban con mayores conocimientos algebraicos, lo que permitió orientar la experiencia hacia el análisis crítico de procedimientos, la comparación de distintas soluciones y la argumentación matemática. Asimismo, ambos grupos estaban acostumbrados al trabajo cooperativo y al uso de plataformas digitales como Google Classroom y Canva, lo que facilitó el desarrollo de la actividad.

3. Propósito de la práctica

Fortalecer las habilidades de razonamiento y pensamiento crítico en matemáticas mediante el uso responsable de herramientas de Inteligencia Artificial, promoviendo el análisis y la evaluación de las respuestas generadas por estas herramientas para que los estudiantes las utilicen como apoyo en su aprendizaje y no como una solución definitiva.

4. Descripción de la Buena Práctica

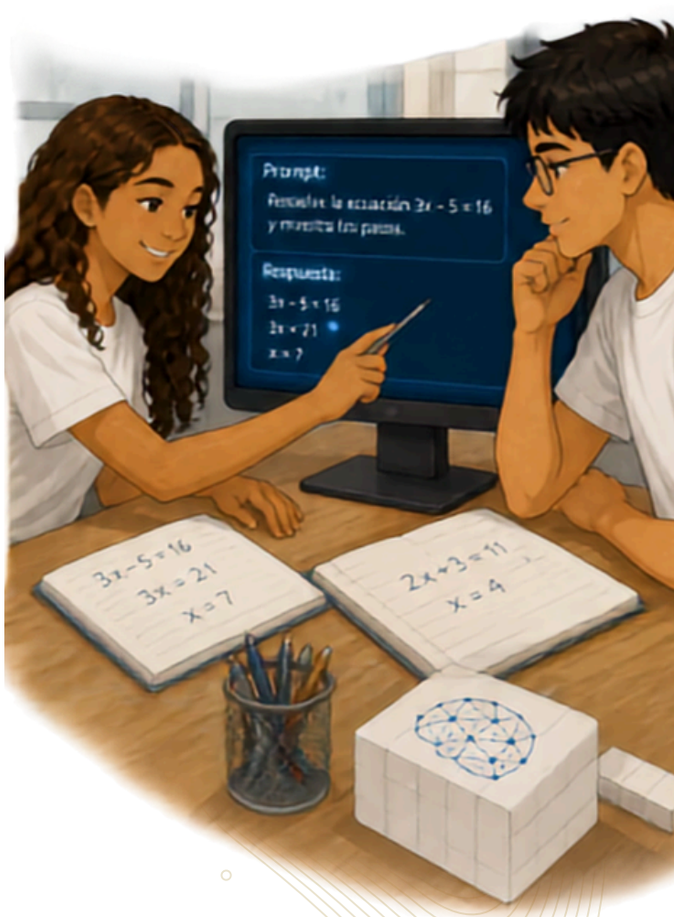
La buena práctica consistió en el desarrollo del "Laboratorio Algebraico de Inteligencia Artificial", una estrategia didáctica diseñada para promover el uso responsable y crítico de las herramientas de inteligencia artificial como apoyo en el aprendizaje de las matemáticas, fortaleciendo al mismo tiempo el razonamiento matemático, la comunicación y el trabajo colaborativo.

La actividad se implementó con estudiantes de séptimo grado, quienes se organizaron en equipos de tres o cuatro integrantes. Cada estudiante debía seleccionar una herramienta de inteligencia artificial para trabajar de manera individual. Entre las opciones sugeridas se encontraban ChatGPT, Gemini, Copilot y Perplexity; sin embargo, los estudiantes tenían la libertad de utilizar cualquier otra herramienta de IA que consideran adecuada.

Posteriormente, cada grupo debía seleccionar uno de los problemas matemáticos propuestos en un documento compartido por el docente a través de una presentación digital. Aunque el problema era el mismo para todos los integrantes del grupo, cada estudiante debía resolverlo utilizando la Inteligencia Artificial que había elegido, con el propósito de comparar posteriormente los procesos y las respuestas obtenidas.



La práctica se fundamentó en diversas estrategias metodológicas, entre ellas el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje dialógico y el aprendizaje basado en la indagación. El aprendizaje cooperativo estuvo presente durante toda la actividad mediante la asignación de roles específicos dentro de cada equipo, promoviendo la responsabilidad individual y la participación activa de todos los integrantes. El aprendizaje dialógico se evidenció en los espacios de discusión y argumentación, donde los estudiantes intercambiaban ideas, justificaban sus opiniones y analizaban las respuestas generadas por las diferentes inteligencias artificiales. Por su parte, el aprendizaje basado en la indagación permitió que los estudiantes formularan preguntas, verificaran procedimientos, identificaran posibles errores y profundizaran en la comprensión de los procesos matemáticos antes de aceptar una respuesta como correcta.



Como parte del proyecto, los estudiantes realizaron diversas actividades. Inicialmente, recibieron una explicación detallada sobre los objetivos de la actividad, las etapas del proyecto y los criterios de evaluación. Posteriormente, se le introdujo al concepto de ingeniería de prompts, mediante ejemplos prácticos que les permitieron comprender la importancia de formular instrucciones claras, específicas y contextualizadas para obtener respuestas de mayor calidad por parte de las herramientas de inteligencia artificial.



A partir de estos conocimientos, cada estudiante elaboró su propio prompt y lo utilizó con la Inteligencia Artificial seleccionada para resolver el problema asignado. Una vez obtenida la respuesta, cada participante realizó un análisis individual del procedimiento generado por la IA, verificando si todos los pasos estaban correctamente explicados, si existían omisiones en el proceso de resolución y si era posible comprender y justificar cada uno de los procedimientos utilizados. Este momento fue especialmente importante, ya que buscaba romper con la práctica frecuente de aceptar las respuestas generadas por la Inteligencia Artificial sin analizarlas críticamente.

Finalizado el análisis individual, los estudiantes se reunieron con sus equipos para compartir los resultados obtenidos. Durante esta etapa compararon las respuestas generadas por las distintas inteligencias artificiales, identificaron semejanzas y diferencias entre los procedimientos, evaluaron la claridad de las explicaciones y debatieron cuál herramienta había proporcionado la solución más comprensible y útil para el aprendizaje. Además, cada integrante debía explicar a sus compañeros el procedimiento obtenido con su IA, fortaleciendo así la comunicación matemática y la construcción colectiva del conocimiento.

Como producto final, cada equipo elaboró una presentación en Canva siguiendo una estructura previamente establecida por el docente. La presentación incluía una portada con el nombre de la actividad y los integrantes del equipo, el objetivo del proyecto, el problema seleccionado, los prompts elaborados por cada estudiante, las respuestas generadas por las diferentes inteligencias artificiales, el análisis comparativo de dichas respuestas, la justificación de la herramienta que consideraron más efectiva y una reflexión final sobre el uso responsable de la inteligencia artificial en el aprendizaje de las matemáticas. Finalmente, cada grupo presentó su trabajo al resto de la clase, explicando tanto el proceso seguido como las conclusiones obtenidas.

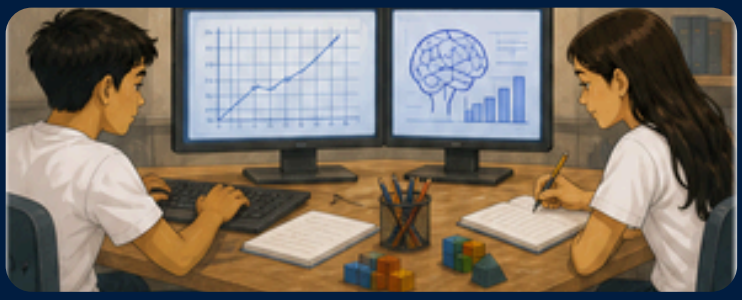
Presentación en Canva

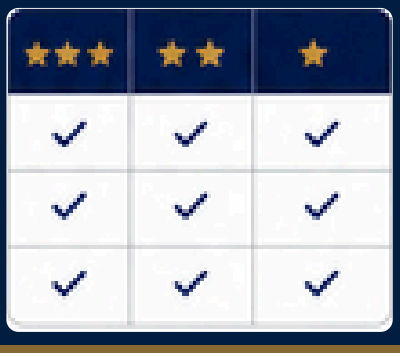


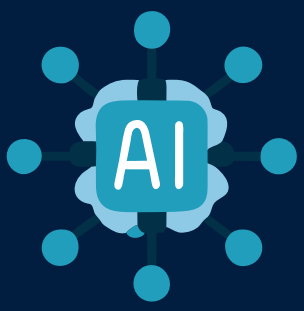
Los recursos utilizados durante la implementación fueron completamente digitales. Los estudiantes dispusieron de computadoras con acceso a internet, una presentación elaborada por el docente con las instrucciones y los documentos necesarios, Google Classroom como plataforma para la distribución de materiales y entrega de evidencias, Canva para la elaboración de la presentación final y diversas herramientas de inteligencia artificial disponibles en línea.



Una vez que la IA había dado sus respuestas, ellos debían compararlas y analizarlas. Para esto se les dio una lista de preguntas las cuales ellos debían responder. Una vez que el análisis estaba hecho y habían comparado los resultados cada grupo debía crear una presentación en Canva en donde presentaron a toda el aula sus resultados. Cabe destacar que en todo momento de la aplicación de esta estrategia ellos fueron evaluados mediante una rúbrica, cada actividad fue desarrollada en un tiempo determinado para poder concluir en un lapso de 5 horas de clase.







En noveno grado la estrategia se adaptó a los contenidos de álgebra correspondientes a la segunda unidad segundo corte evaluativo con título: El movimiento del universo: Ecuaciones cuadráticas y expresiones algebraicas en la física clásica. Los estudiantes trabajaron en equipos cooperativos de cuatro integrantes y cada uno seleccionó una herramienta de Inteligencia Artificial diferente para resolver un mismo problema matemático relacionado con factorización, fracciones algebraicas o ecuaciones cuadráticas.



Una vez obtenidas las soluciones propuestas por las distintas inteligencias artificiales, los estudiantes realizaron un análisis guiado mediante preguntas diseñadas por el docente. En ella debían identificar si el procedimiento era correcto, comprobar cada paso realizado, detectar posibles errores u omisiones, valorar la claridad de las explicaciones y justificar cuál respuesta consideraban más adecuada desde el punto de vista matemático. Posteriormente, cada integrante explicó a su equipo el procedimiento generado por la IA que utilizó, favoreciendo el diálogo matemático y la construcción colectiva del conocimiento.



Como producto final, cada grupo elaboró una presentación en Google Doc donde plasmaron los ejercicios obtenidos, los prompts utilizados, las respuestas obtenidas por las diferentes herramientas de Inteligencia Artificial, el análisis comparativo de cada procedimiento, la solución matemáticamente más sólida y una reflexión sobre el uso responsable de la IA en el aprendizaje de las matemáticas. Durante todo el proceso los estudiantes fueron evaluados mediante una rúbrica que valoró la calidad de los prompts, el razonamiento matemático, la argumentación, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica. La experiencia se desarrolló durante cinco horas clase distribuidas en dos semanas.

La implementación de la buena práctica se sustentó en tres estrategias metodológicas principales:

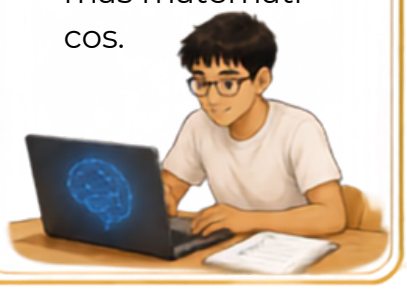
1. En primer lugar, el aprendizaje cooperativo, mediante la organización de equipos con roles definidos que promovieron la responsabilidad individual y la interdependencia positiva.
2. En segundo lugar, el aprendizaje dialógico, favoreciendo espacios de discusión donde los estudiantes argumentaban, defendían sus ideas y contrastaban los procedimientos generados por las distintas herramientas de inteligencia artificial.
3. Finalmente, se empleó el aprendizaje basado en la indagación, ya que los estudiantes formularon preguntas, verificaron resultados, identificaron errores, construyeron explicaciones y justificaron matemáticamente sus conclusiones antes de aceptar una respuesta como válida.

¿Qué actividades principales realizaron los estudiantes?

1. Selección de una herramienta de Inteligencia Artificial.



2. Elaboración de prompts para resolver problemas matemáticos.



3. Resolución individual del problema utilizando IA.



4. Verificación manual de cada procedimiento matemático.



5. Comparación de respuestas obtenidas con distintas IA.



6. Discusión y argumentación en equipos cooperativos.



7. Elaboración de una presentación en Google Doc



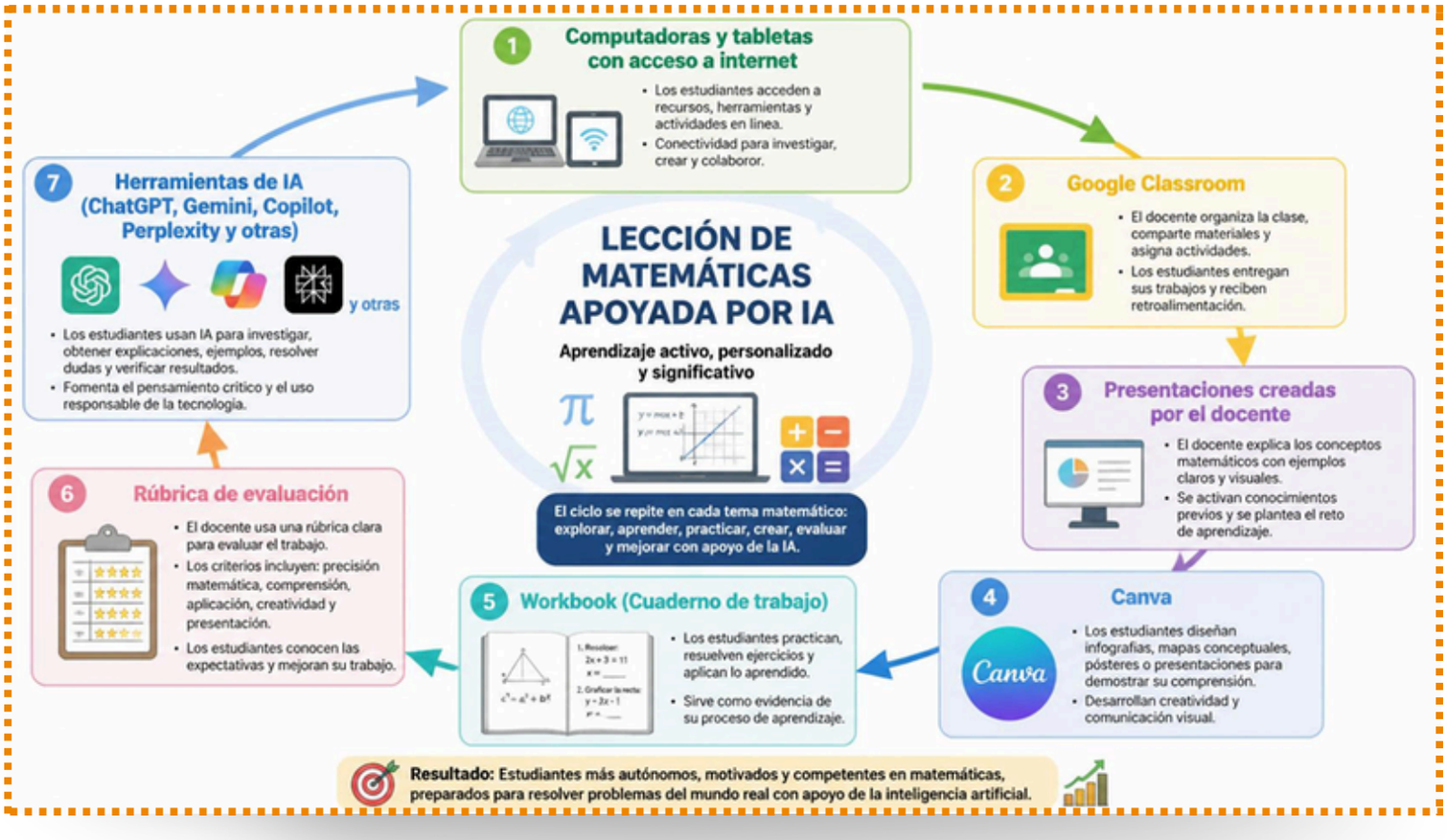
8. Socialización de resultados ante el grupo.



9. Autoevaluación y coevaluación mediante rúbricas.



¿Recursos o materiales?



¿Cómo se organizó el tiempo y trabajo en el aula?

La experiencia se desarrolló durante cinco horas clase distribuidas en dos semanas.

En la primera sesión se presentó la presentación elaborada en Canva. De las instrucciones de la actividad se conformaron los equipos de trabajo.

Durante las siguientes sesiones cada estudiante resolvió individualmente los ejercicios solicitados según los contenidos de la unidad 3 asignados por el docente utilizando una herramienta de Inteligencia Artificial, verificaron el procedimiento y completaron las preguntas de reflexión grupal.

Posteriormente, los equipos compararon las diferentes respuestas, debatieron sus conclusiones y elaboraron una presentación en Google Doc. Finalmente, cada grupo socializó sus hallazgos a través de una exposición y realizaron un proceso de autoevaluación y coevaluación apoyado en la rúbrica establecida.

Link presentación de la actividad 9no

5. Resultados



Mayor capacidad para justificar matemáticamente cada procedimiento.

