



**Universidad  
de La Sabana**

**Transformación de las prácticas de enseñanza de una docente de básica primaria a partir de la reflexión de las acciones comunicativas a través de la metodología Lesson Study.**

**Paola Andrea Lozano Ortiz**

**Universidad de La Sabana  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía  
Chía, 2020**



**Universidad  
de La Sabana**

**Transformación de las prácticas de enseñanza de una docente de básica primaria a partir de la reflexión de las acciones comunicativas a través de la metodología Lesson Study.**

**Paola Andrea Lozano Ortiz**

Universidad de La Sabana, [paolaloor@unisaba.edu.co](mailto:paolaloor@unisaba.edu.co)

Trabajo de grado para optar al título de **Magíster en Pedagogía**

Asesora:

**Liliana Patricia Arias Delgado**

Universidad de La Sabana, [liliana.arias@unisaba.edu.co](mailto:liliana.arias@unisaba.edu.co)

**Universidad de La Sabana  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogía  
Chía, 2020**

## **Dedicatoria**

A mis padres, por estar siempre conmigo y a mis sobrinos para que recuerden que ningún sueño puede ser más grande que el valor para hacerlo realidad.

## **Agradecimientos**

La autora expresa agradecimientos a:

Dios por permitirme estudiar de nuevo y por acompañarme en todo el proceso.

A la Secretaría de Educación Distrital por el convenio que me permitió cumplir la meta  
de ser Magister en Pedagogía.

A la Universidad de la Sabana y todo su personal por contribuir a mi formación personal y  
profesional.

A la Dr. Liliana Patricia Arias Delgado por asesorar la investigación, por sus conocimientos y  
por ser ejemplo de amar lo que se hace.

A los estudiantes del colegio Bosanova, por permitirme observar en ellos mi reflejo como  
docente.

A mis compañeras de Lesson Study, por todo su apoyo.

A mi familia por su amor y paciencia.

## Resumen

La presente investigación evidencia el proceso de transformación de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de una docente de básica primaria de una institución educativa de carácter oficial, por medio del análisis colaborativo de cuatro ciclos de reflexión en torno a las acciones comunicativas presentes en el discurso observadas en la planeación, implementación y evaluación.

La investigación al ser un ejercicio reflexivo, es de carácter cualitativo con la perspectiva metodológica de la investigación acción educativa, apoyada en la estrategia cíclica de la Lesson Study; proporcionando el desarrollo profesional docente y garantizando las acciones intencionadas en pro de generar comprensiones en los estudiantes mediante el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión. La recolección de datos se realizó mediante la recopilación de fotografías de los trabajos de los estudiantes, así como grabación de audios y videos de las sesiones de clase y narrativas de la docente. La información fue analizada en los dos últimos ciclos de reflexión por medio de rúbricas de evaluación producto del trabajo colaborativo.

Los hallazgos circundan en el poder del discurso docente frente a las interacciones con los estudiantes y a la importancia de evaluar los actos que constituyen la acción de educar para fortalecer los aspectos de mejora en la práctica de enseñanza. Finalmente, se invita a investigar las acciones comunicativas en el aula desde la implementación del modelo de Lesson Study que surgió de la investigación.

**Palabras clave:** *Investigación acción, enseñanza, pensamiento, comunicación, discurso.*

## Tabla de contenido

Dedicatoria .....	5
Agradecimientos.....	6
Resumen .....	7
Capítulo I.....	12
Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada.....	12
Capítulo II .....	16
Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada. ....	16
2.1 Contexto Local .....	16
2.2 Contexto Institucional.....	17
2.3 Contexto de aula .....	21
Capítulo III .....	23
Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación. ....	23
3.1 Acciones de planeación realizadas .....	23
3.2 Acciones de implementación.....	25
3.3 Acciones de evaluación del aprendizaje de los estudiantes .....	29
Capítulo IV .....	33
Descripción de la investigación.....	33
4.1 Pregunta de investigación.....	34
4.2 Objetivo general.....	35
4.3 Objetivos específicos .....	35
Capítulo V .....	38
Ciclos de reflexión. ....	38
5.1 Ciclo I.....	39
5.1.1 Planeación.....	40
5.1.2 Implementación. ....	42
5.1.3 Evaluación.....	45
5.1.4 Reflexión. ....	47
5.2 Ciclo II.....	52
5.2.1 Planeación.....	53
5.2.2 Implementación. ....	56
5.2.3 Evaluación.....	58
5.2.4 Reflexión. ....	60
5.2.5 Hitos que transforman el proceso investigativo.....	63
5.3 Ciclo III .....	65

5.3.1 Planeación.....	67
5.3.2 Implementación. ....	69
5.3.3 Evaluación.....	77
5.3.4 Reflexión. ....	79
5.4 Ciclo IV.....	85
5.4.1 Planeación.....	85
5.4.2 Implementación. ....	89
5.4.3 Evaluación.....	95
5.4.4 Reflexión. ....	100
Capítulo VI.....	106
Análisis, interpretación de datos y hallazgos .....	106
6.1 Hallazgo .....	111
6.1.1 Categoría: Dinámicas de comunicación en el aula .....	111
6.1.2 Subcategoría: Dimensión Instructiva.....	111
6.2 Hallazgos .....	123
6.3 Hallazgos .....	127
Capítulo VII.....	129
Conclusiones y recomendaciones.....	129
Capítulo VIII .....	131
Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico .....	131
Referencias .....	136
Anexos.....	137
Matriz de categorización de acciones comunicativas dentro de la práctica de enseñanza, propuesta por Lozano, Luengas y Ruiz (2020), a partir de revisión bibliográfica.....	137
Anexo 2. Matriz de análisis de documentos .....	144
Anexo 3. Matriz de categorización de acciones comunicativas dentro de la práctica de enseñanza.....	151