Fortalecimiento del razonamiento lógico durante la resolución de problemas.

Mayor autonomía para validar respuestas sin depender completamente de la IA.

Mejor comprensión de los procedimientos algebraicos.

Mayor capacidad para comparar diferentes estrategias de resolución.

Desarrollo de habilidades de argumentación matemática.

Incremento de la reflexión antes de aceptar una respuesta como correcta.



Luego de haber implementado la estrategia durante 2 semanas obtuvimos los siguientes resultados: Documentos recopilados.

- Presentaciones en Canva elaboradas por los estudiantes
- Documentos de Google con la información recopilada por los estudiantes.
- Fichas de autoevaluación y coevaluación.
- Rubricas de evaluación del grupo.

6. Aprendizajes y recomendaciones

¿Qué aprendizajes deja esta experiencia para la práctica docente?

Esta experiencia nos permitió comprender que la Inteligencia Artificial puede convertirse en una aliada del aprendizaje cuando se utiliza con una intencionalidad pedagógica clara. Más que obtener respuestas rápidas, los estudiantes aprendieron a cuestionar, comparar, justificar y validar la información proporcionada. En las presentaciones de IA, fortaleciendo su pensamiento crítico, su autonomía y su comprensión de los contenidos matemáticos. Asísmismo, comprobamos que el docente continúa desempeñando un papel fundamental como mediador del aprendizaje, orientando a los estudiantes para que utilicen la IA de manera ética, responsable y reflexiva.

Si tuviéramos la oportunidad de replicar esta buena práctica, incorporaríamos una etapa inicial de formación sobre creación de prompts, fuentes confiables y posibles limitaciones de la Inteligencia Artificial, así como una fase de reflexión individual posterior a las presentaciones para que cada estudiante veamos una oportunidad de mejorar.
También involucraríamos a las familias mediante una charla o una guía informativa sobre el uso responsable de la IA en el ámbito académico. De manera que puedan acompañar a sus hijos en el desarrollo de hábitos de estudio responsables y fomentar el diálogo sobre el uso ético de estas tecnologías en el hogar.

Recomendamos a otros docentes adaptar esta estrategia a los objetivos de aprendizaje de su asignatura y plantear actividades que exijan analizar, justificar y argumentar las respuestas generadas por la IA, en lugar de aceptarlas como correctas de forma automática.
Es importante acompañar el proceso con instrumentos de evaluación que valoren el razonamiento, la colaboración y la reflexión crítica.
El aprendizaje clave de esta experiencia fue comprobar que la inteligencia artificial no remplaza el pensamiento del estudiante ni la labor del docente. Utilizada adecuadamente, se convierte en una oportunidad para desarrollar competencias esenciales para el aprendizaje del siglo XXI.

7. Referencias bibliográficas

Compañía Santa Teresa de Jesús, Provincia Nuestra Señora de la Paz. (2025). *Guía metodológica del aprendizaje situado* [Manual]. Equipo pedagógico. Managua.

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeiffer, F., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research.* UNESCO.

Provincia Teresiana Nuestra Señora de la Paz, Nicaragua-Costa Rica. Red Colegios Teresianos. (s.f.). *Guía metodológica: Estructura para sistematizar una buena práctica educativa.* Managua: Autor.

Red Colegios Teresianos, Provincia Teresiana Nuestra Señora de la Paz. (2023). *Técnicas del aprendizaje cooperativo: Recursos para el planeamiento didáctico.*



IA EN LA AUTOMATIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

IA en la automatización del trabajo docente



Título de la buena práctica:	IA en la automatización del trabajo docente
Docente responsable:	Luis Guillermo Valle
Institución:	Colegio Teresiano de Managua
Ciudad y país:	Managua, Nicaragua

2. CONTEXTO

La práctica parte de una necesidad cotidiana: evaluar implica definir criterios, revisar evidencias, registrar resultados, redactar retroalimentación y comunicar hallazgos a estudiantes y familias. Cuando estas acciones se realizan de manera fragmentada, aumenta el tiempo operativo y también la posibilidad de duplicar datos, adjuntar un archivo incorrecto o perder continuidad en el seguimiento. La evaluación formativa, sin embargo, exige que la información obtenida sirva para decidir próximos pasos y no solo para asignar una calificación (Black & Wiliam, 2009).

El propósito de la experiencia es automatizar la parte mecánica del proceso sin automatizar la decisión pedagógica. La inteligencia artificial apoya la formulación inicial de criterios, descriptores y mensajes; el docente valida la pertinencia, asigna los puntajes y conserva la responsabilidad sobre el juicio evaluativo. Esta distinción coincide con la importancia de una retroalimentación que responda a metas, desempeño observado y próximos pasos (Hattie & Timperley, 2007).



La Tabla 1 sintetiza las necesidades que dieron origen al sistema y la respuesta incorporada en la versión actual.

Tabla 1.
Necesidades identificadas y respuesta de la práctica

Necesidad	Riesgo operativo	Respuesta actual
Rúbricas diferentes según la evidencia	Duplicar archivos y fórmulas	Control y criterios en blanco para construir cada evaluación con puntos directos y descriptores editables.
Dos secciones por grado	Repetir la misma rúbrica	Una misma rúbrica se genera para 5A–5B o 6A–6B en un archivo independiente.
Comunicación individual	Enviar al destinatario equivocado	Lista selectiva de estudiantes y matriz configurable de TO, CC y BCC.
Seguimiento de archivos	Acumulación de pestañas y versiones	Rubric Registry, carpetas separadas por grado y actualización no destructiva.
Reportes a familias	Recrear resultados manualmente	Report Card por sección, PDF individual, feedback automático y comentario docente.

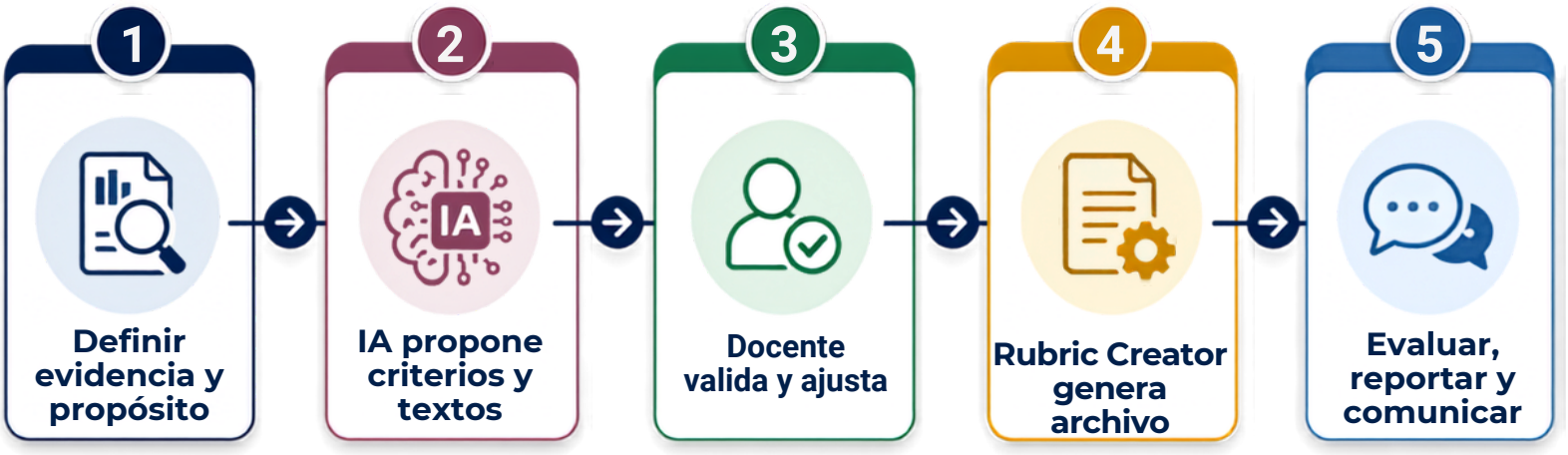
La propuesta se inscribe en una visión de innovación educativa donde la tecnología se integra a personas, datos y prácticas institucionales y no se presenta como un fin en sí misma (OECD, 2023).

3. Descripción de la práctica.

La práctica combina IA generativa y Google Workspace en un flujo único. El proceso inicia con una evidencia concreta —por ejemplo, una práctica del libro, un proyecto o una presentación— A partir de esa evidencia, la IA puede proponer criterios observables, niveles de desempeño y retroalimentaciones; posteriormente el docente revisa lenguaje, exigencia, distribución de puntos y adecuación al grupo. Brookhart (2018) destaca que una rúbrica efectiva debe describir calidad del desempeño y no limitarse a enumerar tareas

Como muestra la Figura 1, la automatización se activa después de la definición pedagógica y vuelve al docente antes de cualquier comunicación externa.

Figura 1.
Flujo actualizado de la práctica



La automatización comienza después de la decisión pedagógica y termina con revisión humana.

El archivo maestro funciona como centro de configuración: concentra la base de estudiantes, contactos, docentes guía, rutas de correo, criterios, feedback general y registro de rúbricas. Al crear una evaluación, el sistema genera un archivo nuevo para el grado correspondiente y lo mueve a la carpeta de Grade 5 o Grade 6. Así, el maestro no se llena de pestañas históricas y cada evaluación puede abrirse, actualizarse y reutilizarse desde el Rubric Registry.

La lógica de evaluación es explícita. Cada criterio tiene un máximo de puntos definido por el docente; el porcentaje obtenido determina el nivel Advanced, Proficient, Developing o Beginning según umbrales editables. A cada nivel se asocian un descriptor y una retroalimentación específica. El sistema puede generar además un resumen general y un próximo paso, pero estos textos siguen siendo revisables por el docente.

Esta arquitectura favorece una competencia digital docente orientada a seleccionar, adaptar y supervisar herramientas de IA con propósito pedagógico, tal como plantea el marco de competencias de UNESCO (2024).

4. Funcionamiento actual del sistema

La arquitectura vigente se resume en la Figura 2, mientras que la Tabla 2 detalla las funciones más relevantes para el trabajo docente.

Figura 2.
Arquitectura funcional del Rubric Creator



Tabla 2.
Funciones vigentes del Rubric Creator

Componente	Qué permite	Valor para el docente
Configuración	Datos de la evaluación, criterios, puntos, niveles, feedback general y placeholders editables.	Adaptar el instrumento sin modificar código.
Creación	Archivo independiente por evaluación; misma rúbrica para las dos secciones del grado; carpetas de Grade 5 y Grade 6.	Ordenar evaluaciones y evitar duplicación.
Report Card	Selector de estudiante, criterios, puntajes, nivel, descriptor y feedback; logos en celdas y encabezado centrado.	Entregar un reporte familiar legible y consistente.
Entrega selectiva	Check de estudiantes, opción “todos los evaluados”, borradores o envío directo.	Controlar exactamente quién recibe cada reporte.
Rutas de correo	TO/CC/BCC para estudiante, madre, padre, docente guía, supervisor, docente de asignatura y contactos adicionales.	Adaptar la comunicación a cada situación.
Automatización segura	Test Mode, logs, Rubric Registry, actualizaciones que preservan datos y barras de progreso.	Reducir errores y hacer visible el estado del proceso.

La personalización del correo utiliza campos como {{FirstName}}, {{MiddleName}}, {{LastName}}, {{SecondLast}}, {{FullName}}, {{FullName2}}, {{FullName3}}, {{StudentFullName}}, {{Grade}}, {{Section}}, {{Score}}, {{Percentage}}, {{Level}} y {{TeacherFeedback}}. La combinación se alimenta de columnas separadas del Classlist, de modo que el nombre no se infiere ni se divide de forma ambigua.

Las funciones técnicas se apoyan en servicios de Google Apps Script para hojas de cálculo, generación de PDFs y automatización de correo (Google for Developers, 2026a, 2026b, 2026c).

5. Implementación responsable y taller

El taller se plantea como una experiencia práctica: partir de una tarea repetitiva, identificar qué decisión debe seguir siendo humana, construir una rúbrica desde una evidencia real, generar un archivo de prueba, observar el Report Card y simular la comunicación mediante borradores. La intención no es enseñar "un código", sino mostrar un proceso replicable de análisis, diseño, prueba y mejora.

La guía de UNESCO (2023) recomienda un enfoque humanocéntrico para la IA generativa, con protección de datos, transparencia y responsabilidad. En esta práctica se traduce en salvaguardas concretas: el sistema no decide qué aprender ni cuánto vale una evidencia; no envía información sin una ruta de destinatarios configurada; ofrece Test Mode y borradores; registra acciones; y mantiene la posibilidad de corregir puntajes y comentarios antes de generar el PDF definitivo.

La Tabla 3 resume los principales riesgos y las salvaguardas incorporadas.

Tabla 3.
Riesgos y salvaguardas de la automatización

Riesgo	Salvaguarda	Criterio de uso responsable
Criterios generados sin contexto	El docente valida evidencia, lenguaje, puntos y descriptores.	La IA propone; el docente decide.
Datos personales expuestos	Base estructurada, uso de Test Mode y selección explícita de destinatarios.	Minimización y control del dato.
Envío masivo por error	CHECKED STUDENTS ONLY como flujo selectivo; opción separada para todos los evaluados.	Intencionalidad antes del envío.
Reporte incorrecto	Selector por sección, estudiante clave y revisión previa del PDF.	Verificación antes de comunicar.
Pérdida de información al actualizar	Instalación/actualización no destructiva y archivos separados por rúbrica.	Preservación y trazabilidad.
Proceso opaco	Barras de progreso, logs y registro de rúbricas.	Visibilidad del estado y de las acciones.

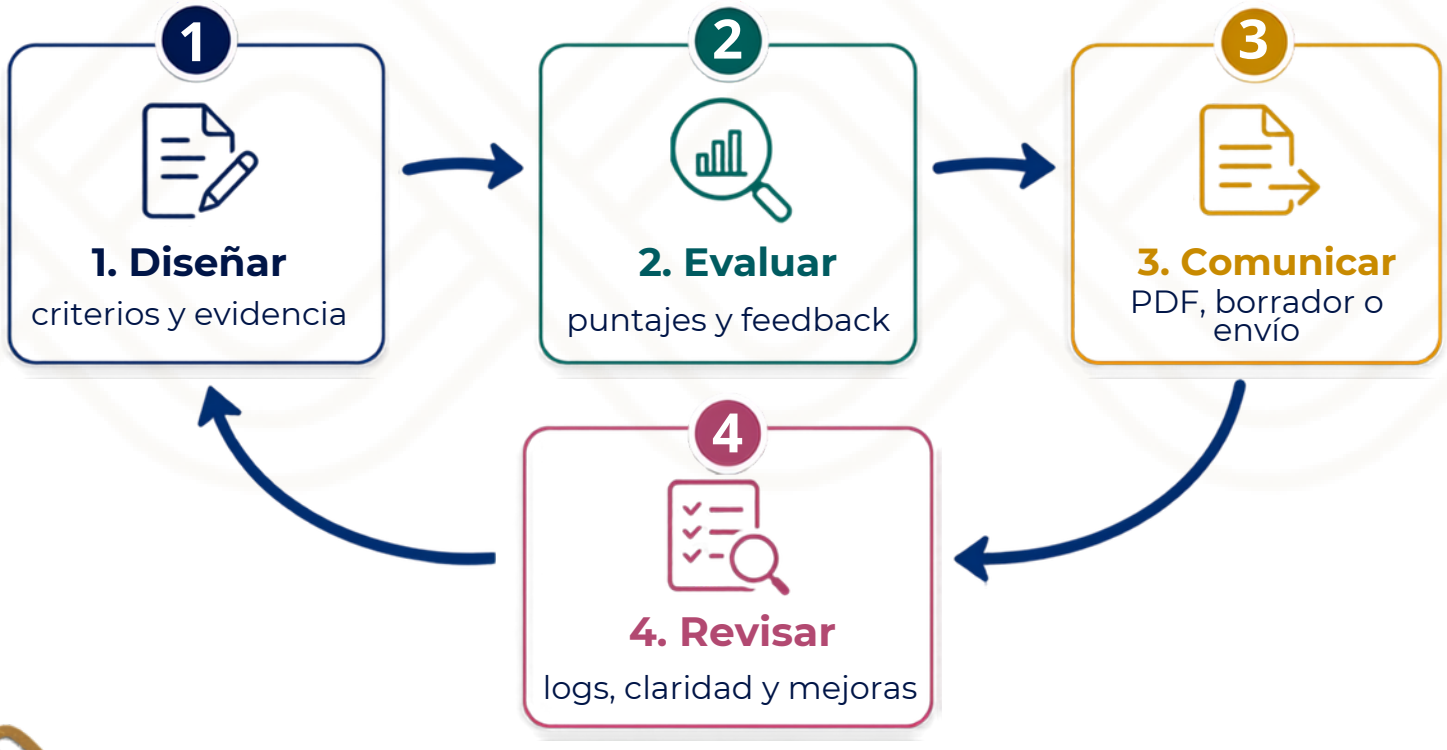
La competencia docente en IA supone también reconocer límites, sesgos y dependencia de la herramienta. Por ello, la práctica enfatiza la revisión crítica y la capacidad de detener o corregir el flujo antes de la comunicación final (UNESCO, 2024; Autio et al., 2024).

6. Resultados, aprendizajes y recomendaciones.

El principal resultado es un prototipo funcional y reutilizable que evolucionó desde hojas con fórmulas rígidas hacia una arquitectura configurable. Entre los avances verificables están la separación entre archivo maestro y archivos de evaluación, la reutilización de una misma rúbrica en dos secciones, la creación de Report Cards individualizados, la selección de estudiantes para la entrega, el enrutamiento flexible de correo, la generación de borradores/PDFs y la incorporación de barras de progreso y actualizaciones que preservan los datos ya capturados.

La Figura 3 representa el ciclo de mejora que se ha seguido durante el desarrollo: diseñar, evaluar, comunicar, revisar y volver a ajustar.

Figura 3.
Ciclo de mejora y supervisión humana



La experiencia deja tres aprendizajes centrales.

Aprendizajes

1 NECESIDAD PEDAGÓGICA CONCRETA



Primero, la automatización debe comenzar con una necesidad pedagógica concreta y con una evidencia observable.

2 ADAPTACIÓN A LA REALIDAD INSTITUCIONAL



Segundo, la herramienta debe adaptarse a la realidad institucional — nombres completos, secciones de estudios, familias y supervisión— en vez de obligar a la institución a adaptarse al código.

3 LOS ERRORES TAMBIÉN ENSEÑAN



Tercero, los errores técnicos son parte de la sistematización: documentarlos permitió mejorar validaciones, estructura de archivos, seguridad de envío y presentación de los reportes.

SIGUIENTE FASE



Medir el tiempo antes y después, recoger la percepción de docentes y familias, verificar la claridad de los Report Cards, y establecer un protocolo institucional de datos, permisos y respaldo. Cada participante debe transformar una tarea repetitiva de su propia práctica.

> “La inteligencia artificial aporta valor cuando devuelve tiempo y claridad al docente; la evaluación sigue siendo un acto humano de interpretación, cuidado y responsabilidad.”

7. Referencias bibliográficas

Autio, C., Schwartz, R., Dunietz, J., Jain, S., Stanley, M., Tabassi, E., Hall, P., & Roberts, K. (2024). Artificial Intelligence Risk Management Framework: Generative Artificial Intelligence Profile (NIST AI 600-1). National Institute of Standards and Technology. https://doi.org/10.6028/NIST.AI.600-1

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: Key to effective rubrics. Frontiers in Education, 3, Article 22. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00022

European Commission. (2022). Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions/plan/ethical-guidelines-for-educators-on-using-artificial-intelligence

Google for Developers. (2026a, April 13). Extend Google Sheets. https://developers.google.com/apps-script/guides/sheets

Google for Developers. (2026b, April 13). Create a mail merge with Gmail and Google Sheets. https://developers.google.com/apps-script/samples/automations/mail-merge

Google for Developers. (2026c, April 13). Generate and send PDFs from Google Sheets. https://developers.google.com/apps-script/samples/automations/generate-pdfs

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

OECD. (2023). OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

OECD. (2026). OECD Digital Education Outlook 2026: Exploring effective uses of generative AI in education. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/062a7394-en

Red de Colegios Teresianos, Provincia Nuestra Señora de La Paz. (2026a). Estructura para sistematizar una buena práctica educativa [Guía metodológica].

Red de Colegios Teresianos, Provincia Nuestra Señora de La Paz. (2026b, 19 de junio). Comunicación a participantes en las ponencias del Encuentro de Buenas Prácticas [Circular].

Red de Colegios Teresianos, Provincia Nuestra Señora de La Paz. (2026c). Ejemplo de sistematización [Documento de trabajo].

7. Referencias bibliográficas

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2023). Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations. https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf

UNESCO Oficina de Lima. (2016). Sistematización de experiencias educativas innovadoras: Texto 3. UNESCO. UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

UNESCO. (2024). AI competency framework for teachers. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104



EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA CON VISIÓN DE FUTURO

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

Educación Física inclusiva con visión de futuro



Título de la buena práctica:	Educación Física inclusiva con visión de futuro
Nombre del docente:	Junior Balladares y Raydis Vallecillo Ríos
Colegio:	Teresiano - Managua
Nivel:	Educación primaria y secundaria.
Grado:	5to/6to - 7mo/8vo
Asignatura:	Educación física y práctica deportiva saludable
Periodo de la implementación:	Primer semestre 2026

2. CONTEXTO

La presente buena práctica surge de la realidad cotidiana que vivimos en las clases de Educación Física con estudiantes de quinto grado a octavo grado del Colegio Teresiano de Managua. Nuestros grupos están conformados por una población diversa en la que conviven estudiantes neurotípicos que presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno por Déficit de Atención (TDA), Trastorno del Espectro Autista (TEA) y algunos casos con comorbilidades.

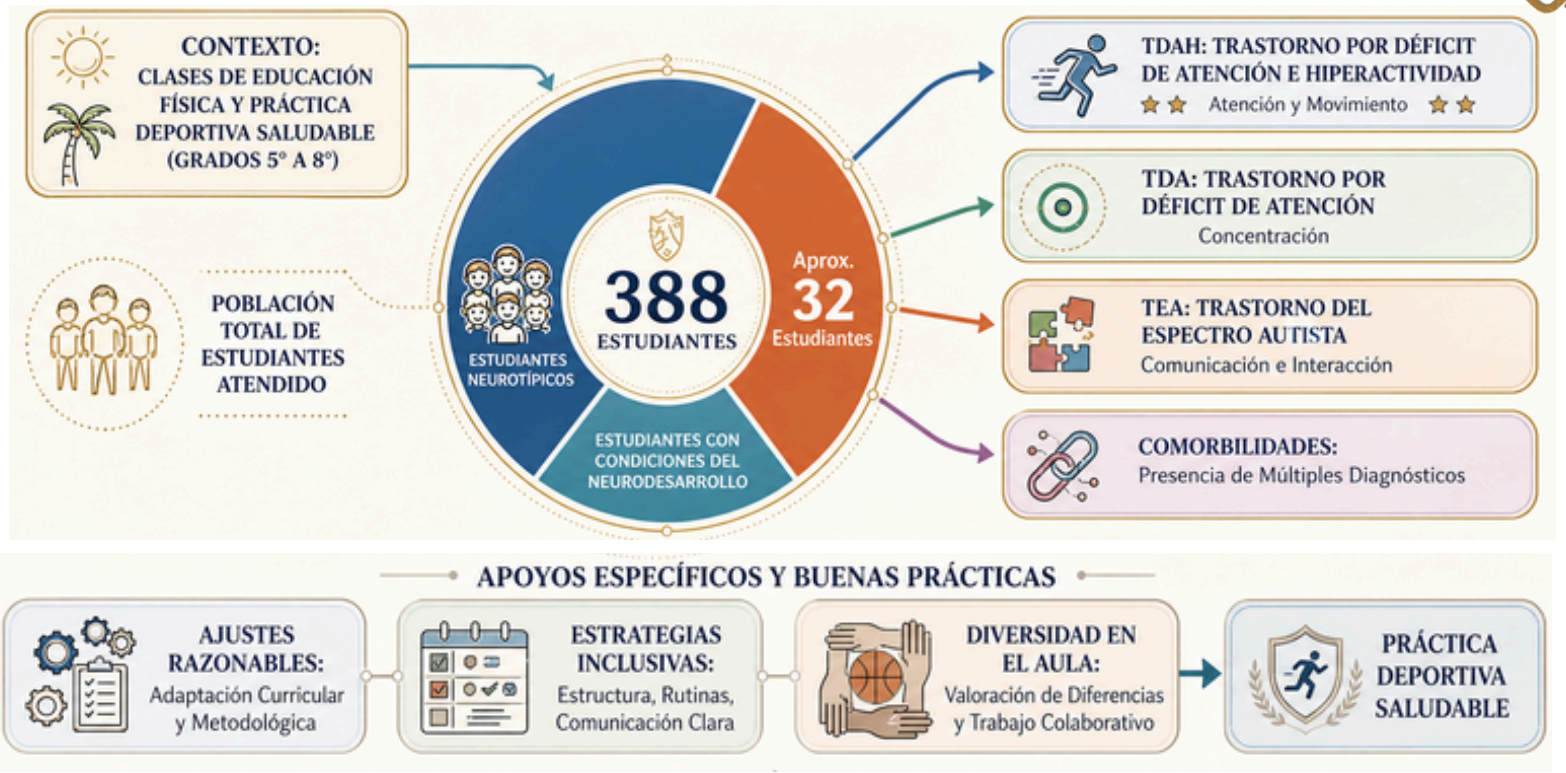
Esta diversidad representa una riqueza para el aprendizaje, pero también plantea el desafío permanente de garantizar que todos los estudiantes participen, aprendan y se desarrollen de acuerdo con sus posibilidades, respetando sus ritmos y necesidades individuales.

La experiencia se desarrolló con una población aproximada de 388 estudiantes de quinto a octavo grado durante el año escolar. En los diferentes grupos se identificó la presencia de estudiantes neurotípicos y un estimado de 32 estudiantes que requerían apoyos específicos asociados a condiciones del neurodesarrollo, además de algunos casos con comorbilidades.

Esta diversidad demandó la implementación de estrategias metodológicas flexibles que garantizaran la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.



ESQUEMA CREATIVO DE BUENA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA



La práctica fue implementada de manera cooperativa por dos docentes de Educación Física que atienden los niveles de quinto a octavo grado. Si bien cada docente desarrolló la experiencia en los grupos bajo su responsabilidad, el proceso estuvo sustentado en espacios permanentes de planificación, análisis y reflexión conjunta. Esto permitió unificar criterios metodológicos, compartir observaciones sobre los avances de los estudiantes, ajustar estrategias de intervención y mantener una atención inclusiva coherente entre los diferentes niveles educativos.

Como docentes comprendimos que el principal reto no consistía únicamente en enseñar una habilidad deportiva, sino en crear un ambiente verdaderamente inclusivo donde cada estudiante pudiera experimentar el éxito desde sus propias capacidades.

Esta reflexión nos llevó a replantear nuestras estrategias metodológicas para favorecer la participación activa de todos, eliminando barreras para el aprendizaje y fortaleciendo la autonomía, la autoestima y la convivencia mediante experiencias motrices significativas.

Inspirados por el enfoque humanizador del Colegio Teresiano, concebimos la Educación Física como un espacio privilegiado para educar desde el respeto a la diversidad; promoviendo que cada estudiante fuera reconocido por sus posibilidades y no por sus limitaciones.

3. Propósito de la práctica

Favorecer la participación, el aprendizaje y la autonomía de todos los y las estudiantes mediante estrategias inclusivas que respeten la diversidad de ritmos y estilos de aprendizajes, desarrollando habilidades motrices y valores deportivos a través de de apoyos pedagógicos progresivos, el aprendizaje por encadenamiento y el fortalecimiento de un ambiente de respeto, cooperación y confianza.

4. Descripción de la Buena Práctica

Nuestra práctica educativa comenzó con una convicción compartida: Todos los estudiantes pueden aprender cuando encuentran las oportunidades, los apoyos y el tiempo que necesitan para hacerlo. Esta idea orientó cada una de nuestras decisiones pedagógicas y nos permitió comprender que la inclusión no consiste en diseñar actividades diferentes para estudiantes, sino en transformar la manera de enseñar para que todos puedan participar de forma significativa.

Antes de iniciar cada unidad didáctica, realizamos un diagnóstico mediante la observación sistemática del grupo para identificar las fortalezas, necesidades y formas de aprendizaje de cada estudiante, el tipo de apoyo que requería y sus principales intereses y motivaciones.



4.1. Seguimiento y evaluación del aprendizaje

La implementación de esta práctica estuvo acompañada por un proceso de evaluación continua que permitió tomar decisiones pedagógicas oportunas durante todo el año escolar.

1 Evaluación diagnóstica



Inicialmente se realizó una evaluación diagnóstica, sustentada en la observación sistemática de cada estudiante, con el propósito de identificar su nivel de desempeño motriz, sus necesidades de apoyo, su capacidad de interacción y las barreras que podían limitar su participación en las actividades propuestas. A partir de esta información se diseñaron estrategias diferenciadas y apoyos pedagógicos ajustados a las características individuales de cada estudiante.

2 Evaluación formativa



Durante el desarrollo de las clases se implementó una evaluación formativa, utilizando listas de cotejo, rúbricas de desempeño y registros de observación para valorar el progreso en la ejecución de habilidades motrices, la participación, la autonomía, el trabajo colaborativo y la vivencia de los valores deportivos. Estos instrumentos permitieron brindar retroalimentación inmediata, realizar ajustes metodológicos y graduar progresivamente los apoyos físicos, gestuales y verbales según las necesidades observadas.

3 Evaluación sumativa



Al finalizar cada unidad didáctica, se desarrolló una evaluación sumativa considerando los avances alcanzados por cada estudiante con relación a su punto de partida y a los criterios establecidos para las habilidades trabajadas, priorizando el progreso individual sobre la comparación entre compañeros.

4 Evaluación socioformativa



Paralelamente, se promovió una evaluación socioformativa, favoreciendo la autoevaluación y la coevaluación mediante espacios de reflexión donde los estudiantes analizaron sus avances, reconocieron sus fortalezas, identificaron aspectos por mejorar y valoraron el esfuerzo propio y el de sus compañeros como parte del aprendizaje.

4.2. Aprendizaje por encadenamiento

Uno de los pilares de nuestra práctica fue el aprendizaje por encadenamiento, al cual llamamos (quien lo haga más lento), estrategia en la cual cada paso de la habilidad era reforzado y practicado hasta alcanzar un nivel suficiente de ejecución antes de incorporar el siguiente elemento del movimiento, evitando sobrecargar al estudiante y favoreciendo un aprendizaje seguro y progresivo.

Por ejemplo, un golpe de antebrazo en voleibol, evitamos exigir inmediatamente la ejecución completa.

Primero trabajamos la postura corporal, luego la ubicación de los pies, posteriormente el equilibrio, el movimiento de brazos y finalmente la coordinación integral del gesto deportivo. Cada pequeño logro se convertía en la base para avanzar al siguiente nivel de aprendizaje.

Esta forma de enseñanza resultó especialmente beneficiosa para los estudiantes que requirieron mayores apoyos pedagógicos, ya que disminuía la ansiedad que puede generar enfrentarse a tareas demasiado complejas desde el inicio.

4.3. Apoyos

Otro componente fundamental de nuestra práctica consistió en el uso de apoyos graduados durante la enseñanza de las habilidades motrices. Cada estudiante recibía el nivel de ayuda que realmente necesitaba para comprender y ejecutar la tarea propuesta.

En algunos casos iniciábamos utilizando apoyos físicos, guiando cuidadosamente el movimiento para que el estudiante pudiera experimentar la sensación correcta de la ejecución. Conforme aumentaba su comprensión, sustituíamos estas ayudas por apoyos gestuales (modelando el ejercicio), sin intervenir directamente sobre el movimiento.

Posteriormente, incorporábamos apoyos verbales, mediante instrucciones breves, claras y positivas que orientaban al estudiante durante la práctica. Asimismo, se daba seguimiento semanal a través de la plataforma Google Classroom y materiales de apoyo que reforzaban los contenidos trabajados en las clases presenciales.

Para el desarrollo de esta práctica se emplearon diversos recursos didácticos adaptados a las características y necesidades del grupo, entre ellos materiales deportivos variados (balones de diferentes pesos y texturas, conos de colores, aros y redes regulables a distintas alturas), apoyos visuales en la cancha mediante tarjetas con secuencias motrices y pictogramas, así como herramientas digitales para fortalecer el aprendizaje dentro y fuera del aula. Asimismo, se utilizaron instrumentos de evaluación como rúbricas, guías de observación y listas de cotejo, los cuales permitieron registrar el progreso de cada estudiante y proporcionar una retroalimentación oportuna y pertinente.

Finalmente, cuando la habilidad comenzaba a consolidarse, la decisión de disminuir o mantener los apoyos no respondía a un tiempo previamente establecido, sino al desempeño evidenciado por cada estudiante durante las actividades y registrado mediante los instrumentos de evaluación utilizados en clase.

Este retiro gradual de apoyos se convirtió en uno de los aspectos más significativos de nuestra práctica. Ver cómo un estudiante que inicialmente necesitaba acompañamiento constante lograba ejecutar una habilidad de forma autónoma representaba mucho más que un avance motriz; significaba el fortalecimiento de su autoestima, su confianza y la percepción de que era capaz de aprender por sí mismo

Para el aprendizaje continuo contamos con la organización de la clase en dos sesiones semanales de 40 minutos por cada clase que se encuentra estructurada en tres momentos: actividad inicial de 10 minutos de encuadre y anticipación visual de las rutinas; actividad de desarrollo [ej.: 2 sesiones de 45 min]. Cada clase se estructuró en tres momentos: una fase inicial de encuadre y anticipación visual de las rutinas; una fase de desarrollo con duración de 20 minutos dedicada al aprendizaje por encadenamiento y trabajo en parejas o pequeños grupos cooperativos; y una fase final o cierre de 10 minutos para la autoevaluación, cierre socioformativo y refuerzo positivo.



4.4. Refuerzo positivo

Un elemento permanente en nuestras clases fue el refuerzo positivo/celebración de los aprendizajes. Cada intento, cada mejora en la coordinación, cada gesto de compañerismo o muestra de perseverancia eran reconocidos mediante palabras de ánimo, felicitaciones, aplausos grupales y expresiones que fortalecían la confianza de los estudiantes. Este reconocimiento inmediato favorecía especialmente la motivación de los estudiantes que requerían mayor seguridad para continuar participando.