## Índice de Figuras y Tablas

Figura 1. Cronología: Antecedentes de la práctica de enseñanza. ....	15
Figura 2. Estructura interna de la sede B. Fuente: Elaboración propia. ....	20
Figura 3. Brillo del tablero salón 203. Fuente: Elaboración propia. ....	22
Figura 4. Formato de planeación institucional Colegio Bosanova 2018. Fuente: Elaboración propia. ....	24
Figura 5. Implementación de la docente al inicio de la investigación. Fuente: Elaboración propia. ....	25
Figura 6. Enseñanza del manejo del renglón e inicios de la escritura curso 103 año 2018. ....	27
Figura 7. Evaluación al inicio de la investigación. ....	30
Figura 8. Criterios de evaluación ética 103 año 2018. Fuente: Elaboración propia. ....	31
Figura 9. Matriz de análisis de información. ....	36
Figura 10. Esquema de categorías y subcategorías de investigación. ....	37
Figura 11. Ruta metodológica en la implementación de la Lesson Study. ....	39
Figura 12. Planeación 1 del primer ciclo de reflexión. Fuente: Arias Delgado (2019). ....	41
Figura 13. Ejercicio de separación silábica. Fuente: Elaboración propia. (2019). ....	44
Figura 14. Primera evaluación formal del ciclo 1. Fuente: Elaboración propia. (2019). ....	46
Figura 15. Ejemplificación de los golpes de voz representados con las manos. ....	49
Figura 16. Respuesta de estudiante actividad 1 ciclo I. Fuente: Elaboración propia. (2019). ..	50
Figura 17. Adaptación de formato de planeación bajo el enfoque de la EPC. ....	55
Figura 18. Implementación de la rutina de pensamiento ciclo II. Fuente: Elaboración propia (2019). ....	57
Figura 19. Comprensiones alcanzadas actividad 2 ciclo II. Fuente: Elaboración propia (2019) .....	58
Figura 20. Guía evaluativa segundo ciclo de reflexión. Fuente: Elaboración propia (2019)...	59
Figura 21. Evaluación colaborativa de la práctica de enseñanza. ....	61
Figura 22. Evaluación de la implementación de la sesión del ciclo II, prueba Teach. ....	62
Figura 23. Tabla de registros según el método Flanders. Fuente: Trabajo de grado de Elena Lara Lozano (2016) .....	65
Figura 24. Formato de planeación III ciclo de reflexión. Fuente: Docentes énfasis Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico. Maestría en Pedagogía. Universidad de La Sabana. Chía, Colombia. (2019) .....	67
Figura 25. Sesión 2 Ciclo 3- Implementación de herramienta tecnológica en el aula. ....	72
Figura 26. Trabajos de niños de grado segundo. Descripción gráfica de los personajes de un cuento narrado. Fuente: Elaboración propia. ....	74
Figura 27. Paso 1 y 2 de la rutina de pensamiento (observa- imagina) de la sesión 2 del ciclo III. Paso 1 y 2 de la rutina de pensamiento (observa- imagina) de la sesión 2 del ciclo III. ....	76
Figura 28. Representación escrita del paso dos de la rutina de la sesión 2 del ciclo III. ....	76
Figura 29. Paso 3 (Experimenta) de la rutina de la sesión 2 del ciclo III. ....	77
Figura 30. Evaluación cuantitativa de la sesión 1 del ciclo 3. ....	78
Figura 31. Formato de coevaluación de los componentes de la planeación y la evaluación de la sesión 1 del ciclo III. ....	81
Figura 32. Formato de coevaluación de los componentes de la implementación de la sesión 1 del ciclo III. ....	82
Figura 33. Formato de coevaluación de los componentes de la planeación y evaluación de la sesión 2 del ciclo III. ....	83
Figura 34. <i>Formato de coevaluación de los componentes de la implementación de la sesión 2 del ciclo III.</i> ....	84
Figura 35. Fotografía del video del paso escucha de la rutina de la sesión 1 ciclo IV. ....	90



Figura 36. Proyección video sesión 2 ciclo IV.....	93
Figura 37. Rutina Antes Pensaba – Ahora pienso. Aplicada por niños de segundo. ....	94
Figura 38. Visibilización de comprensiones de niños de segundo frente al descubrimiento de América.....	94
Figura 39. Fotografía las retahílas creadas por los estudiantes. ....	96
Figura 40. Primera rúbrica en la investigación diligenciada por un estudiante. ....	96
Figura 41. Segunda rúbrica implementada en la investigación.....	100
Figura 42. Formato de coevaluación de los componentes de la planeación y evaluación del ciclo IV.....	101
Figura 43. Formato de coevaluación de los componentes de la planeación y evaluación del ciclo IV.....	102
Figura 44. Resultados análisis y hallazgos C1-C2-C3 y C4. ....	106
Tabla 1. Habilidades de pensamiento y sub categorías propuestas como foco de investigación. ....	40
Tabla 2. Categorías y Subcategorías de la investigación. ....	66
Tabla 3. Metas de comprensión ciclo IV Sesión 1 .....	86
Tabla 4. Organización Y Estructura De Contenidos Y Estrategias.....	107
Tabla 5. Estrategias didácticas entorno a la comunicación. ....	108
Tabla 6. Proyección de la dimensión social. ....	109
Tabla 7. Dimensión Instructiva. ....	112
Tabla 8. Dimensión Afectiva.....	113
Tabla 9. Motivacional. ....	114
Tabla 10. Dimensión Social. ....	116
Tabla 11. Dimensión ética.....	117
Tabla 12. Interacción comunicativa como eje central de la evaluación. ....	124
Tabla 13. Dinámicas comunicativas como estrategia para evidenciar comprensiones.....	125

## Capítulo I

### Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada

Un docente es el resultado de las experiencias y los saberes pedagógicos, personales, académicos; y de la capacidad de autoobservación frente a su práctica de enseñanza; en consecuencia, esa práctica es singular y dinámica. Por lo tanto, para reflexionar sobre las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza siendo éste el propósito de la investigación es necesario conocer los antecedentes más relevantes de la docente investigadora.

La decisión de ser docente fue producto de su experiencia en el servicio social que prestó en grado décimo, sumado a las prácticas que veía de algunas docentes que le enseñaban en la educación media. De allí surgió la idea de cursar grado 12 y 13 en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora y en el año 2007 terminó sus estudios como Normalista Superior con Énfasis en Lengua Castellana y salió con la idea de contribuir a un mundo mejor por medio de sus prácticas en el aula, transformando la forma de pensar de sus educandos.

A partir del año 2008 inició su labor docente, durante los primeros seis años, su práctica de enseñanza fue desarrollada en colegios privados, que contaban con un sistema de gestión de calidad lo que generaba el cumplimiento de la norma sin excepciones; en dichos colegios era muy explícito el modelo pedagógico y existía una correlación evidente entre lo establecido por la institución y el actuar de la docente.

De los seis años trabajados en colegios privados, cuatro los laboró en una institución educativa de carácter religioso, dirigido por hermanas salesianas; allí una coordinadora le hizo ver el potencial que tenía en el aula, le enseñó que el éxito de sus estudiantes dependía de ella, que no importaba la edad de los niños, que siempre era necesario exigirles teniendo en cuenta sus habilidades. Durante este tiempo, consolidó hábitos, así como la organización que debía llevar a cabo en su rol como docente; la cual se caracterizaba en informar a los estudiantes los

temas que se verían en cada periodo, la forma en la que serían evaluados y cuándo lo serían; así como la importancia de una nota cualitativa, que cumpliera la función de explicar la nota cuantitativa. La rigurosidad implicaba también retroalimentar a los padres de familia sobre el trabajo de sus hijos y el dar cumplimiento al plan de estudios elaborado al iniciar el año escolar, “previniendo” cada actividad extra. - escolar que se pudiera presentar.