El refuerzo positivo también transformó la dinámica del grupo. Los estudiantes empezaron a celebrar los logros de sus compañeros, comprendiendo que el éxito individual fortalecía al grupo completo. De esta manera se redujeron las conductas de burla, comparación o exclusión, dando paso a relaciones basadas en el respeto, la empatía y la colaboración.

La información obtenida mediante las listas de cotejo, las rúbricas de desempeño y los registros de observación orientó además la retroalimentación brindada a los estudiantes

Más que señalar errores, esta se centró en reconocer los avances alcanzados, orientar los aspectos susceptibles de mejora y fortalecer la confianza para enfrentar nuevos retos motrices. .

Este proceso permitió ajustar oportunamente las estrategias de enseñanza y consolidó una cultura de aprendizaje basada en el esfuerzo, la perseverancia y el respeto por el ritmo de aprendizaje de cada estudiante

Con el paso de los meses dejamos de percibir la inclusión como un conjunto de adaptaciones aisladas y comenzamos a vivirla como una forma de comprender la enseñanza. Descubrimos que cuando el docente modifica sus estrategias, ofrece apoyos oportunos, reconoce los logros individuales y genera un ambiente de respeto, todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, encuentran oportunidades reales para aprender, participar y sentirse parte del grupo.

Al mirar nuestra experiencia, comprendemos que la Educación Física posee un enorme potencial para construir una escuela verdaderamente inclusiva. Cada juego, cada reto motriz y cada logro alcanzado demostraron que las diferencias no limitan el aprendizaje; por el contrario, enriquecen la experiencia educativa y fortalecen una comunidad donde todos tienen un lugar, todos aprenden y todos pueden desarrollarse desde sus propias capacidades.





5. Resultados



La experiencia se implementó con una población aproximada de 388 estudiantes de quinto a octavo grado.

Los resultados fueron evidenciados mediante la información recopilada en las listas de cotejo, las rúbricas de desempeño y los registros de observación aplicados durante los tres cortes evaluativos. Estos instrumentos permitieron documentar el progreso de los estudiantes desde una perspectiva integral, considerando el desarrollo de las habilidades motrices, la participación, la autonomía, la interacción social y la vivencia de los valores deportivos.

Uno de los resultados más relevantes fue el incremento en la participación activa de todos los estudiantes durante las clases de Educación Física. Aquellos que al inicio del año mostraban inseguridad, evitaban participar o requerían acompañamiento permanente, comenzaron a integrarse de manera progresiva a las actividades grupales, demostrando mayor disposición para asumir nuevos desafíos y enfrentar tareas motrices con confianza.

La aplicación del aprendizaje por encadenamiento favoreció que los estudiantes comprendieran las habilidades deportivas desde una secuencia lógica y accesible. Al fragmentar los movimientos y avanzar paso a paso, se redujo la frustración que experimentaban algunos estudiantes al enfrentarse a habilidades complejas, permitiéndoles alcanzar aprendizajes significativos respetando sus propios ritmos de desarrollo.

El uso planificado de apoyos físicos, gestuales y verbales, junto con el retiro gradual de estas ayudas, fortaleció la autonomía de los estudiantes. Durante el proceso fue posible observar cómo muchos de ellos pasaron de depender constantemente de la orientación del docente a ejecutar diferentes habilidades motrices con mayor independencia, seguridad y control corporal.

En los estudiantes con diversas condiciones del neurodesarrollo, se evidenciaron avances importantes en la permanencia dentro de las actividades, el seguimiento de instrucciones, la coordinación motriz, la interacción con sus compañeros y la regulación de su conducta durante las clases. Estos logros fueron posibles gracias a la implementación de estrategias flexibles que respondieron a sus necesidades individuales sin excluirlos de las experiencias compartidas con el resto del grupo.

Asimismo, se observó un fortalecimiento del clima de convivencia dentro del grupo. La interacción entre estudiantes se volvió más respetuosa y colaborativa, evidenciándose mayor disposición para trabajar en equipo, brindar apoyo a sus compañeros y valorar el esfuerzo individual por encima de la competencia, aspectos que fueron registrados durante las actividades cooperativas desarrolladas en las clases.





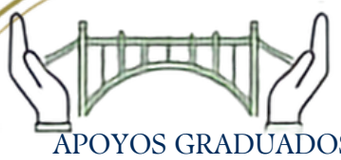
6. Aprendizajes

La sistematización de esta experiencia nos permitió reconocer que la inclusión es un proceso permanente de reflexión, adaptación y mejora de la práctica docente. Más que aplicar estrategias aisladas, comprendimos que atender la diversidad implica transformar nuestra manera de planificar, enseñar, evaluar y relacionarnos con los estudiantes.



1 INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD

Uno de los principales aprendizajes fue entender que cada estudiante posee una forma particular de aprender y que respectar esas diferencias no disminuye la calidad del proceso educativo; por el contrario, lo enriquece y genera mayores oportunidades de éxito para todo el mundo. Cuando se implementan las enseñanzas adaptada a las necesidades reales de los estudiantes, todos avanzan, independientemente de sus condiciones personales.



2 APOYOS GRADUADOS

Otro aprendizaje importante fue reconocer el valor pedagógico de los apoyos graduados. Las ayudas físicas, gestuales y verbales no representan una dependencia cuando son utilizadas de forma intencionada; al contrario, se convierten en puentes que facilitan el acceso al aprendizaje y preparan al estudiante para alcanzar mayores niveles de autonomía mediante retiro progreso de dichas ayudas.



Aprendizaje



3 REFUERZO POSITIVO

La experiencia también fortaleció nuestra convicción de que el refuerzo positivo posee un impacto significativo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Reconocer el esfuerzo, valorar los pequeños avances y celebrar los logros individuales, incrementó la motivación, la autoestima y la disposición para enfrentar nuevos desafíos, especialmente en aquellos estudiantes que anteriormente manifestaban inseguridad o temor al error



4 EVALUACIÓN INCLUSIVA

Asímismo, comprendremos que la evaluación inclusiva trasciende la simple asignación de una calificación. Evaluar de manera diagnóstíca, formativa, sumativa y socioformativa nos permitió conocer mejor a nuestros estudiantes, ajustar continuamente las estrategias Metodológigocas y reconocer los avances individuales desde una perspectiva centrada en el desarrollo de las capacidades y no únicamente en el rendimiento

7. Recomendaciones

1 Consolidar procesos de evaluación inclusiva



La evaluación debe concebirse como una herramienta para comprender el aprendizaje y orientar la práctica pedagógica. Incorporar procesos diagnósticos, formativos, sumativos y socioformativos, apoyados en listas de cotejo, rúbricas y registros de observación, permite valorar el progreso de cada estudiante desde sus posibilidades, tomar decisiones oportunas y ofrecer retroalimentación que favorezca el desarrollo integral.

2 Promover apoyos progresivos que favorezcan la autonomía



El uso de apoyos físicos, gestuales y verbales constituye una estrategia efectiva para facilitar el aprendizaje de habilidades motrices en estudiantes con diversas necesidades educativas. Sin embargo, estos apoyos deben aplicarse de forma intencionada y retirarse progresivamente conforme el estudiante adquiere mayor seguridad y dominio de la tarea.

3 Consolidar una cultura de refuerzo positivo



El reconocimiento permanente del esfuerzo, la perseverancia y los logros individuales contribuye significativamente al desarrollo de la autoestima y la motivación de los estudiantes. Más allá de valorar únicamente el resultado final, es importante reconocer los avances alcanzados durante el proceso de aprendizaje.

4 Fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes y familias



La educación inclusiva alcanza mejores resultados cuando existe una comunicación constante entre docentes, familias y los profesionales que acompañan el proceso educativo de los estudiantes. Compartir observaciones, estrategias y avances permite comprender mejor las necesidades individuales y brindar respuestas pedagogicas más pertinentes. Del mismo modo, el intercambio de experiencias entre docentes.

5 Aprendizaje clave de la experiencia

Promover procesos permanentes de reflexión docente.

"La sistematización de las prácticas educativas constituye una oportunidad para analizar críticamente las decisiones pedagogicas, identificar fortalezas, reconocer aspectos susceptibles de mejora y compartir experiencias que contribuyan al fortalecimiento de una cultura institucional de innovación e inclusión educativa"



8. Referencias bibliográficas

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3.ª ed.)*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Lira, A., Cortez, M., Sánchez, B., & Zett, I. (2021). *Retroalimentación para el aprendizaje profundo*. Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Ministerio de Educación de Nicaragua. (2024). *Currículo Nacional Básico: Educación Física y Práctica Deportiva Saludable*. MINED.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca. UNESCO*.

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2019). *Motor Learning and Performance: From Principles to Application (6th ed.). Human Kinetics*.

Tomlinson, C. A. (2017). Cómo diferenciar la enseñanza en aulas diversas. ASCD.

UNESCO. (2020). Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. París: UNESCO.

9. Anexos y evidencias de la práctica

Con el propósito de respaldar la presente sistematización, se ponen a disposición los instrumentos de evaluación y seguimiento utilizados durante el desarrollo de la experiencia. Estos documentos evidencian el proceso de planificación, observación, evaluación y retroalimentación implementado en las clases de Educación Física con enfoque inclusivo.

Anexo	Descripción	Enlace
Anexo 1	Evaluación diagnóstica.	BP. Evaluación Diag...
Anexo 2	Rúbrica de evaluación sumativa del voleo.	BP. Evaluación For...
Anexo 3	Rúbrica sumativa.	BP. Evaluación sum...
Anexo 4	Instrumento de autoevaluación socioformativa.	BP. Autoevaluación ...
Anexo 5	Evidencias fotográficas de la práctica.	
Anexo 6	Planificación didáctica utilizada.	

Anexo Secuencia metodológica del aprendizaje por encadenamiento

Paso	Acción	Tipo de apoyo	Instrumento utilizado
1	Pies al ancho de los hombros	Verbal	Lista de cotejo
2	**Flexión de rodillas**	**Gestual**	**Lista de cotejo**
3	Posición de manos	Física + verbal	Lista de cotejo
4	**Contacto con el balón**	**Física**	**Rúbrica**
5	Extensión de brazos	Verbal	Rúbrica
6	**Ejecución completa**	**Sin apoyo**	**Rúbrica sumativa**



ACOMPAÑAR, COMPRENDER E INCLUIR. ACCIONES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

Acompañar, comprender e incluir: Acciones para atender a la diversidad.



Título de la buena práctica:	"Acompañar, comprender e incluir: Acciones para atender a la diversidad."
Docentes responsables:	Lic. Jhossy López (orientadora) y Geovannya Leiva (docente de Lengua y Literatura)
Colegio:	Colegio Teresiano de Managua- Nicaragua
Nivel:	Educación secundaria
Grado:	8vo grado D
Área:	Orientación
Periodo de implementación:	2025-2026.

2. CONTEXTO

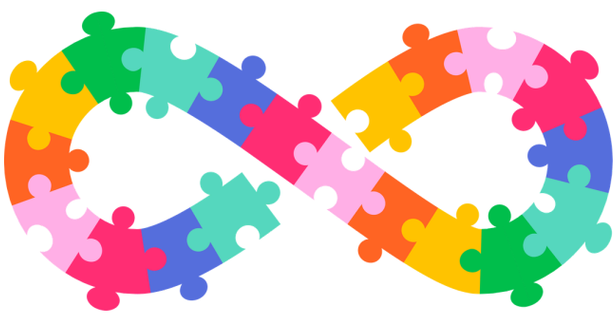
Esta experiencia educativa se desarrolla a partir del estudio de caso de una estudiante de octavo grado, cuya experiencia educativa ha representado una oportunidad para fortalecer las prácticas de atención a la diversidad y promover procesos de inclusión dentro del contexto escolar. La estudiante presenta un perfil de aprendizaje diverso asociado a diagnósticos de Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH, disgrafía, y otras comorbilidades), características que, junto con los cambios propios de la etapa adolescente, han influido en sus procesos académicos, emocionales y sociales.

Es importante señalar que se identifican importantes fortalezas, como habilidades destacadas en el área de inglés, pensamiento lógico, expresión a través del dibujo, competencias digitales y una respuesta positiva ante ambientes estructurados y acompañamientos individualizados, elementos que se convierten en puntos de partida para favorecer su aprendizaje y participación.

Antes de la implementación de la práctica, la estudiante enfrentaba diversas barreras relacionadas con la comunicación, la autonomía en el aprendizaje, la autorregulación emocional y la interacción social, manifestándose en dificultades para responder a las demandas del entorno escolar y en episodios de desregulación que impactaban tanto su bienestar individual como la dinámica del grupo.

Debido a sus necesidades educativas particulares, requería adecuaciones curriculares significativas, apoyos visuales, estrategias diferenciadas y un acompañamiento cercano para acceder a los aprendizajes. Esta situación evidenció la necesidad de fortalecer una respuesta educativa inclusiva, basada en el reconocimiento de sus características individuales, la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, y la construcción de estrategias que favorecieran su desarrollo integral dentro de un ambiente escolar seguro y respetuoso de la diversidad.





3. Propósito de la práctica

Implementar estrategias de atención a la diversidad mediante un acompañamiento integral y apo-apoyos diferenciados que respondan a las necesidades particulares de una estudiante de octavo grado, favoreciendo su inclusión, participación activa y desarrollo integral dentro del contexto escolar, considerando sus necesidades de aprendizaje, comunicación y regulación emocional.

4. Descripción de la Buena Práctica

La buena práctica consistió en el diseño e implementación de un proceso de acompañamiento integral e interdisciplinario para favorecer la inclusión educativa de una estudiante de octavo grado con TEA, TDAH, disgrafía y otras comorbilidades. Este proceso implicó la coordinación entre docentes, la orientadora, la familia y otros actores educativos para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, y diseñar apoyos ajustados a sus necesidades.

Las acciones implementadas buscaron fortalecer la participación activa de la estudiante dentro del aula, promover su autorregulación emocional, facilitar el acceso a los aprendizajes mediante adecuaciones curriculares y favorecer una convivencia respetuosa con sus compañeros.





4.1.Estrategias metodológicas implementadas



La implementación de la práctica se desarrolló de manera continua durante el ciclo escolar 2025-2026, integrándose a la dinámica cotidiana del aula y a los espacios de orientación educativa. La organización del trabajo contempló una planificación flexible, permitiendo realizar los ajustes necesarios según las necesidades que presentaba la estudiante en cada momento.



Las adecuaciones se incorporaban desde la planificación de las clases, considerando objetivos de aprendizaje priorizados, actividades diferenciadas, tiempos extendidos cuando era necesario y diversas formas de evaluación. Durante las sesiones de clase se combinaron momentos de trabajo individual, acompañamiento personalizado y actividades cooperativas, procurando que la estudiante participará activamente junto con sus compañeros. Los docentes brindaban apoyos graduales durante la realización de las actividades, favoreciendo el desarrollo progresivo de la autonomía.



Paralelamente, la orientadora realizaba sesiones individuales de seguimiento, observaciones en el aula y reuniones periódicas con docentes, familia y especialistas externos para valorar avances, identificar nuevas necesidades y ajustar las estrategias de intervención. Este proceso permitió mantener una respuesta educativa dinámica, coordinada y centrada en las necesidades de la estudiante, favoreciendo la continuidad de los apoyos en los diferentes contextos de desarrollo.

4.2. Atención educativa personalizada mediante ajustes razonables

Se brindó un acompañamiento individual y flexible orientado responder a las necesidades específicas de aprendizaje, comunicación y regulación emocional de la estudiante. Las adecuaciones se planifican desde el Programa Educativo Individualizado (PEI), realizando ajustes significativos y no significativos en contenidos, metodología, evaluación y tiempos de trabajo, garantizando su participación en igualdad de oportunidades.

Como parte de los ajustes razonables también se adecuó el entorno físico, reubicando las clases en aulas del primer piso para favorecer su accesibilidad, seguridad y bienestar durante la jornada escolar.

Acciones directas implementadas:



Adaptación de actividades escritas según sus necesidades.



Tiempo adicional para completar evaluaciones y tareas.



Evaluaciones con diferentes formas de respuesta (oral, escrita o mediante recursos digitales).



Reubicación de los ambientes de aprendizaje para disminuir barreras físicas.

4.3. Enseñanza estructurada y basada en fortalezas

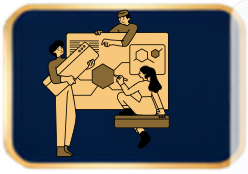
Las experiencias de aprendizaje se organizaron mediante una enseñanza altamente estructurada, anticipando rutinas, instrucciones y cambios para disminuir la ansiedad y favorecer la comprensión de las actividades. Se utilizaron apoyos visuales, recursos tecnológicos y la fragmentación de tareas en pequeños pasos, proporcionando andamiajes que se retiraban progresivamente conforme aumentaba su autonomía.

Paralelamente, se partió de sus intereses y fortalezas para incrementar su motivación y participación, aprovechando sus habilidades en inglés, pensamiento lógico, dibujo y competencias digitales como recursos para acceder a nuevos aprendizajes.

Acciones directas implementadas:



- Presentación de instrucciones mediante listas, organizadores gráficos e imágenes.



- División de proyectos complejos en actividades secuenciales.



- Uso del dibujo y herramientas digitales para expresar aprendizajes.



- Participación en actividades donde pudiera apoyar a sus compañeros desde sus fortalezas.

4.4. Desarrollo socioemocional y autorregulación

Se implementaron acciones orientadas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales promoviendo el reconocimiento y manejo de emociones, la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de habilidades sociales.