En el año 2015 en el mes de marzo se graduó como Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y en ese mismo año en el mes de agosto ingresó a trabajar con la Secretaria de Educación Distrital, en la institución educativa Motorista Sede B. En su primer día el rector le informó el curso que le era asignado, así como también la falencia que tenía la institución respecto de la conformación de un plan de estudios. Por lo tanto, ella, junto con sus compañeros, se dieron a la construcción del mismo, partiendo de los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Esa organización o estructura que llevaba a cabo como docente, en donde planeaba, implementaba, retroalimentaba en la evaluación, la llevó a cabo hasta el año 2017 debido a dos razones: la primera porque hasta este año trabajó con estudiantes de ciclo 2 y la segunda porque la Institución Educativa Bosanova adoptó la sede B del colegio Motorista y ahora su modelo pedagógico y su enfoque metodológico no era el mismo. En ese momento la planeación pasó a ser diaria y variaba según la aprehensión del conocimiento que la maestra veía en sus estudiantes. La evaluación cuantitativa se veía reflejada al final de cada periodo: durante el periodo era cualitativa y compartida a los padres de familia. El tiempo de las actividades propuestas para la clase era flexible, lo que le generaba cambios significativos en su planeación. Ya no daba el cronograma de evaluación al iniciar el periodo académico, tan sólo informaba la evaluación con dos días de anticipación, todo dependía de lo que tardaran los estudiantes en aprender y poner en uso el conocimiento.

Para la docente era valioso delegar tareas a sus estudiantes, generar independencia, guiar el proceso; sus criterios de evaluación no eran negociables, y este tipo de pensamiento reflejado en su práctica de enseñanza dejó de ser funcional en el año 2018. En ese año, realizó el primer reconocimiento de su práctica de enseñanza; con el grado primero que le fue asignado, esa independencia que le otorgaba a sus alumnos no la podía dar de la misma manera puesto que, por su corta edad, necesitaban más modelación y acompañamiento. Dicha situación generó la necesidad y urgencia de reestructurar las características de su práctica, permitiéndole obtener un nuevo punto de partida para la caracterización de su quehacer docente; puesto que lo que acostumbraba llevar al aula era indiferente para sus estudiantes, a los niños de grado primero no les interesaba una nota y tomaban más tiempo en realizar las actividades propuestas.

De modo paralelo, en el año 2018, ingresó a la Universidad de la Sabana para realizar estudios en la Maestría en Pedagogía; allí hizo parte de un equipo de investigación cuyo objetivo era la reflexión imparcial de su práctica de enseñanza, por medio de la implementación de la metodología Lesson Study (L.S). Así mismo, participó en el énfasis de Pensamiento Lógico Verbal brindado por la maestría el cual, junto con otras asignaturas, le permitió vislumbrar que la metodología que usaba para enseñar efectivamente no arrojaba los resultados que esperaba respecto a la comprensión y aplicación de los temas vistos. Situación que le ocasionó cambios en su práctica de enseñanza los cuales se vieron reflejados en el transcurso del año 2018 y 2019.

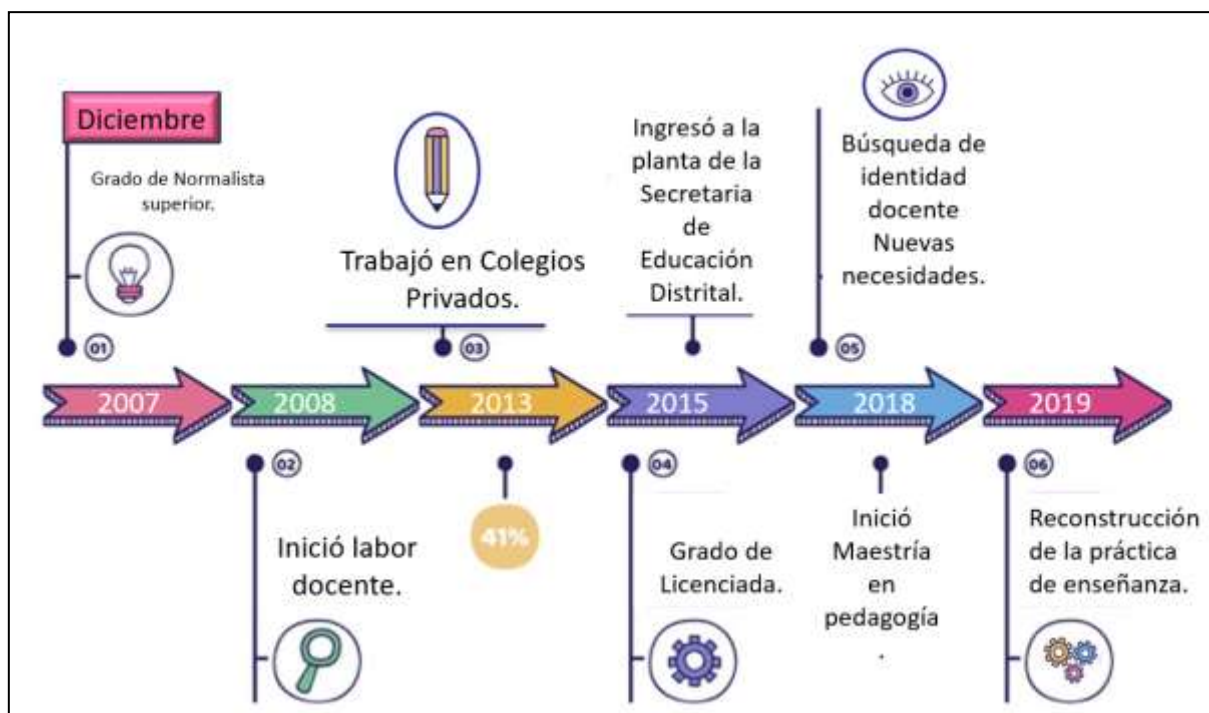


Figura 1. Cronología: Antecedentes de la práctica de enseñanza.  
Fuente: Elaboración propia.

## Capítulo II

### Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada.

#### 2.1 Contexto Local

La docente Paola Andrea Lozano Ortiz, trabaja en la Institución Educativa Distrital Bosanova. Este colegio pertenece a la localidad séptima, la cual está ubicada al suroccidente de la ciudad de Bogotá. “Al sur limita con la autopista sur hasta la calle 77 j, colindando con Ciudad Bolívar y con el municipio de Soacha; al norte, limita con el Camino Osorio, con el río Tunjuelito y con la localidad de Kennedy; al este con el río Tunjuelito y con la localidad de Kennedy y al oeste limita con el río Bogotá y con los municipios de Soacha y Mosquera Cundinamarca” (Alcaldía Local De Bosa - Alcaldía Mayor De Bogotá). Tras especificar geográficamente la ubicación de la localidad a la que pertenece el colegio, es oportuno mencionar las características ambientales que presenta, tales como una contaminación hídrica debido al alto grado de desechos que se encuentran en el río Tunjuelo que la atraviesa; también existe gran variedad de industrias manufactureras que no controlan la emisión directa de gases, lo que proporciona un elevado nivel de contaminación atmosférica; Bosa se caracteriza por tener espacios no adaptados para la recolección de basura, así como también por no contar con andenes libres debido al comercio informal.

Durante todo el año la localidad realiza actividades que propenden un espacio artístico, ya sea con el teatro, danza, pintura o con la presentación en el parque principal de bandas musicales. Se dice que históricamente fue “un poblado muisca durante la época precolombina y era gobernado por el cacique Techovita a la llegada de los españoles” (Alcaldía Local De Bosa - Alcaldía Mayor De Bogotá), también se dice que allí en el parque principal “en el año 1538, Bosa se constituyó en el lugar de encuentro de tres conquistadores, Jiménez de Quesada, Nicolás de Federmann y Sebastián de Belalcázar”.

## 2.2 Contexto Institucional

La Institución Educativa Distrital Bosanova cuenta con dos sedes, la principal conocida como sede A se encuentra ubicada en la calle 59 B No. 87B – 02 sur, barrio Bosanova, mientras que la sede B, lugar donde trabaja la docente investigadora, es un edificio de 5 niveles, cuyo último nivel es una terraza que no puede tener actividad física debido a posibles daños estructurales. Esta sede se localiza en la Calle 63 Sur # 80 H – 35 Barrio Bosa Centro; frente al edificio se encuentra el Parque Central de Bosa, punto estratégico para la comunidad ya que a sus alrededores se encuentra la Alcaldía Local, la Dirección Local de Educación, la Notaría 74, la iglesia y diferentes locales comerciales.

Partiendo del enfoque de los “sistemas ecológicos”, propuesto por Urie Bronfenbrenner (Presti, Alirio, Dugarte, & Marianela, 2011) el microsistema se caracteriza por ser conflictivo o disfuncional, existe un gran porcentaje de padres que delegan roles a sus hijos tales como el cuidado de sus hermanos. Si bien influye el nivel socioeconómico, al no tener un trabajo formal, también lo interfiere el escaso compromiso frente al acompañamiento a los niños. De hecho, sólo un 50% de los estudiantes convive con sus dos padres, el 30 % habita por lo menos con alguno de los dos, el otro 20% de los estudiantes convive con sus abuelas, tíos o tías. “El estado civil de los papás es principalmente la unión libre, seguido por los separados, los casados y las madres solteras” (Bosanova, 2014)

En la sede B, se ofrece educación en jornada mañana y tarde desde grado jardín hasta grado quinto, existiendo tres cursos por cada nivel, exceptuando primera infancia que sólo tiene dos cursos. La institución apoya proyectos como primaria acelerada, tiempo escolar complementario y bilingüismo. Los estudiantes se caracterizan por ser una población fluctuante; en algunos casos cambian constantemente sus residencias ocasionando la deserción escolar. Los niños y niñas bosanovistas en “un 62 por ciento son oriundos de

Bogotá mientras que el 38 % restante proviene de otras partes de nuestro país como Boyacá, Tolima, Meta.” (Bosanova, 2014)

Esta sede es en arriendo y desde el año 2015 muestra dificultades ambientales y de infraestructura; cuenta solamente con dos baterías de baños, una en el primer piso y la otra en el tercero, tres baños para niñas y cuatro para niños, la cuales se ven afectadas por niveles de contaminación hídrica, debido a la obstrucción continua del alcantarillado de la zona próxima a la institución; lo que genera malos olores, en ocasiones la batería de baños del tercer piso es cerrada debido a la obstrucción de la bomba que hace llegar el agua a dicho nivel.

Debido a las condiciones de infraestructura, la institución cuenta con recursos limitados y adaptados a los requerimientos mínimos para el desarrollo del proceso de enseñanza, tales como: un laboratorio de química, un salón de audiovisuales, un espacio donde reposa el material para realizar actividad física, así como una pequeña biblioteca y un salón de informática.

En el año 2017, debido a la humedad, se cayó el cielo raso de un techo de un salón del cuarto piso, lo que generó que los arquitectos de la Secretaría de Educación realizaran un estudio al edificio y determinaran luego de los arreglos, que el lugar donde se llevaba a cabo la recreación y descanso de los estudiantes no podía volver a ser utilizado para dicha actividad. Esta situación llevó a eliminar el descanso en la jornada escolar y, por petición de los padres de familia y de los maestros, esa media hora de descanso se reflejó en la hora de la salida, es decir; los estudiantes salen media hora antes. No obstante, el impartir seis horas de clase seguidas (debido al proyecto de bilingüismo) resulta agotador para estudiantes y maestros.

El grupo docente de la institución está conformado por un maestro director de grupo para cada curso y un docente y medio de apoyo teniendo en cuenta la relación por estudiante.



En cada jornada se cuenta con dos docentes de inglés que hacen parte del proyecto de bilingüismo. Los docentes de la sede son profesionales comprometidos con dar cumplimiento al proyecto educativo institucional, el cual recibe el nombre de “La Escuela Un Espacio De Reflexión, Convivencia Y Comunicación Bilingüe”. Este proyecto educativo nace desde el interés de la comunidad por tener en la localidad otro colegio con énfasis en la enseñanza de una segunda lengua, razón por la cual en su horizonte institucional el colegio en el año 2025 se proyecta como “una de las mejores instituciones a nivel local y distrital, con estudiantes de alto nivel académico y excelentes relaciones de convivencia, orientados desde las habilidades comunicativas y la Educación Media Fortalecida en bilingüismo y biotecnología” (Bosanova, 2014). Así mismo establece el horizonte institucional que la misión del colegio es ser una “... institución educativa que contribuye a la formación de niños, niñas y jóvenes desde el fortalecimiento de habilidades comunicativas y capacidades ciudadanas, propendiendo por el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de un proyecto de vida, dirigido a su realización personal en el marco de la sociedad colombiana”. (Bosanova, 2014, pág. 11)

El modelo pedagógico del colegio es el aprendizaje significativo, comprendido como “la reconstrucción de los conocimientos, donde el sujeto que aprende es un procesador activo de la información y el responsable último de dicho aprendizaje” con la participación del docente como un facilitador y mediador del mismo y, lo más importante, proveedor de toda la ayuda pedagógica que el alumno requiera” (Rodríguez, 2014). Para reforzar esta perspectiva, la institución tiene como enfoque metodológico la enseñanza para la comprensión, entendida como “ese modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (Paul & Elder, 2003) y realmente refuerza el aprendizaje significativo en la medida en la que busca que el estudiante sea quien

comprenda y aprenda, no sólo para obtener buenos resultados académicos sino también la aplicación cotidiana de los aprendizajes. “Aprender, es atribuirle significación a la experiencia que posibilita la satisfacción de las necesidades” (Cavazos, 2013). Aprender tiene una nueva connotación cuando quien enseña es riguroso con su planeación y ejecución, cuando el profesor se antepone a las necesidades y tiene claro el camino y la meta donde quiere conducir al educando.