Cuando se presentaban episodios de desrregulacion emocional, se brindaba acompañamiento individual, pausas reguladoras y espacios seguros que permitieran recuperar la calma antes de reincorporarse a las actividades académicas. Además, el refuerzo positivo se utilizó de manera sistemática para reconocer avances, esfuerzos y logros, fortaleciendo la autoestima y la motivación.

Acciones directas implementadas:

1



Espacios de calma durante momentos de sobrecarga emocional

2



Conversaciones individuales para analizar situaciones sociales

3



Reconocimiento verbal y seguimiento de los logros alcanzados

4



Actividades grupales para promover el respeto por la diversidad

4.5. Aprendizaje cooperativo e inclusión en el aula

Se promovió la participación activa de la estudiante en actividades colaborativas junto a sus compañeros, procurando que asumiera un rol significativo dentro del grupo y fortaleciendo sus oportunidades de interacción social.

El trabajo cooperativo se acompañó de acciones de sensibilización con el grupo para favorecer el respeto a la diversidad, la empatía y la construcción de un clima de aula inclusivo.

Acciones directas implementadas:

1. Integración en equipos de trabajo con roles definidos.
2. Compañeros de apoyo durante determinadas actividades.
3. Dinámicas grupales sobre convivencia e inclusión.
4. Participación en proyectos colaborativos respetando sus ritmos de aprendizaje.
5. Intervenciones grupales orientadas a promover la convivencia, el respeto a la diversidad y la inclusión dentro del aula.

4.6. Acompañamiento interdisciplinario y seguimiento continuo

La intervención se sostuvo mediante un trabajo coordinado entre orientación, docentes, familia y especialistas externos, realizando un seguimiento permanente de los avances y necesidades de la estudiante.

Se efectuaron reuniones periódicas para valorar el progreso, revisar registros conductuales, ajustar las estrategias del PEI y mantener coherencia entre las intervenciones realizadas en el hogar, la escuela y los espacios terapéuticos. Paralelamente, se fortalecieron las capacidades docentes mediante asesoría y acompañamiento en estrategias de atención a la diversidad.

Paralelamente, la experiencia impulsó acciones institucionales orientadas al fortalecimiento de una cultura inclusiva. Se promovieron espacios de sensibilización y reflexión con el personal docente sobre inclusión, neurodiversidad y atención a la diversidad; se brindó acompañamiento pedagógico para el diseño de adecuaciones curriculares y el manejo de estrategias inclusivas en el aula; y se favoreció el intercambio de experiencias exitosas entre docentes, fortaleciendo el trabajo colaborativo y la construcción de respuestas educativas compartidas.

Estas acciones contribuyeron a que la atención a la diversidad dejara de ser una responsabilidad exclusiva del área de orientación y se convirtiera en un compromiso institucional, promoviendo la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación

Acciones directas implementadas:

- Reuniones periódicas entre docentes y orientación.
- Entrevistas de seguimiento con la familia.
- Coordinación con especialistas externos para unificar estrategias.
- Registro semanal de avances y dificultades para la toma de decisiones (bitácoras, registros conductuales, actas de encuentro).
- Sensibilización y concientización del personal docente sobre inclusión, neurodiversidad y atención a la diversidad.
- Capacitación a docentes en estrategias metodológicas para atender estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

5. Resultados

La implementación del proceso de acompañamiento integral permitió generar cambios progresivos en la participación, el aprendizaje, la autonomía y el bienestar socioemocional de la estudiante, así como fortalecer las capacidades institucionales para brindar una respuesta educativa inclusiva.

5.1.Avances graduales en el acceso y la participación en los procesos de aprendizaje.

Uno de los principales resultados observados ha sido el progreso gradual de la estudiante en su participación dentro de las actividades académicas. Si bien los avances no se manifiestan de manera homogénea en todas las asignaturas y el proceso continúa en desarrollo, la implementación de adecuaciones curriculares, la anticipación de actividades y el uso de apoyos visuales han favorecido una incorporación más frecuente a las dinámicas de clase.

Esto le ha permitido participar con mayor seguridad en determinados espacios de aprendizaje, completar un mayor número de actividades y evidenciar sus aprendizajes mediante diferentes formas de expresión, de acuerdo con sus posibilidades.



5.2.Fortalecimiento progresivo en la autonomía para el aprendizaje

Durante el proceso de implementación se observaron avances progresivos en la autonomía de la estudiante para desenvolverse dentro del contexto escolar. Si bien continúa requiriendo apoyos en determinadas situaciones, especialmente ante tareas nuevas o de mayor complejidad, las estrategias implementadas han favorecido un incremento gradual en su capacidad para organizarse, seguir rutinas y afrontar las actividades con mayor independencia.

Entre los avances identificados destacan:

- Mayor organización de sus materiales escolares y seguimiento de las rutinas establecidas, como el horario de clases y las normas de convivencia.
- Mayor capacidad para seguir instrucciones utilizando apoyos visuales, agendas de trabajo y secuencias de actividades.
- Incremento en la finalización de tareas dentro de los tiempos establecidos en sus adecuaciones curriculares.
- Mayor disposición para solicitar ayuda de forma pertinente cuando identifica dificultades o requiere apoyo.

Estos avances reflejan un fortalecimiento gradual de las habilidades de organización, autorregulación del aprendizaje y autonomía funcional, constituyendo una base importante para continuar promoviendo su participación y desarrollo integral dentro del contexto escolar.

5.3. Avances en la regulación emocional y las habilidades sociales

Durante el proceso de acompañamiento se observaron avances graduales en el reconocimiento y manejo de las emociones, así como en algunas habilidades de interacción social. Aunque estas áreas continúan representando uno de los principales retos para la estudiante y requieren un acompañamiento constante, las estrategias implementadas han favorecido el desarrollo de recursos que fortalecen su participación y convivencia dentro del contexto escolar.

Entre los avances identificados destacan:

- Mayor capacidad para identificar y expresar emociones básicas, como el enojo y la tristeza, utilizando el diálogo y otros recursos de apoyo para comunicar cómo se siente.
- Reconocimiento de los adultos de referencia dentro del centro educativo, recurriendo a ellos cuando necesita orientación, contención o apoyo.
- Mayor capacidad para reconocer y describir situaciones o experiencias vividas en el entorno escolar, favoreciendo la reflexión sobre lo ocurrido.
- Establecimiento de vínculos positivos con algunos compañeros de clase, especialmente con quienes comparte intereses o se siente más segura.
- Mayor disposición para iniciar o mantener conversaciones en contextos estructurados, responder a comentarios o mostrar interés por lo que otros le comparten.

A pesar de estos avances, aún persisten desafíos significativos relacionados con la interacción social espontánea, la ampliación de su círculo de relaciones y la comunicación en diferentes contextos. Si bien el desarrollo de las habilidades sociales continúa siendo un proceso en construcción, se evidencian avances relacionados con la creación de vínculos, la comunicación con algunos compañeros y la participación en intercambios sociales.

La estudiante aún requiere apoyos para generalizar estas habilidades en distintos escenarios escolares y fortalecer su seguridad en las dinámicas grupales. Las estrategias implementadas han permitido generar experiencias positivas que favorecen este proceso.

5.4.Fortalecimiento de la convivencia e inclusión

La práctica también generó cambios en la dinámica del grupo y en la respuesta educativa del centro.

- Mayor aceptación y comprensión de la diversidad por parte de los compañeros.
- Desarrollo de actitudes de empatía, respeto y colaboración durante las actividades grupales.
- Incremento de oportunidades para que la estudiante asumiera un rol activo dentro de los equipos de trabajo.
- Reducción de barreras actitudinales mediante procesos de sensibilización realizados con el grupo de clase.



Como resultado, se fortaleció un clima de aula más inclusivo, participativo y respetuoso de las diferencias individuales.

5.5. Fortalecimiento del trabajo colaborativo entre los actores educativos

La coordinación permanente entre orientación, docentes, familia y especialistas permitió construir una respuesta educativa coherente y articulada.

Como resultado de este trabajo conjunto se logró:

- Implementar adecuaciones curriculares de manera sistemática en las diferentes asignaturas.
- Dar seguimiento continuo a los avances mediante reuniones periódicas y registros de observación.
- Ajustar oportunamente las estrategias de intervención según las necesidades emergentes.
- Mantener coherencia entre los apoyos brindados en la escuela, el hogar y los procesos terapéuticos.

Este trabajo interdisciplinario fortaleció la toma de decisiones basada en evidencias y favoreció la continuidad de los apoyos educativos.

5.6. Fortalecimiento de las capacidades institucionales para la atención a la diversidad

La experiencia trascendió el acompañamiento individual de la estudiante y contribuyó al fortalecimiento de una cultura institucional inclusiva.

Como resultado se logró:

- Sensibilizar al personal docente sobre la importancia de la educación inclusiva y la neurodiversidad.
- Incrementar el uso de estrategias metodologícas inclusivas dentro del aula.
- Favorecer el intercambio de experiencias y buenas prácticas entre docentes.
- Consolidar el trabajo colaborativo entre orientación y profesorado para la identificación de barreras y la implementación de ajustes razonables.
- Promover una visión compartida de la inclusión como responsabilidad de toda la comunidad educativa.

En consecuencia, la atención a la diversidad comenzó a consolidarse como un compromiso institucional y no únicamente como una intervención dirigida a un caso específico.

6. Aprendizajes y recomendaciones

La implementación de esta buena práctica permitió reafirmar que la atención a la diversidad requiere una mirada integral, flexible y centrada en la persona, reconociendo tanto las necesidades de apoyo como las fortalezas, intereses y formas particulares de aprender de cada estudiante.

La experiencia evidenció que la inclusión educativa se favorece mediante una planificación flexible, adecuaciones curriculares, apoyos visuales, anticipación de actividades y estrategias diversificadas que permitan disminuir barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo progresivamente mayores niveles de autonomía y bienestar.

Asimismo, se fortaleció la comprensión de que el desarrollo socioemocional es un componente esencial del proceso educativo, ya que la confianza, la seguridad y los vínculos positivos favorecen la disposición para aprender y participar.

De igual manera, se confirmó que la inclusión es una responsabilidad compartida, donde la coordinación entre docentes, orientación, familia y especialistas permite construir respuestas educativas más coherentes, sostenibles y ajustadas a las características de cada estudiante.

Una de las mejoras identificadas para futuras implementaciones es la necesidad de contar desde el inicio con una ruta de seguimiento más estructurada, que permita reconocer las necesidades del estudiante, establecer metas alcanzables y valorar progresivamente los avances en su desarrollo integral.

También sería necesario continuar promoviendo la formación docente en neurodiversidad, atención a la diversidad y estrategias inclusivas, así como fortalecer la participación de las familias mediante espacios de comunicación, orientación y construcción conjunta de estrategias, favoreciendo una alianza entre escuela y hogar basada en la corresponsabilidad y el reconocimiento de las fortalezas de cada estudiante.

El principal aprendizaje que deja esta experiencia es

"La inclusión educativa se construye cuando la escuela es capaz de mirar a cada estudiante desde sus posibilidades y no únicamente desde sus necesidades de apoyo. Acompañar, comprender y ajustar las prácticas permite transformar las barreras en oportunidades de aprendizaje, participación y desarrollo integral".

La experiencia confirmó que los avances significativos no siempre ocurren de manera inmediata; muchas veces se construyen mediante pequeños progresos sostenidos, relaciones de confianza y un trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa.



CONSTRUYENDO AULAS INCLUSIVAS: ADECUACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS Y ESTRATEGIAS DE APOYO

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

Construyendo aulas inclusivas: Adecuaciones curriculares significativas y estrategias de apoyo para la participación, la comunicación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas



Título de la buena práctica:	Construyendo aulas inclusivas: Adecuaciones curriculares significativas y estrategias de apoyo para la participación, la comunicación y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas.
Docentes responsables:	MSc Giezi María Soto Hernández y MSc Paola del Rosario Canda Fajardo, orientadoras de 4.°a 6.° grado.
Colegio:	Colegio Teresiano de Managua- Nicaragua
Nivel:	Coordinación de 4.°a 6.°
Grado:	6.°
Asignatura:	Lengua y Literatura.
Periodo de implementación:	año escolar 2026.

2. CONTEXTO

La práctica se desarrolló en los grupos de 6.° A, B, D y E de Educación Primaria con el propósito de fortalecer la educación inclusiva y responder a la diversidad de necesidades de aprendizaje presentes en el aula.

Antes de su implementación, algunos estudiantes con necesidades educativas específicas enfrentaban barreras para acceder al currículo, participar activamente, comunicarse de manera efectiva y desarrollar autonomía, debido a que las estrategias de enseñanza, evaluación y seguimiento requerían una estructura más inclusiva y sistemática.

El grupo se caracterizaba por su heterogeneidad al contar con un estudiante en cada una de las secciones D y E, que requerían apoyos específicos para favorecer su proceso de aprendizaje y participación. Entre las principales necesidades identificadas se encontraban retos relacionados con la comprensión lectora, la expresión escrita, la atención, la comunicación y la autorregulación.

Ante estas necesidades, fue necesario implementar adecuaciones curriculares significativas y no significativas, acompañadas de estrategias de apoyo individualizadas. Estas acciones tuvieron como propósito favorecer el acceso al aprendizaje, la participación activa y el desarrollo de las capacidades de cada estudiante dentro de un ambiente educativo con igualdad de oportunidades.

3. Propósito de la práctica

Fortalecer la educación inclusiva en los grupos de 6.° grado mediante la implementación de adecuaciones curriculares significativas y no significativas, así como de estrategias de apoyo personalizadas para favorecer el afianzamiento de la lectoescritura y el aprendizaje de los contenidos correspondientes al currículo de 6° grado, con el objetivo de promover una experiencia de aprendizaje más equitativa, respetuosa e inclusiva.

4. Descripción de la buena práctica

La práctica consistió en transformar la planificación cotidiana de Lengua y Literatura para que los estudiantes con mayores barreras de aprendizaje pudieran participar de manera real en las clases. No se trató únicamente de "reducir actividades", sino de reorganizar el camino de aprendizaje: seleccionar el objetivo esencial, anticipar barreras, preparar apoyos visuales, simplificar consignas, graduar la dificultad, ofrecer opciones de respuesta y valorar avances de acuerdo con el nivel funcional de cada estudiante.

Para ello se identificaron las necesidades actuales de los estudiantes y se consideró necesario compartir información actualizada sobre sus valoraciones psicopedagógicas.

La principal estrategia empleada fue el estudio de casos, mediante el análisis individual de los diagnósticos, las fortalezas, las necesidades, los estilos de aprendizaje y las barreras identificadas en cada estudiante. A partir de esta información, en la clase de Lengua y Literatura de 6.° grado se diseñaron planes de apoyo, adecuaciones curriculares y estrategias diferenciadas que permitieron ajustar los contenidos, las actividades, los recursos y formas de evaluación según los requerimientos de cada caso.



Las orientaciones del área psicológica se integraron como referente para cuidar la autorregulación, la anticipación de rutinas, el lenguaje positivo y la organización del ambiente. Sin embargo, la concreción didáctica de los ajustes fue asumida desde la práctica docente: selección de objetivos adaptados, diseño de materiales, seguimiento del desempeño y retroalimentación directa durante las clases.



Durante la implementación de las adecuaciones curriculares se han aplicado estrategias como el modelaje paso a paso, lectura asistida, las pausas breves, el uso de pictogramas o claves visuales, las instrucciones de una acción a la vez, los ejemplos resueltos, los banco de palabras, las rúbricas simplificadas y las listas de cotejo individualizadas.



También se favoreció la participación con compañeros tutores en momentos específicos, procurando que la ayuda entre pares no sustituyera la responsabilidad docente. Asimismo, se ha favorecido la integración de una maestro de apoyo que proporcione recursos y estrategias conductuales a un estudiante, con el propósito de contribuir a un desempeño escolar más integral.



La práctica se ha desarrollado durante todo el año escolar 2026 y se ha integrado de manera permanente en las secuencias didácticas de Lengua y Literatura. El trabajo en el aula se organizó mediante actividades individuales, trabajo cooperativo y acompañamiento personalizado según las necesidades de cada estudiante. De forma paralela, se realizaron reuniones de seguimiento y análisis de casos con los docentes y especialistas para evaluar avances, realizar ajustes oportunos y asegurar la efectividad de las adecuaciones implementadas.

Casos de estudiantes con adecuaciones significativas:

Estudiante 1.

Diagnóstico Dislexia severa, seguimiento psicopedagógico desde 2025 a la actualidad.

Se identificó la dificultad en adquirir el aprendizaje de lectoescritura; por ello, se solicitó a la familia una evaluación psicopedagógica. A partir del diagnóstico, se inició el proceso terapéutico y la especialista brindó recomendaciones específicas para el seguimiento escolar.

Las recomendaciones fueron compartidas desde el área de Orientación. Desde el inicio del curso escolar, en la clase de Lengua y Literatura, la docente realizó las adecuaciones curriculares necesarias para favorecer el avance del estudiante. Al iniciar el año escolar, el estudiante presentaba habilidades equivalentes a un niño que iniciaba su segundo grado; por esta razón se inició con el reforzamiento de fonemas, segmentación de palabras, vocabulario y redacción de oraciones cortas. Actualmente, logra realizar lectura asistida de 136 palabras, lee 52 palabras por minuto y produce oraciones de más de cinco palabras y textos de entre cuatro y cinco líneas.