Sin embargo, en la institución, a pesar de tener un enfoque metodológico establecido así como un modelo pedagógico, es común que cada docente implemente el modelo o enfoque que conoce o le parece más cómodo. Cuando existen jornadas pedagógicas y se dialoga sobre el método de enseñanza aplicado, se evidencia la diversidad en la metodología. Es claro que los docentes planean sus clases con el formato establecido por la institución, pero la metodología aplicada varía de acuerdo con cada maestro.

Los espacios de interacción entre colegas son escasos, ocurren ocasionalmente en jornadas pedagógicas, las cuales ocurren al iniciar el año escolar o al finalizarlo; durante la jornada es poca la interacción que se da entre docentes, puesto que la carga horaria no permite espacios de intercambio de experiencias. La evaluación que se lleva a cabo en la institución es cuantitativa con una escala de valoración de 1.0 a 5.0, siendo 1.0 desempeño bajo y 5.0 desempeño superior.



Figura 2. Estructura interna de la sede B. Fuente: Elaboración propia.

### 2.3 Contexto de aula

“El contexto no ha de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se construye dinámicamente” (La importancia del contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje, 2009) por ello el contexto del aula está compuesto de las características de los miembros que lo conforman, así como las particularidades físicas con las que cuenta el aula.

La docente lleva cabo su práctica de enseñanza en el curso 203 de la jornada tarde; al aula asisten 30 estudiantes, 10 niñas y 20 niños, los cuales se encuentran entre los 6 y 12 años, 7 de ellos vienen de pueblos y ciudades pertenecientes a Cundinamarca, 21 son oriundos de Bogotá y un estudiante que ingresó en el 2019 a mediados de marzo, proviene de Venezuela. Dentro de este grupo se encuentra, un estudiante con diagnóstico de hiperactividad y otro con diagnóstico de esquizofrenia quien además presenta TDAH. En el grado 203 la docente enseña las asignaturas de español, matemáticas, sociales, ciencias naturales, artes, ética y religión.

Todos los estudiantes viven en Bosa, 8 de ellos en Bosa Recreo y uno en Parques de Bogotá, barrios lejanos a la institución, generando que se presenten dificultades en asistir continuamente y lleguen tarde a casa finalizada la jornada escolar, razón por la cual hacen sus tareas en la mañana antes de ir al colegio.

Respecto de su composición familiar, 23 niños pertenecen a familias diversas; 5 alumnos viven con sus padres, una niña es huérfana de padre y un niño es huérfano de madre; de estas 30 familias tan sólo 10 están comprometidas con el proceso escolar de los niños, evidenciado en el acompañamiento de tareas y en la asistencia a las citaciones periódicas que realiza la maestra.

A nivel general la mayoría de los estudiantes permanece con su madre o con sus abuelas, siendo ellas las encargadas del acompañamiento de tareas. No todos los padres de familia y abuelos cuentan con la terminación de sus estudios, lo que interfiere en el refuerzo académico

que brindan de manera extraescolar; las actividades que realizan cuando están en casa es ver televisión o facilitar sus teléfonos celulares para mantener “quietos” a los menores. Las familias de estos niños y niñas se preocupan porque ellos lean de corrido y transcriban del tablero, omitiendo procesos y subprocesos de comprensión y producción textual. Por ello, en el colegio algunos no comprenden lo que leen debido a la escasez de su vocabulario; tienen una reducida fluidez verbal y presentan falencias en la habilidad de memoria y atención puesto que en ocasiones olvidan lo que acaban de leer.

Respecto a la infraestructura, el aula no cuenta con una adecuada iluminación, las ventanas del salón se encuentran ubicadas frente al tablero, lo que les proporciona un desbalance de luz en determinadas horas de la tarde, provocando dificultad de visión. El salón es pequeño, por lo tanto, la movilización es escasa. Sumado a esto, los pupitres son individuales. El nivel del ruido es alto, debido al poco espacio entre salón y salón, así como la cercanía al lugar donde se lleva a cabo la actividad física.



*Figura 3. Brillo del tablero salón 203. Fuente: Elaboración propia.*

## Capítulo III

### Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación.


Según De Lella (1999) citado por (Cabrero, Loredó Enríquez, & Carranza Peña) la práctica de enseñanza “se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula especialmente referida al proceso de enseñar”, antecedida por un conjunto de actuaciones que le permiten al docente llevar a cabo la acción de enseñar; y son constitutivas en ellos. Todos los docentes antes de ingresar al aula planean la lección, luego la implementan y posteriormente la evalúan; sin embargo, dichas acciones son singulares pues se acomodan a la esencia de cada docente.

#### 3.1 Acciones de planeación realizadas

La planeación es la primera acción que realiza el docente en el acto de enseñar; si bien en algunos casos es estructurada, producto de un formato con criterios establecidos que responden a los requerimientos institucionales y nacionales; en otros casos es producto de una organización previa, momentos antes del encuentro con los estudiantes.

En esta primera acción constitutiva del aula, la docente al inicio de su investigación presentó los dos tipos de planeación antes mencionados. El riguroso, que responde al plan de estudios de la institución educativa, elaborado y modificado al inicio de cada año escolar en las semanas institucionales por el encargado de cada asignatura. El plan de estudios de la institución da cuenta de los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional respecto a los estándares básicos de competencias, los cuales “constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (Estándares Básicos de Competencias, 2006, pág. 9) Sumado a esto, tenía en cuenta el formato de planeación institucional y se relaciona con el

enfoque metodológico establecido en la institución: enseñanza para la comprensión, propuesto por Perkins y Blythe, quienes consideran que la comprensión “es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema” (2006). En palabras de Martha Stone (1999), la comprensión se basa “en la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas” y para hacerlo la EPC propone “Un marco conceptual guía con los siguientes elementos: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.” (1999). Cada uno de los elementos propuestos en el enfoque se relacionan en el formato de planeación haciendo uso de otras palabras. Por ejemplo, los desempeños de comprensión en el formato de planeación son entendidos como las actividades de trabajo; algo similar ocurre con la evaluación diagnóstica