Imagenes referentes con fines ilustrativos

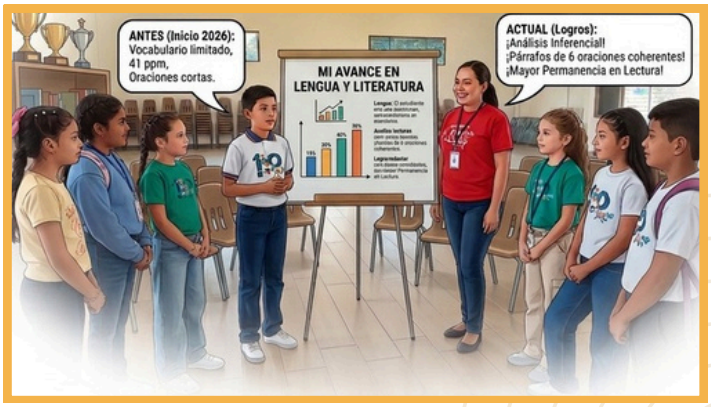
Estudiante 2.

Diagnóstico Trastorno del Espectro Autista grado 2, con necesidad de ayuda notable en la comunicación e interacción y en conductas repetitivas; trastorno de lenguaje; TDAH presentación combinada severa; trastorno específico de aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas.

Desde el primer grado el estudiante recibió su primer diagnóstico de Trastorno de Lenguaje. A partir de ese momento, inició terapia externa y se dio seguimiento en las adecuaciones no significativas. En 5.° grado se realizó una nueva valoración psicopedagógica, la cual permitió completar los diagnósticos actuales del estudiante.

En este caso, se completaron las recomendaciones psicopedagógicas para iniciar la implementación de las adecuaciones curriculares significativas, las cuales se han aplicado en la clase de Lengua y Literatura desde el inicio del curso escolar 2026. Al comenzar el año, el estudiante presentaba habilidades correspondientes al inicio de 3.er grado: dominaba vocabulario, leía 41 palabras por minuto, redactaba oraciones de 5 palabras, dictados de diez o más palabras. Actualmente, logra redactar párrafos de hasta seis oraciones con sentido y coherencia, analiza lecturas brindando aportes inferenciales y textuales de las mismas y mantiene una mayor permanencia durante los tiempos de lectura.





Imagenes referentes con fines ilustrativos

5. Resultados

La implementación de esta estrategia ha permitido avances significativos en la inclusión, participación y aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales de los grupos de 6.º grado. Entre los principales logros observados se evidenciaron una mayor participación en las actividades de aula, un incremento en la motivación hacia el aprendizaje y una mejora en la interacción con sus compañeros y docentes.

Asimismo, los estudiantes demostraron progresos en sus habilidades de comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación efectiva y seguimiento de instrucciones, gracias a la aplicación de adecuaciones curriculares significativas y apoyos personalizados.

También se ha observado un fortalecimiento de la autonomía, la autorregulación emocional y conductual, así como una mayor seguridad para expresar ideas, resolver tareas y asumir responsabilidades dentro del aula. La implementación de estrategias diferenciadas ha favorecido la disminución de barreras para el aprendizaje y ha promovido una convivencia más respetuosa e inclusiva, en la que las diferencias individuales son reconocidas y valoradas por todo el grupo.

Los resultados obtenidos fueron respaldados mediante diversos instrumentos y evidencias, entre ellos: adecuaciones curriculares individuales, registros de seguimiento y observación, evaluaciones diagnósticas y formativas, trabajos y producciones escritas de los estudiantes, rúbricas de desempeño, fotografías de las actividades realizadas. Estas evidencias han permitido constatar el impacto positivo de la práctica en el desarrollo integral y el éxito educativo de los estudiantes.







6. Aprendizajes y recomendaciones

Esta experiencia permitió confirmar que la educación teresiana es inclusiva y, por lo tanto, requiere de una planificación intencionada, flexible y centrada en las necesidades reales de cada estudiante. Desde una visión humanizadora, se reconocen las necesidades de cada estudiante, permitiendo su integración al ambiente escolar, en los ámbitos académico, social, espiritual y emocional. De esta manera, las barreras para el aprendizaje pueden transformarse en posibilidades para su desarrollo integral.

Uno de los principales aprendizajes derivados de esta experiencia fue evidenciar que las adecuaciones curriculares significativas y no significativas no limitan las oportunidades de aprendizaje; por el contrario, facilitan el acceso al currículo y favorecen una participación más equitativa, respetando las fortalezas, características y necesidades de cada estudiante.

Asimismo, el estudio de casos y el trabajo colaborativo entre docentes, orientación, acompañantes pedagógicas, Coordinación, especialistas externos y personal de apoyo son fundamentales para tomar decisiones pedagógicas oportunas y ofrecer respuestas educativas más pertinentes, inclusivas y acordes con las necesidades presentes en el aula.

Si tuviéramos la oportunidad de replicar esta buena práctica, fortaleceríamos aún más la participación de las familias mediante talleres formativos, encuentros periódicos de seguimiento y espacios de orientación para compartir estrategias que puedan aplicarse también en el hogar. De igual manera, los talleres pueden incluir más recursos tecnológicos accesibles y sistematizar con mayor frecuencia la evaluación de los avances académicos, emociones y conductuales de los estudiantes. Estas acciones contribuirán a fortalecer la convivencia, la correspondibilidad educativa y el trabajo en equipo entre escuela y familia.

Como recomendación para otros docentes, sugerimos iniciar con un proceso de conocimiento profundo de cada estudiante, identificar sus fortalezas y necesidades, mantener una comunicación constante con las familias y especialistas, y asumir las adecuaciones curriculares como una oportunidad para enriquecer la enseñanza. También es importante documentar los avances, evaluar continuamente la efectividad de las estrategias implementadas y mantener una actitud flexible y abierta al cambio.

El aprendizaje clave de esta experiencia es que,
"Cuando se eliminan las barreras para el aprendizaje y se brindan los apoyos adecuados, todos los estudiantes pueden participar, progresar y desarrollar su máximo potencial en un entorno verdaderamente inclusivo".

7. Referencias bibliográficas

Acevedo, J. (2025). *Informe de evaluación psicopedagógica.* IMPULSO, Managua, Nicaragua.

Ministerio de Educación Nicaragua. (2024). *Currículo Nacional Básico de Educación Primaria.* MINED.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca.* UNESCO.

Rodríguez, C. (2025). *Informe psicopedagógico.* BLOOM - kids, Managua Nicaragua.

Soto, G. (2026). Planificación didáctica de Lengua y Literatura (Secciones D y E). Adecuaciones curriculares significativas y estrategias de apoyo para la educación inclusiva. Colegio Teresiano, Managua, Nicaragua.

7. Anexos

Los anexos presentan evidencias de las adecuaciones curriculares, producciones de los estudiantes y apoyos visuales utilizados durante la implementación de la buena práctica.

Anexo A. Adecuación curricular significativa.

Figura A1 Documento de adecuación curricular significativa de Lengua y Literatura 6.° grado D.

COLEGIO TERESIANO MANAGUA

ADECUACIÓN CURRICULAR SIGNIFICATIVA - LENGUA Y LITERATURA 6° D

Nombre del alumno: Alejandro Castiblanco Romero
Grado y sección: 6° D
Elaborado por: Prof. Giezi María Soto Hernández - Docente de Lengua y Literatura.
Fecha: 24 de febrero del 2026
Lo que puede hacer: Lee textos sencillos y redacta oraciones cortas; presenta dificultad marcada en sílabas trabadas (CCV/CCVC) e inversas (VC/CVC), velocidad lectora baja y errores de precisión; comprensión afectada cuando el texto exige decodificación sostenida.

Temas con adecuación correspondientes al 6° primer parte de la secuencia del primer bimestre:

1. Lectura descriptiva o literal (comprensión explícita- ¿Quién?, ¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?)
2. Características del texto descriptivo
3. Tipos de textos descriptivos
   - ➔ Descripción objetiva y subjetiva

   Temas a continuar reforzando:
4. Conciencia fonológica.
   - Rimas
5. Segmentación de palabras
6. Precisión y fluidez lectora (lectura asistida y repetida sin precisión de velocidad)
7. Lectura y comprensión de textos breves.
8. Escritura descriptiva guiada (oraciones - párrafo corto)

Criterios de evaluación:

1. Lee textos breves y graduales, por partes, identifica la idea principal, logra dar algunos detalles o explicaciones.
2. Redacta oraciones y párrafos cortos siguiendo los pasos básicos utilizando apoyos para mejorar sus ideas.
3. Participa en conversaciones expresando sus ideas de manera clara demostrando la escucha activa.

Nota: El documento de adecuación curricular como prueba de la panificación diferenciada.

Figura A2

Tabla de indicadores de logro, ajustes en las evaluaciones y en las actividades.

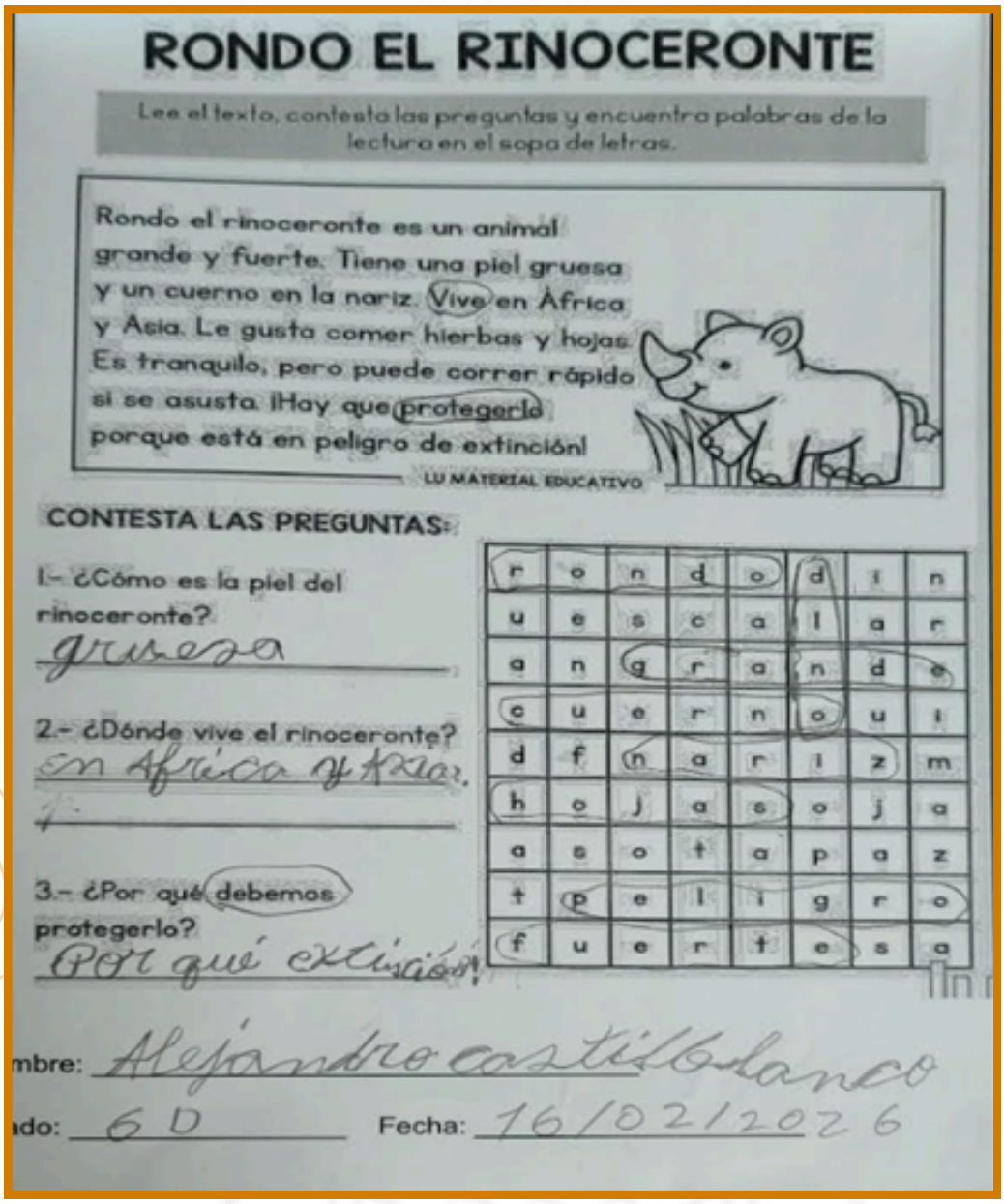
UNIDAD	Competencia	Indicadores de logro	Evaluación - ajustes	Actividades
I	Manifiesta una actitud respetuosa, asertiva, conciliadora y de autocontrol, a través del diálogo, que favorezcan su bienestar personal, familiar y social. (MINED)	1. Segmenta palabras y sílabas y fonemas VC/CVC y CCV/CCVC. 2. Lee en voz alta palabras y oraciones breves con apoyo, mejorando la precisión (menos omisiones, sustituciones, inversiones). 3. Lee textos muy breves con ritmos y pausas adecuadas. 4. Identifica información explícita en textos descriptivos (quién, cómo, cuándo, dónde). 5. Reconoce las características de los textos descriptivos y diferencia los tipos de textos descriptivos. 6. Distingue la descripción objetiva y subjetiva y redacta ejemplos sencillos a partir de imágenes o situaciones.	Lectura **segmentada** (1–3 párrafos o fragmentos cortos) con pausas planificadas. **Tiempo ampliado** Puede realizar lectura con **apoyo** (señalador, regla lectora, letra grande, interlineado). La comprensión se verifica preferentemente **de forma oral** (preguntas guiadas) o con opciones: subrayado, seleccionar respuestas, ordenar ideas. Se prioriza la comprensión y **progreso** más que la velocidad; los errores de decodificación no anulan la comprensión si logra explicar el contenido. Organizadores gráficos. Rúbricas Listas de cotejo Carpeta de evidencias - trabajo significativos.	• Lecturas impresas o en presentaciones, localiza los personajes, lugares, objetos, acciones y detalles claves; responde preguntas de comprensión literal sencillas con apoyo de organizadores (subrayado, tabla "¿Quién/Qué/Dónde/Cómo?"). • Uso de pictogramas, dibujos para recorte o en imagen digital. Ejemplos guiados,redacciones sencillas de descripciones. • Recursos digitales, redacta descripciones objetivas y subjetivas de las imágenes propuestas por la docente o lugares favoritos. • Actividades de **segmentación de palabras** (sílabas y fonemas), lectura en voz alta con **precisión y fluidez** (entonación, pausas, ritmo) y comprensión de **textos breves**, apoyándose en rimas y juegos fonológicos para reforzar el reconocimiento sonoro (recursos impresos o digitales, fichas de letras). • Preguntas guiadas con opciones de subrayado, unir, ordenar.

Nota: Matriz que muestra la relación entre las competencias, los indicadores, los ajustes de evaluación y las actividades evaluadas.

Anexo B. Evidencias de producciones estudiantiles

Figura B1.

Evidencia de actividad relacionada con comprensión lectora: ´´Rondo el rinoceronte.



RONDO EL RINOCERONTE

Lee el texto, contesta las preguntas y encuentra palabras de la lectura en el sopa de letras.

Rondo el rinoceronte es un animal grande y fuerte. Tiene una piel gruesa y un cuerno en la nariz. Vive en África y Asia. Le gusta comer hierbas y hojas. Es tranquilo, pero puede correr rápido si se asusta. ¡Hay que protegerlo porque está en peligro de extinción!

LU MATERIAL EDUCATIVO

CONTESTA LAS PREGUNTAS:

1.- ¿Cómo es la piel del rinoceronte?
gruesa

2.- ¿Dónde vive el rinoceronte?
en África y Asia.