	Ciclo: I	Grado: PRIMERO	Eje: COMUNICATIVO	Asignatura: ESPAÑOL Docente: Paola Andrea Lozano Ortiz
Meta de Comprensión para el grado: El estudiante afianzará su proceso de aprestamiento, fortaleciendo su desarrollo grafomotor y comunicativo.				Periodo (año): Primero - 2018
<b>PLANEACIÓN Y REGISTRO DE CLASE</b>				
QUÉ (TÓPICOS GENERATIVOS-TEMAS)	COMO (ACTIVIDADES, TRABAJO) (secuencia didáctica)		CUANDO DD/MM	VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consonantes m, p, l, t, d, s.</li> <li>• Ubicación espacial</li> <li>• Lateralidad</li> <li>• Direccionalidad</li> <li>• Canciones, cuentos, lecturas</li> <li>• Consonantes n, r, b, c, g y f.</li> <li>• Descripción de imágenes y personas.</li> <li>• Lectura de fábulas, adivinanzas.</li> <li>• Lateralidad</li> <li>• Direccionalidad.</li> <li>• Construcción de oraciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de aprestamiento y grafomotricidad: coloreado, picado, repisado, transcripción de frases, escritura del nombre, recortado, entorchado, copia de fecha y tareas,</li> <li>• Trabajo con la consonante “Pp”: decoración, trazo gráfico, identificación en palabras, asociación del sonido con la imagen, lectura y escritura de palabras con dichas consonantes.</li> <li>• Desarrollo de una guía de trabajo acerca de la consonante “Pp”.</li> <li>• Lectura de cuentos.</li> <li>• Ejercicios de lateralidad y ubicación espacial con el cuerpo y en la hoja.</li> <li>• Manejo del renglón y ubicación en la hoja.</li> <li>• Ejercicios de refuerzo para desarrollarlos en casa.</li> </ul>		SEMANA DEL 9 AL 13 DE ABRIL	Se abordó la temática de acuerdo a lo planeado
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de aprestamiento y grafomotricidad: coloreado, picado, repisado, transcripción de frases, escritura del nombre, recortado, entorchado, copia de fecha y tareas,</li> <li>• Trabajo con las consonantes “Ll”, “Ss”: decoración, trazo gráfico, identificación en palabras, asociación del sonido con la imagen, lectura y escritura de palabras con dichas consonantes.</li> </ul>		SEMANA DEL 16 AL 20 DE ABRIL	Se abordó la temática de acuerdo a lo planeado

continúa la cual es vista como verificación.

*Figura 4.* Formato de planeación institucional Colegio Bosanova 2018. Fuente: *Elaboración propia.*

La docente planeaba cada tres meses y de manera individual, pero al iniciar la implementación de dicha planeación se dio cuenta que: primero, no había una trazabilidad entre lo planeado y lo ejecutado ya que sus estudiantes se tomaban más tiempo de lo programado y segundo, el formato de planeación pretendía desarrollar una metodología que ella no aplicaba. Esta es la razón por la que cambió una planeación estructurada por una informal y sujeta a cambios circunstanciales.

### 3.2 Acciones de implementación

La segunda acción constitutiva de la práctica docente es la implementación de la planeación. La docente iniciaba sus clases con alguna dinámica; posteriormente a los estudiantes les comunicaba el propósito de la clase y los materiales de trabajo que debían tener en su escritorio; luego enumeraba las normas, generalmente era ella quien tenía la voz durante toda la sesión, procuraba tener todo bajo control, evitaba el trabajo en grupo de parte de sus estudiantes para eludir el desorden, dirigía y en ocasiones modelaba demasiado la actividad a realizar. En una de sus sesiones la docente prefirió que sus estudiantes se acostaran sobre la mesa y durmieran unos cortos minutos mientras ella vendaba los ojos de todos, antes que entre ellos lo hicieran y corriera el riesgo que no lo realizaran bien o que provocaran desorden y ruido.



Figura 5. Implementación de la docente al inicio de la investigación. Fuente: *Elaboración propia*.

En el desarrollo de sus clases procuraba ser muy explícita en las indicaciones dadas a sus estudiantes sin darles la oportunidad de proponer, de crear, o de cuestionarse, generalmente les entregaba el material preparado y casi terminado; de vez en cuando proyectaba videos para explicar un tema o para hacer pausas activas.

Ocasionalmente no existía una correlación entre lo planeado y lo ejecutado, algunas veces el tiempo no le alcanzaba o durante el transcurso de la ejecución notaba que no era funcional la actividad propuesta, así como también podía ocurrir que no llevaba el material para las clases que había planeado meses antes y debía cambiar lo propuesto.

La organización del salón estaba dada por los desempeños alcanzados; es decir que niños con desempeños bajo o con dificultades académicas estaban ubicados en filas al lado derecho del salón, mientras que los niños que presentaban desempeño alto o superior los ubicaba al lado izquierdo; el salón estaba dividido en dos grupos, la docente creía que de esa manera podría dedicarles más tiempo a los estudiantes que requerían mayor atención y acompañamiento. Sin embargo, con la cotidianidad y al observar pocos avances y compromisos por parte de los estudiantes y sus familias, notó que esa dinámica sólo le generaba descuidar a los estudiantes con mejor desempeño.

Al inicio de la investigación la docente se encontró con un grupo de niños que tenían por primera vez un acercamiento a la escuela, por lo tanto, no sabían escribir, ni leer; la mayoría no tenía el correcto agarre del lápiz. Entonces la docente buscó la manera “adecuada” para ella de enseñar lecto-escritura; consideró inevitable iniciar por el manejo del renglón, reforzando la lateralidad, por ello les pedía a sus estudiantes colorear los renglones del cuaderno de modo aleatorio.



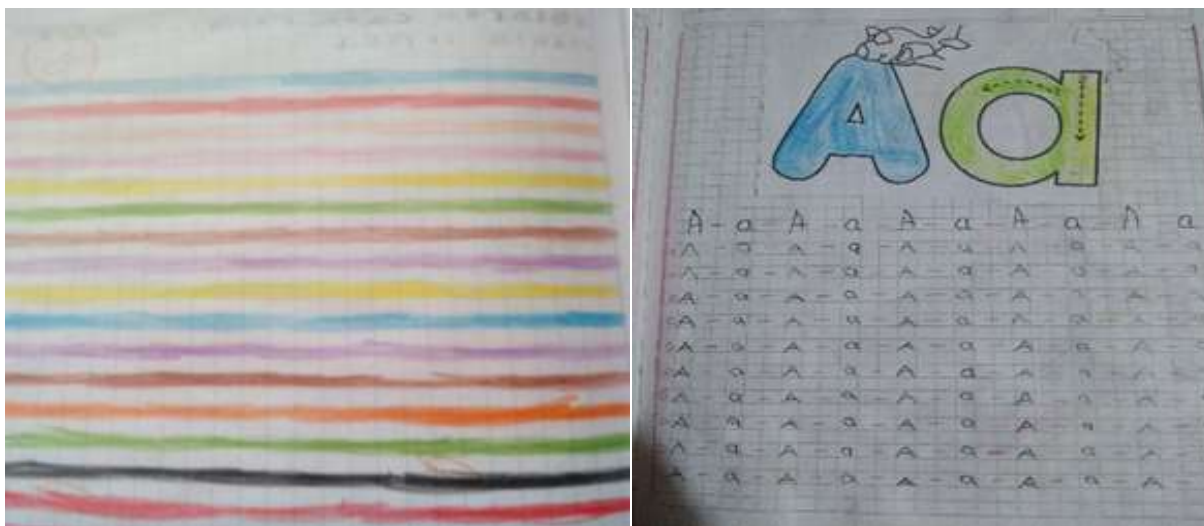


Figura 6. Enseñanza del manejo del renglón e inicios de la escritura curso 103 año 2018.  
Fuente: Elaboración propia.

Cuando consideró que ya podía introducir las vocales y las consonantes en las comprensiones de sus estudiantes, lo hizo con actividades didácticas (la vocal o consonante trazada con los dedos en una caja de arena o elaborando su trazo con comida que luego era ingerida o con diversos materiales como plastilina, escarcha, aserrín etc.), le sumaba la decoración en el cuaderno con diferente material y terminaba con una plana. Como se puede evidenciar en el Video 2018 del minuto 07'18'' a 9'25''

**-Docente:** Valentina nos decía que la s es como una serpiente, entonces ¿ya tiene el dedo arriba? Listo vamos a poner el dedo índice en la cabeza de la s y la vamos a delinear por dentro.

(( )) Los estudiantes y docente delinear la letra s y hacen ssss

**-Docente:** pero ojo, ¡Estatuas! ¿yo le dije que comenzara desde la cola? ¿O desde el centro? No cierto que no, desde la cabeza hasta la cola. ¡Listo! y ahora vamos a colorear con nuestro color favorito, pero ¿será que la vamos a empezar a colorear desde la barriga?

**-Estudiantes:** al unísono Noo, desde la cabeza. (Lozano Ortiz, 2018)

Su metodología también venía acompañada de transcripciones largas y dictados cortos, lo que no contribuía a fortalecer su proceso escritor.

Con el transcurrir de los días la docente fue implementando ejercicios de observación y comparación, en donde los estudiantes debían buscar las vocales o consonantes vistas en la clase de lenguaje, colorearlas y señalarlas, notó que algunos de sus estudiantes les costaba trabajo esa clasificación por sencilla que fuera. Además, cuando ella les solicitaba leer o producir escritos cortos, los niños se notaban confundidos y no sabían responder. Fue ahí cuando ella comprendió que les estaba enseñando de manera mecánica que, si bien implementaba estrategias didácticas, no dejaban de ser actividades que no trascendían; estaba obviando la expresión del pensamiento y el desarrollo de la conciencia de la división de la palabra en unidades de sonido (Flórez Romero, 2007) para poder estructurar y dar sentido a la escritura.

Fue en ese momento que la docente cambió su mirada hacia la ejecución de su práctica de enseñanza. Ella notó que más allá de enseñar a leer, a escribir, o a expresarse para cumplir con los parámetros dados en los Estándares de Educación de Colombia y en los Derechos Básicos de Aprendizaje, lo que realmente necesitaban sus estudiantes para hacerlo era “hacer visible el pensamiento”, el cual no era desarrollado correctamente debido a las actividades que planteaba en sus planeaciones y que llevaba al aula. Adicionalmente, el espacio de expresión y comunicación existía sólo cuando ella tenía la palabra; se evidenciaba un lenguaje imperativo cuando daba indicaciones y no escuchaba a sus estudiantes, o cuando hacía “¡Sshhh!” acompañado de un fruncido de ceño para solicitarles silencio.

En una sesión de clase les indica cómo será el ejercicio y les dice:

Video 201801 del 11` a 12`55``

**-Docente:** Como usted ya lo sabe todo, le voy hacer entrega de un ejercicio que le traje, yo se lo hice con muchísimo cariño por lo tanto usted resuélvalo.

-Estudiante 5: con mucho cariño.

**-Docente:** sí pero el cariño con el que lo va a resolver es pensando. En el ejercicio no se prestan lápices, no se prestan borradores, tajalápiz y demás. Porque cuando usted habla me distrae a los demás. Puede que usted sepa, pero el de al lado no y me lo confunde. Recuerde confiar en usted.

((...))

**-Docente:** Apenas lo reciba...

**-Estudiante 13:** ponga su nombre.

**-Docente:** y su apellido. (Lozano Ortiz, 2018)

Si bien la docente no es grosera con ellos, en su lenguaje verbal se denota una instrucción sin negociación y una afirmación de comprensiones adquiridas sin cuestionarlo o verificarlo con anterioridad.

Las clases de la docente regularmente finalizaban con un “Guarden todo”, es decir no se daba un cierre de la sesión en donde verificaba las comprensiones alcanzadas.

### 3.3 Acciones de evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Finalmente, la última acción infaltable en el quehacer de un docente es la evaluación ya que es la oportunidad de observar el escenario educativo y señalar el valor de los procesos de enseñanza aprendizaje (Anijovich, 2017, pág. 16). En el nivel inicial de la investigación la docente evaluaba con caritas felices las actividades que los estudiantes realizaban de modo correcto, en muy pocos trabajos realizaba una evaluación cuantitativa, sólo lo hacía cuando eran evaluaciones establecidas por el cronograma; que no era visto por los padres de familia y cuando los estudiantes llegaban a casa con notas bajas, manifestaban su desacuerdo por “no avisar”, a pesar que al iniciar el periodo la docente les había informado. Desde ese momento sintió que informar el cronograma de evaluación con antelación no tenía sentido, por eso

empezó a programar las evaluaciones de un día para otro. Por lo general les brindaba una hora de clase para la solución de las pruebas escritas cuando no eran talleres o guías. La docente también programaba concursos de lectura en donde los niños debían inscribirse a un nivel y dependiendo del nivel inscrito era su evaluación.

Los resultados de las evaluaciones le permitieron observar los aprendizajes logrados por sus estudiantes, algunos de ellos empezaron a transformar esa escritura de garabateo, por códigos formales como el alfabeto, mientras que otros no avanzaban en su proceso conceptual.



Figura 7. Evaluación al inicio de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Otra forma en la que evaluaba, pero de manera no formal era con preguntas que les realizaba a sus estudiantes en el transcurso de la clase como se observa en el video 2018 de 12`28``a 13`15``

- **Docente:** Listo terminamos, termino de ayudarle a Alberto y paso puesto por puesto (( )) pasan tres minutos
- **Docente:** ¿Qué letra estamos trabajando hoy?
- **Estudiantes:** al unísono la s
- **Docente:** ¿Quién me puede decir una palabra que tenga la letra s?