3.- ¿Por qué debemos protegerlo?
Por qué extinción!

r	o	n	d	o	d	i	n
u	e	s	c	a	l	a	r
a	n	g	r	a	n	d	e
c	u	e	r	n	o	u	i
d	f	n	a	r	i	z	m
h	o	j	a	s	o	j	a
a	s	o	t	a	p	a	z
t	p	e	l	i	g	r	o
f	u	e	r	t	e	s	a

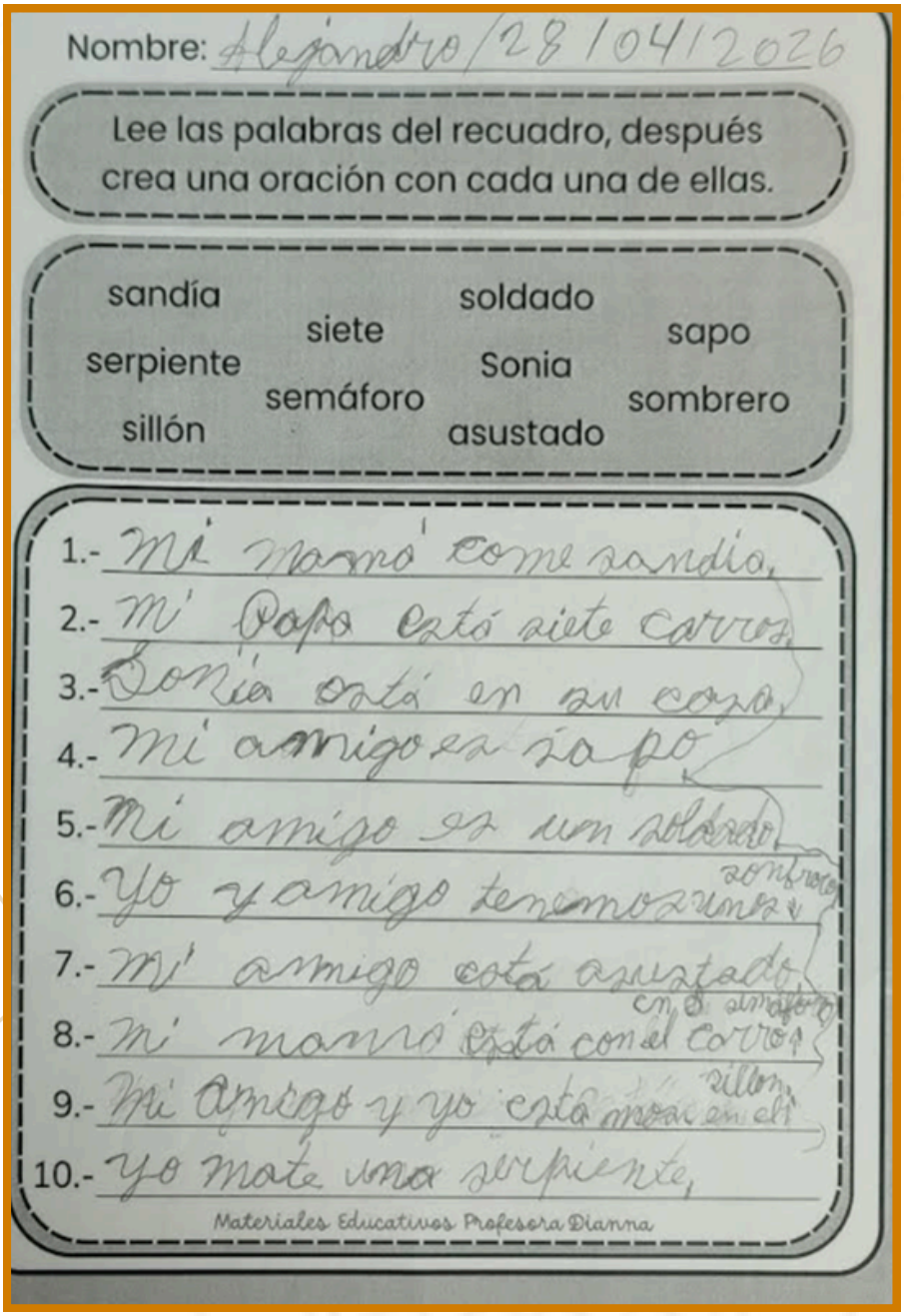
mbre: Alejandro castillblanco

ido: 6 D Fecha: 16/02/2026

Nota: Producción estudiantil para evidenciar comprensión lectora y el seguimiento de instrucciones.

Figura B2.

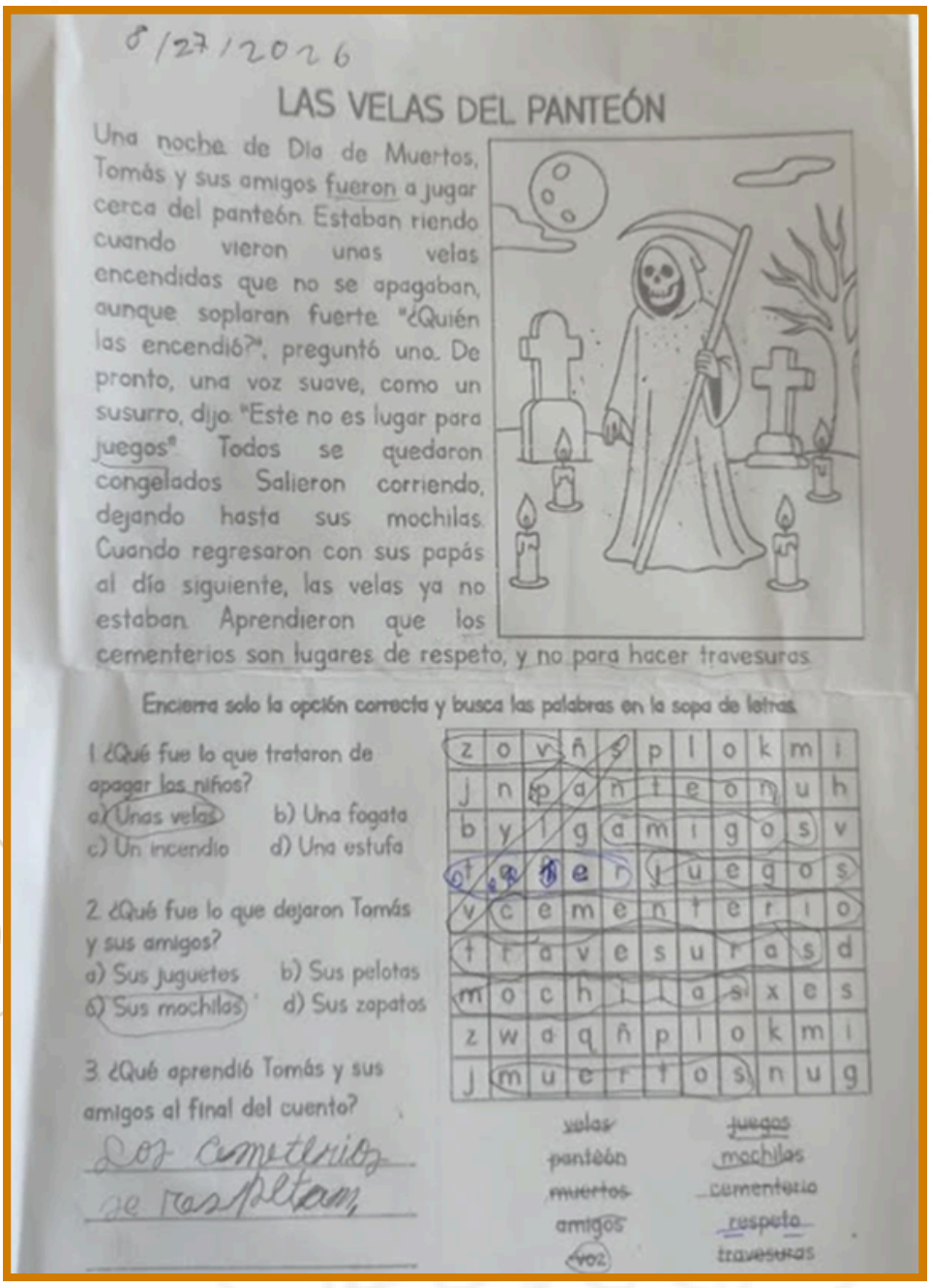
Evidencia de producción escrita utilizando el banco de palabras.



Nota: Producción escrita, oraciones redactadas a partir de un banco de palabras como apoyo para la redacción

Figura B3.

Evidencia comprensión lectora: ´´Las velas del panteón´´.



8/27/2026

LAS VELAS DEL PANTEÓN

Una noche de Día de Muertos, Tomás y sus amigos fueron a jugar cerca del panteón. Estaban riendo cuando vieron unas velas encendidas que no se apagaban, aunque soplaran fuerte. "¿Quién las encendió?", preguntó uno. De pronto, una voz suave, como un susurro, dijo: "Este no es lugar para juegos". Todos se quedaron congelados. Salieron corriendo, dejando hasta sus mochilas. Cuando regresaron con sus papás al día siguiente, las velas ya no estaban. Aprendieron que los cementerios son lugares de respeto, y no para hacer travesuras.

Encierra solo la opción correcta y busca las palabras en la sopa de letras.

1. ¿Qué fue lo que trataron de apagar los niños?
a) Unas velas b) Una fogata
c) Un incendio d) Una estufa

2. ¿Qué fue lo que dejaron Tomás y sus amigos?
a) Sus juguetes b) Sus pelotas
c) Sus mochilas d) Sus zapatos

3. ¿Qué aprendió Tomás y sus amigos al final del cuento?
Los cementerios se respetan

z	o	v	ñ	s	p	l	o	k	m	i
j	n	p	a	n	t	e	o	n	u	h
b	y	l	g	a	m	i	g	o	s	v
t	a	s	e	r	j	u	e	g	o	s
v	c	e	m	e	n	t	e	r	i	o
t	r	a	v	e	s	u	r	a	s	d
m	o	c	h	i	l	a	s	x	e	s
z	w	a	q	ñ	p	l	o	k	m	i
j	m	u	e	r	t	o	s	n	u	g

velas, juegos, panteón, mochilas, muertos, cementerio, amigos, respeto, voz, travesuras

Nota: Actividad de lectura con mayor cantidad de palabras y actividades de comprensión lectora utilizadas como evidencias de los avances del estudiante.

Anexo C. Apoyos visuales para la autorregulación y organización.

Figura C1.

Apoyo visual de conductas adecuadas utilizadas en el caso 2.



Nota: Recurso visual utilizado para anticipar y reforzar conductas esperadas durante la clase.

Figura C2.

Apoyo visual de organización: horario de antes y después.



Nota: Recurso visual utilizado para anticipar las actividades y facilitar la transición entre clases y momentos de descanso



TRAYECTORIAS INCLUSIVAS. BUENAS PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON TEA

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

Trayectorias inclusivas, buenas prácticas para la inclusión escolar de niños con TEA



Título de la buena práctica:	Trayectorias inclusivas, buenas prácticas para la inclusión escolar de niños con TEA.
Docentes responsables:	Massiel Elizabeth Mendoza Herrera (Orientadora) Cinthya Marcela Calero Acevedo (Orientadora)
Colegio:	Colegio Teresiano Sagrado Corazón, Granada Nicaragua.
Nivel:	Preescolar, primaria y secundaria.
Periodo de implementación:	Primer Semestre 2026

2. CONTEXTO

El desconocimiento y lo que resulta nuevo y diferente muchas veces resulta ser extraño.

El contexto en las aulas previo al tema de inclusión/aceptación de estudiantes con diferentes tipos de trastornos del neurodesarrollo era juzgado como pereza, incapacidad o desinterés.

Los vínculos eran superficiales con poca empatía y con muchas dificultades en cuanto a la convivencia, ya que prevalecían las quejas más que el trabajo en conjunto.

Incluso los padres de familia ejercían juicios sobre lo desconocido acentuando las dificultades más que la educación en valores.

3. Propósito de la práctica

Fomentar la reflexión personal y el vínculo con los demás para incidir de forma directa en la inclusión acentuando la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la empatía como líneas de acompañamiento en el proceso.

4. Descripción de la Buena Práctica

La práctica consiste en un conjunto articulado de estrategias de flexibilización curricular, adaptación ambiental entre iguales y sensibilización comunitaria orientadas al bienestar integral del estudiantado con TEA y a la convivencia armónica de toda la comunidad escolar.

El proceso de inclusión/aceptación de estudiantes con trastornos tuvo muchos pasos en donde se integraron diferentes redes de apoyo para poder obtener resultados positivos:

Campañas de concientización en preescolar y primaria.

Se elaboraron afiches coloridos con información concreta y sencilla, de fácil comprensión para los grados de preescolar y primaria con la finalidad de que los niños y preadolescentes cambien su perspectiva acerca de lo que piensan que es el autismo y los desafíos que conlleva en la mayoría de los casos. De igual manera también se les orientó acerca de estrategias que pueden emplear para favorecer la comunicación entre ellos.

Psicoeducación en las aulas (secundaria)

Una de las fases más importantes fue ir a las aulas en donde se encontraban los niños con diferentes diagnósticos. Con lenguaje claro explicamos el propósito de la visita ‘’Conocer la otra cara de la moneda’’. No tildamos los diagnósticos, nos enfocamos en las dificultades personales y de grupo, en las cosas que debían cambiar para que la convivencia fuera positiva, en cómo desde su cercanía y solidaridad podrían aportar a otra persona a sentirse mejor y que su aula se convirtiera en un lugar seguro y sus compañeros en una red de apoyo.

Acompañamiento al grupo

Se realizó de forma previa para observar conducta y problemáticas más comunes y nuevamente posterior a la sesión de psicoeducación, para intervenir ante las crisis, dar seguimiento a los avances y retomar los retos del día a día.

Retroalimentación docente:

La comunicación constante con los docentes consistió en brindar estrategias de abordaje en crisis, opciones didácticas que incrementen el interés en diferentes contenidos y centren la atención, así como estrategias de autorregulación emocional.

- **Comunicación con la Familia**

La familia como red sólida de apoyo y contención ante las crisis, es la que en diferentes momentos sostiene y anima, son el pilar en el avance de muchos de los casos que hemos abordado. Ha sido un reto incluso para ellos, navegar en lo desconocido, aceptar un diagnóstico, integrar rutinas, escuchar de forma empática, adaptarse a las circunstancias, aprender una nueva forma de escuchar, comprender la complejidad del entorno y la asimilación de la realidad. En todo eso y más, la familia ha sido la base que sostiene con fuerza la estabilidad emocional de los chicos y que renueva día a día las oportunidades de mejora.

Talleres para padres

La integración de temas seleccionados por las docentes guías y aprobados por sus coordinadoras, relacionados a las dificultades observadas en diferentes ciclos, han brindado la oportunidad de compartir en estos espacios una visión diferente del acompañamiento pedagógico y conductual de los alumnos en general, dejando claro que todos son capaces de aprender cosas nuevas, mejorar en las dificultades y tener mejor relación con los otros- siempre y cuando se les motive y acompañe en el proceso-.

Creciendo en valores

Desde la clase de Creciendo en Valores, a través de la reflexión de los temas, la integración del trabajo en grupo, se ha generado conciencia de que el cambio real está dentro de cada uno/a. En la clase se ha propiciado un espacio de interiorización y de apertura al diálogo, en donde se comparte y se respeta la opinión de todos. Finalmente, todos son importantes.

Estrategias utilizadas;

- **Estructuración visual y anticipación**: Uso de agendas visuales, pictogramas y rutinas claras para facilitar la predictibilidad y autorregulación.
- **Aprendizaje Cooperativo adaptado y tutoría entre Iguales:** Asignación de roles claros y la figura del "Compañero/a Guía" para fomentar la interacción social natural, el apoyo mutuo y la solidaridad en el aula.
- **Integración y ajuste sensorial:** Adecuación de los espacios de aula mediante zonas de autorregulación o "rincones de calma", reduciendo estímulos de estrés.
- **Estrategias de concientización y aceptación del alumnado:**
  - Campañas de visibilización y aceptación: Concientización sobre el Autismo, murales de la diversidad y diálogos abiertos en el aula. (Clase de DDMM)
  - Círculos de diálogo y convivencia: Espacios regulares donde se abordan de manera natural las diferencias de cada estudiante, resaltando las fortalezas únicas que cada niño o niña aporta al grupo.
- **Pausas activas y autorregulación:** Ejercicios/ dinámicas breves de inicio y mitad de jornada, para favorecer la atención y la interacción grupal.
- **Talleres reflexivos** diseñados para grupos y problemáticas específicas.
- **Patios estructurados e inclusivos:** Organización de juegos dirigidos durante los recreos para garantizar la participación e integración social de los niños con TEA sin forzar su sobreestimulación.

La secundaria también ha tenido estos espacios específicamente en octavo y undécimo grado, alumnos con dificulta des para socializar y sentirse parte del grupo; con apoyo de sus maestros guías después de la psicoeducación en cada aula, se pidió el apoyo y el ingenio de todos sus compañero para volver a los patios, a los juegos de equipo, e incluso a los juegos de mesa, Uno, twister, etc, de esa forma han logrado compartir espacios de distracción y han aportado a la integración y pertenencia en estos grados.

5. Resultados

Evolución y autonomía de los/as estudiantes.

Se observó un incremento en la participación activa de los estudiantes con TEA. Tratando de integrarse más a los grupos y/o actividades sugeridas. El apoyo de los pares impulsa a esforzarse. Asímismo, en el resto del alumnado se evidenció una reducción de conductas de exclusión o burlas, reemplazándolas por actitudes esportñeas de ayuda, defensa y acogida afectiva. Se les observa más independientes, más comunicativos, reconocen quienes forman parte de su red de apoyo, que son capaces de pedir ayuda si la necesitan y también que las dificultades son un impulso para aprender no un obstáculo para estancarse.





Mejora en el clima de aula.

Aumento de la empatía, la paciencia y la comprensión de las emociones por parte de todos los niños del grupo, consolidando un espacio de aprendizaje seguro
y colaborativo.

> "Cuando se enseña a los niños a comprender y acoger el neurodiversidad, el aula no solo se vuelve inclusiva para los estudiantes con TEA, sino que se transforma en un espacio donde todos aprenden a convivir con empatía, respeto y solidaridad teresiana."

Concientización de los padres de familia.

En la actualidad la influencia de padres de familia en dirección o coordinación quejándose de este tema es menor, pasaron de juzgar, criticar e intentar imponer, a aceptar que somos una escuela inclusiva que brinda oportunidades y alternativas de aprendizaje en todos los ámbitos.



6. Aprendizajes y recomendaciones

En definitiva, el aprendizaje clave de esta experiencia es:
Unidos somos y hacemos más.
Al iniciar este proceso solo teníamos quejas, dificultades, retos, impotencia, cansancio e individualismo, cada quien por su lado viendo en como las dificultades a su alrededor les afectan de forma personal, los docentes, los alumnos, la familia, de una u otra forma divididos los bandos el resultado era el mismo, menos acciones, más estrés.

Aprendizaje



La recomendación principal para obtener éxito bajo esta óptica es ser constante, establecer comunicación clara con todas las partes, plantear acuerdos, superar retos, felicitar los logros por pequeños que sean, integrar a la familia, acompañar los momentos difíciles, pero sobre todo conocer a tus estudiantes, que les motiva, que les preocupa, que cosas son capaces de hacer y desde ahí motivar, incentivar y proyectar un cambio posible desde la integración de todos y todas.

La comunicación efectiva, la constancia, el compromiso, y trabajar de la mano en cada una de las etapas han brindado resultados.
La empatía por las dificultades del otro, la oportunidad y la seguridad de que siempre se pueden hacer mejor las cosas, la gratificación de ser parte del cambio, y por supuesto la integración de grupos en diferentes ámbitos dentro y fuera del aula, dando como resultado más seguridad y compañerismo.

Claramente el camino no ha sido fácil, seguimos dia a dia luchando por mantener los pequeños pasos que hemos dado, nos ha tocado a todos aprender desde la dura realidad, desde la pérdida, desde la necesidad de un cambio, y desde la esperanza que podemos hacerlo posible, todos juntos. El reto es mantener la constancia y continuar ejerciendo la ardua labor de acompañar en todo momento los procesos de integración relacionados al aprendizaje o al área relacional.

7. Referencias bibliográficas

Vásquez Espínola, L., & Núñez Valdez, L. (2022). Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en trastorno del espectro autista. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Estrategias de Ensenanza Aprendizaje | Trastorno del Espectro Autista - PUBLICACION.pdf

8. Anexos




COLEGIO TERESIANO
SAGRADO CORAZÓN
GRANADA


Recuerda
Llanura
Archipiélago
Meseta



FOMENTAR LA INCLUSIÓN DESDE EL MODELO DIALÓGICO

BUENA PRÁCTICA EDUCATIVA

Fomentar la inclusión desde el Modelo dialógico



Título de la buena práctica:	"Fomentar la inclusión desde el Modelo dialógico"
Docentes responsables:	Angianethe Solano Quirós, Psicóloga.
Colegio:	Colegio Teresiano San Enrique de Ossó
Nivel:	Preescolar, Primaria y Secundaria.
Área:	Asambleas dialógicas
Periodo de implementación:	Año lectivo 2026.

2. CONTEXTO

A inicios del año lectivo 2026, se realizó un diagnóstico a nivel institucional para determinar las problemáticas que debían ser atendidas en materia de convivencia. Este análisis reveló que el 90% de los grupos reportó la exclusión como la problemática prioritaria a atender.

Antes este escenario, la institución confirmó la necesidad de continuar fortaleciendo una cultura de convivencia basada no solamente en el respeto, sino también en el reconocimiento y la valoración de las diferencias.

El desafío consistía en trasladar la inclusión del discurso a las experiencias cotidianas de las personas estudiantes, favoreciendo espacios donde pudieran expresar sus ideas, escuchar otras perspectivas, reflexionar sobre la manera en que se relacionan y asumir un papel activo en la construcción de una convivencia más respetuosa e inclusiva.

A partir de esta necesidad, se fortaleció el trabajo mediante las Asambleas Dialógicas, utilizando principios del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos.

Estos espacios permitieron que las personas estudiantes participaran activamente en conversaciones sobre convivencia, relaciones interpersonales, respeto, cuidado mutuo y reconocimiento de las diferencias. Como parte de este proceso, también se realizó una modificación significativa de la Norma Institucional, incorporando de manera explícita la dimensión de inclusión:

“Soy Teresiano, te valoro, te cuido, te respeto Y TE INCLUYO”.

De esta manera, la inclusión pasó a comprenderse como una responsabilidad colectiva y como parte concreta de la identidad teresiana en nuestra institución.

3. Propósito de la práctica

Favorecer una cultura institucional inclusiva mediante Asambleas Dialógicas que permitan a las personas estudiantes participar, expresar sus ideas, escuchar, valorar diferentes perspectivas y reflexionar sobre su responsabilidad en la construcción de relaciones basadas en el cuidado, el respeto, la valoración y la inclusión.

4. Descripción de la Buena Práctica

La buena práctica consistió en desarrollar durante el año una propuesta institucional de Asambleas Dialógicas, adaptadas a las características y necesidades de los diferentes niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria.

Las asambleas se plantearon como espacios estructurados de diálogo y participación, en los que las personas estudiantes no fueran únicamente receptoras de mensajes sobre convivencia, sino protagonistas en la construcción de significados y acuerdos relacionados con la manera en que desean convivir.

Metodología

1. La propuesta se fundamentó en el Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos, priorizando el diálogo, la participación, la escucha activa, el respeto por las diferentes perspectivas y la construcción colectiva.

2. Cada Asamblea Dialógica fue planificada alrededor de un tema relacionado con la convivencia y el desarrollo socioemocional. Los contenidos se adaptaron según la etapa evolutiva de las personas estudiantes, procurando que tanto niños y niñas de preescolar como estudiantes de primaria y secundaria pudieran participar desde sus propias experiencias.

3. También, se retomó la propuesta con el Comité de Convivencia, conformado por las personas vicepresidentas de todos los grupos de primaria y secundaria y además, con la Comisión Mixta de Convivencia, conformada por madres de familia, personal docente y administrativos y dos estudiantes de 10° y dos de 11°.

La metodología de las Asambleas específicamente buscó generar condiciones para que:

- Todos los estudiantes tuvieran la posibilidad de participar.
- Se escucharan diferentes opiniones y experiencias.
- Se reconociera que las personas pueden pensar, sentir y relacionarse de maneras diferentes.
- Se promoviera la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar de otras personas.
- Se identificaran conductas que favorecen o dificultan la inclusión.
- Reflexionaran sobre su propia responsabilidad en la convivencia.
- El grupo pudiera construir colectivamente significados y compromisos
- Se trabajara desde casos reales e hipotéticos que permitieran visibilizar las situaciones de exclusión en la institución.

Un elemento central fue evitar que la inclusión se abordara únicamente como un concepto teórico. Por el contrario, se trabajó desde situaciones cercanas a la experiencia cotidiana de las personas estudiantes: cómo hacemos sentir a otras personas, cómo respondemos ante las diferencias, quiénes quedan fuera de determinados espacios, cómo podemos incluir y qué responsabilidad tenemos en el bienestar de quienes forman parte de nuestra comunidad.

La inclusión como parte de la identidad institucional

Uno de los hitos de la experiencia fue la modificación de la Norma Institucional: “Soy Teresiano, te valoro, te cuido, te respeto y te incluyo”.

Esta modificación se realizó desde febrero y se presentó en las Asambleas Dialógicas, en la primera reunión con familias y se colocó además, de manera visible en una valla en la zona de la cancha, esto permitió ampliar el significado de la convivencia institucional.

El cuidado, la valoración y el respeto se vincularon directamente con la inclusión, entendiendo que no es suficiente con evitar conductas de rechazo o discriminación, sino que es necesario desarrollar acciones concretas para que las demás personas puedan sentirse parte del grupo

Así, la Norma dejó de contemplar solamente el cuidado, la valoración y el respeto, para considerar además la inclusión, como una prioridad institucional.

Desarrollo de las asambleas

Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 40 minutos y se organizaron con una estructura clara, procurando utilizar pocos materiales para favorecer que el protagonismo estuviera en el diálogo.

De manera general, las asambleas contemplaron:

- Apertura y presentación del tema: se introducía una pregunta o situación generadora vinculada con la convivencia.
- Reflexión individual: las personas estudiantes tenían un momento para conectar el tema con sus propias experiencias.
- Diálogo grupal: se compartían ideas, opiniones y experiencias, respetando los turnos y las diferentes perspectivas.
- Construcción colectiva: se identificaban aprendizajes, ideas comunes y formas concretas de llevar lo conversado a la convivencia cotidiana.
- Cierre: se retomaba el vínculo entre lo trabajado y la Norma institucional, especialmente con la idea de cuidar, valorar, respetar e incluir.

Desarrollo de las asambleas

Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 40 minutos y se organizaron con una estructura clara, procurando utilizar pocos materiales para favorecer que el protagonismo estuviera en el diálogo.

De manera general, las asambleas contemplaron:

- Apertura y presentación del tema: se introducía una pregunta o situación generadora vinculada con la convivencia.
- Reflexión individual: las personas estudiantes tenían un momento para conectar el tema con sus propias experiencias.
- Diálogo grupal: se compartían ideas, opiniones y experiencias, respetando los turnos y las diferentes perspectivas.
- Construcción colectiva: se identificaban aprendizajes, ideas comunes y formas concretas de llevar lo conversado a la convivencia cotidiana.
- Cierre: se retomaba el vínculo entre lo trabajado y la Norma institucional, especialmente con la idea de cuidar, valorar, respetar e incluir.

La estructura se mantuvo flexible de acuerdo con la edad de las personas participantes. En los niveles menores se utilizaron recursos más concretos y preguntas sencillas, mientras que con primaria y secundaria se promovieron reflexiones progresivamente más complejas sobre las relaciones, la diversidad, la responsabilidad personal y la convivencia.

Recursos utilizados

- Presentaciones visuales.
- Preguntas generadoras.
- Situaciones cotidianas o ejemplos cercanos al estudiantado.
- Recursos audiovisuales cuando resultaban pertinentes.
- Espacios de conversación grupal.
- Productos o compromisos construidos durante las sesiones.

El recurso fundamental, sin embargo, fue el diálogo como herramienta para aprender a convivir.

Desarrollo de las asambleas

Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 40 minutos y se organizaron con una estructura clara, procurando utilizar pocos materiales para favorecer que el protagonismo estuviera en el diálogo.

De manera general, las asambleas contemplaron:

- Apertura y presentación del tema: se introducía una pregunta o situación generadora vinculada con la convivencia.
- Reflexión individual: las personas estudiantes tenían un momento para conectar el tema con sus propias experiencias.
- Diálogo grupal: se compartían ideas, opiniones y experiencias, respetando los turnos y las diferentes perspectivas.
- Construcción colectiva: se identificaban aprendizajes, ideas comunes y formas concretas de llevar lo conversado a la convivencia cotidiana.
- Cierre: se retomaba el vínculo entre lo trabajado y la Norma institucional, especialmente con la idea de cuidar, valorar, respetar e incluir.

La estructura se mantuvo flexible de acuerdo con la edad de las personas participantes. En los niveles menores se utilizaron recursos más concretos y preguntas sencillas, mientras que con primaria y secundaria se promovieron reflexiones progresivamente más complejas sobre las relaciones, la diversidad, la responsabilidad personal y la convivencia.

Recursos utilizados

- Presentaciones visuales.
- Preguntas generadoras.
- Situaciones cotidianas o ejemplos cercanos al estudiantado.
- Recursos audiovisuales cuando resultaban pertinentes.
- Espacios de conversación grupal.
- Productos o compromisos construidos durante las sesiones.

El recurso fundamental, sin embargo, fue el diálogo como herramienta para aprender a convivir.

5. Resultados

La implementación de las Asambleas Dialógicas con enfoque de inclusión, permitió observar avances principalmente en la manera en que las personas estudiantes participan y reflexionan sobre la convivencia.

Uno de los principales logros ha sido generar espacios institucionales en los que el estudiantado puede expresar sus ideas y experiencias sobre situaciones que forman parte de su vida cotidiana, comprendiendo progresivamente que la convivencia no depende únicamente de las normas establecidas por las personas adultas, sino también de las decisiones y acciones de cada integrante de la comunidad.

Asimismo, las asambleas han favorecido una mayor visibilización de la inclusión como una responsabilidad cotidiana. Las personas estudiantes han podido reflexionar sobre situaciones en las que una persona puede sentirse excluida, sobre la importancia de considerar las necesidades y características de otras personas y sobre acciones concretas que pueden realizar para favorecer que todos y todas puedan sentirse parte del grupo.

Otro resultado relevante ha sido la incorporación de la inclusión dentro del lenguaje y la identidad institucional. La transformación de la Norma Institucional en: “Soy Teresiano, te valoro, te cuido, te respeto y te incluyo” permite contar con un referente común para abordar situaciones de convivencia desde una perspectiva preventiva y formativa.

La experiencia también ha fortalecido la participación estudiantil. Las Asambleas Dialógicas ofrecen un espacio en el que las voces de los estudiantes son consideradas relevantes para comprender la convivencia y construir respuestas colectivas.

6. Aprendizajes y recomendaciones

La experiencia ha permitido comprender que construir una cultura inclusiva requiere ir más allá de actividades aisladas. La inclusión necesita convertirse en una práctica cotidiana y transversal, presente en la manera en que hablamos, escuchamos, resolvemos conflictos y nos relacionamos con otras personas.

Uno de los principales aprendizajes ha sido reconocer el valor del diálogo como herramienta de transformación. Cuando los y las estudiantes cuentan con espacios seguros y estructurados para expresar sus ideas y escuchar las de otras personas, pueden desarrollar una comprensión más profunda de la convivencia y asumir un papel más activo en ella. La inclusión deja así de ser únicamente un concepto que se enseña y se convierte en algo que se experimenta y se construye colectivamente.

También se aprendió que las acciones institucionales tienen mayor impacto cuando existe coherencia entre el discurso y las prácticas. La modificación de la Norma Institucional permitió precisamente vincular el trabajo desarrollado en las asambleas con un mensaje común para toda la comunidad educativa: cuidar, valorar, respetar e incluir.



Para replicar esta experiencia se recomienda que las Asambleas Dialógicas no sean concebidas como actividades independientes, sino como parte de un proceso institucional sostenido. Es importante seleccionar temas vinculados con las necesidades reales de los grupos, adaptar las estrategias a cada etapa del desarrollo y garantizar que las preguntas permitan una participación auténtica de las personas estudiantes.

Asimismo, sería importante fortalecer progresivamente la participación de las familias, compartiendo los temas trabajados y promoviendo que algunas de las preguntas o reflexiones puedan trasladarse al hogar. De esta manera, el trabajo de inclusión y convivencia puede trascender el espacio escolar y convertirse en un compromiso compartido por toda la comunidad educativa.

Aprendizaje clave

"La inclusión no se construye únicamente enseñando a respetar las diferencias; se construye creando espacios donde todas las personas puedan ser escuchadas, valoradas, participar y sentirse parte. El diálogo nos permite pasar de una norma que indica cómo convivir a una comunidad que aprende, colectivamente, a convivir de otra manera. Resulta indispensable que se asuma el compromiso de "Yo hago posible la inclusión", pues convoca a un rol activo dentro de la comunidad".

7. Referencias bibliográficas

García Yeste, C., & García Carrión, R. (2022). Aprendizaje dialógico y convivencia escolar: Guía para las escuelas. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). Guía para la comunidad educativa de prevención y apoyo a las víctimas de violencia escolar. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones

8. Anexos

Anexo 1. Mural de compromisos febrero:




“¡Soy Teresiano!
Te valoro, te cuido y te respeto”

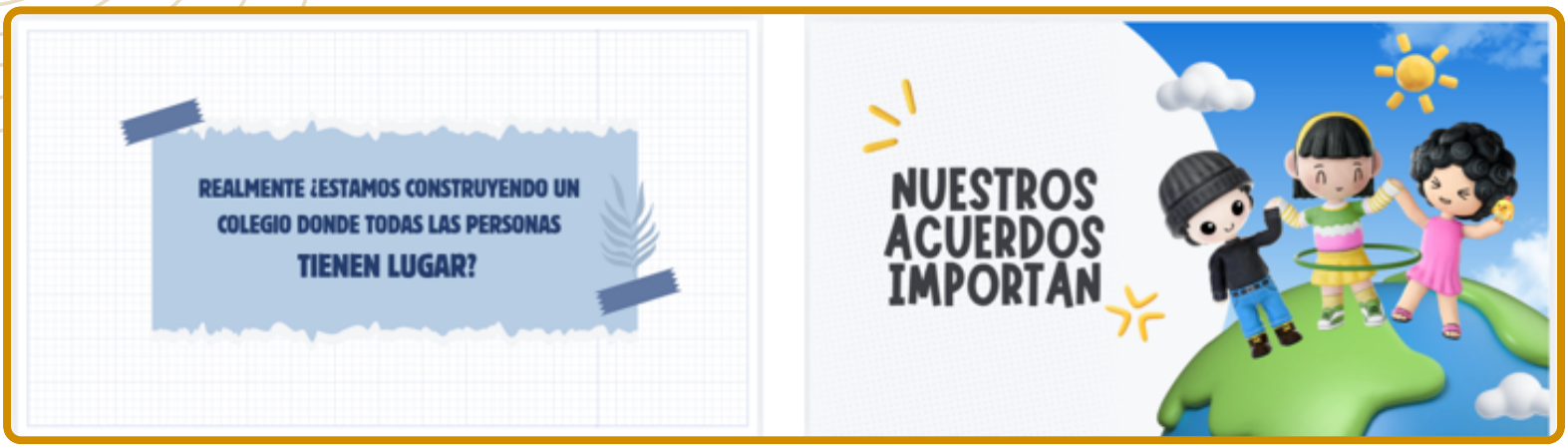
Anexo 2. Mural de renovación de compromisos agosto:





Anexo 3. Ejemplos de Asambleas dialógicas:





Anexo 4: Actitudes valientes 2026



“El tiempo urge y apremian las circunstancias”

San Enrique de Ossó

Inspiración, Sentido y Esperanza