- **Estudiante 15:** Sapo
- **Docente:** ¡Perdón! ¿cómo se pide la palabra?
- **Estudiante 2:** Levantando la mano.
- **Docente:** eh tomas hazme un favor dime una palabra que tenga la consonante s
- **Estudiante 31:** Serpiente
- **Docente:** ¿y cómo hace la serpiente?
- **Estudiantes:** al unísono sss
- **Docente:** muy bien, Jonatan otra palabra
- **Estudiante 23:** Silla (Lozano Ortiz, Video 2018, 2018)

Así como se paseaba por el salón observando el trabajo de cada uno. Respecto a la evaluación actitudinal se presentaba en el transcurso de todas las sesiones, ella la unificaba con el cumplimiento de las normas de la clase, las cuales se recordaban en cada encuentro y se relacionaban durante algún suceso presentado. También al iniciar el periodo académico les pegaba en sus cuadernos los criterios con los que serían evaluados.

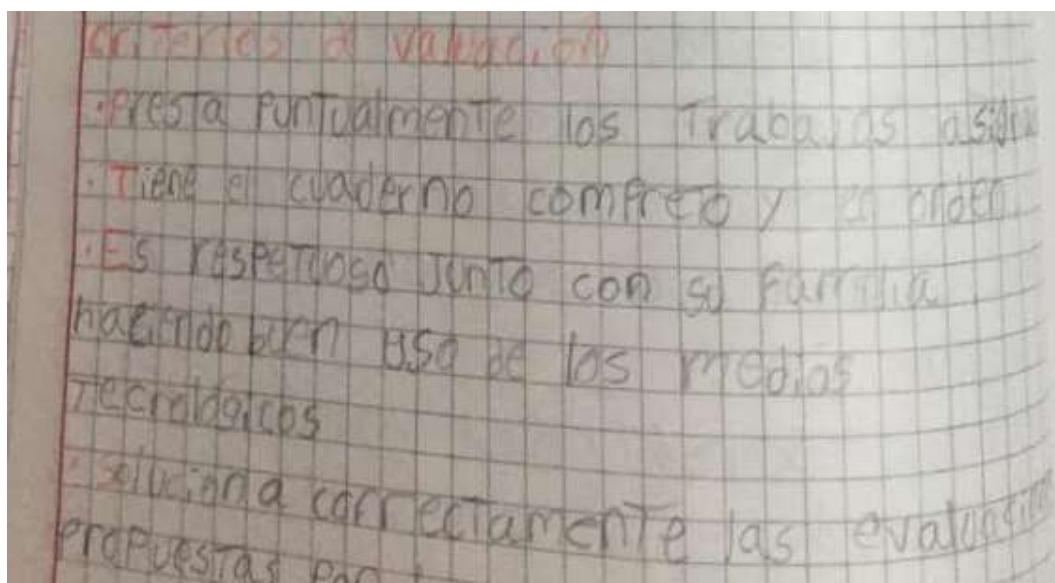


Figura 8. Criterios de evaluación ética 103 año 2018. Fuente: *Elaboración propia.*

Tras realizar la observación y análisis de su quehacer en el aula y darse cuenta de aspectos a mejorar, la docente marcó un nuevo punto de partida para la reconstrucción de su práctica

de enseñanza, no bastaba generar comprensiones y propiciar una comunicación eficaz sino también era necesario revisar la forma en la que planeaba, implementaba y finalmente evaluaba a sus estudiantes.

## Capítulo IV

### Descripción de la investigación

Toda investigación está antecedida por un problema que es el encargado de propiciar un estudio para llegar a solucionarlo. La presente investigación es producto de la reflexión del acto de enseñar y sus acciones constitutivas (planear, implementar y evaluar) de una docente de básica primaria de un colegio distrital, que formó parte de un grupo de investigación en la maestría que cursaba, en el cual, debido a la singularidad de cada práctica, se convirtió en una investigación individual.

El tipo de investigación desarrollado fue la investigación acción propuesta por (Elliot., 1990) donde la investigación acción es ese análisis que los docentes deben realizar a lo que hacen en el aula, él expone que no se puede brindar “curación” a una enfermedad que se desconoce, por tal razón es que se analizan las prácticas de enseñanza para determinar las acciones que necesitan una respuesta práctica, las acciones susceptibles al cambio y las acciones inaceptables. Autores como Carr y Kemmis (Latorre, 2003) respaldan el postulado de Elliot definiendo la investigación acción como la identificación y planteamiento de los aspectos del orden social actual que frustran el cambio racional, y que deben presentar propuestas teóricas que permitan a los profesores (y a otros participantes) tomar conciencia de cómo superarlos (Elliot., 1990). Adicionalmente la reflexión del docente respecto a lo que debe aprender el alumno para usarlo en su cotidianidad es lo que motiva la interacción entre sus creencias y saberes y las condiciones contextuales, configurando y orientando el conocimiento profesional del profesor (Compagnucci & Cardós, 2007)

El método utilizado para llevar este tipo de investigación fue la Lesson Study, un método de diseño, desarrollo, observación, análisis y revisión colaborativa de una propuesta didáctica (Pérez & Soto Gómez, 2015). La L.S presenta una estrategia cíclica donde cada uno de los

docentes de forma rotativa, desarrolla la propuesta de clase con los mismos estudiantes y es observado por el grupo. Una propuesta diversa e internacionalmente extendida que asume no solo la mejora del aprendizaje del alumnado sino también la de los maestros y maestras que participan en ella. (p.15). A pesar de ser una metodología que permitía a las docentes observar, analizar y reflexionar sobre su práctica de enseñanza, esta metodología no se aplicaba del todo a la realidad contextual de este grupo de investigación, por ello en el transcurso de la investigación sufrió unas adaptaciones.

El objeto de estudio de la investigación fue la práctica de enseñanza de cada docente, correspondiendo al análisis que el profesor hace, después de la ejecución de la sesión de enseñanza, sobre los acontecimientos, decisiones tomadas y procesos de reflexión que tuvieron lugar durante “la clase” o el desarrollo de una unidad (Alba, Castillo, & Angulo, 2018, pág. 51) esa reflexión al inicio de la investigación estuvo mediada por el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes; sin embargo, tras analizar los dos primeros ciclos de reflexión y producto a una socialización del informe de la investigación, notaron que las tres prácticas de enseñanza coincidían en las acciones comunicativas dadas en el aula, que la comunicación era la categoría que primaba dentro de su investigación; razón por la cual el objeto de estudio ya no transitaba en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, sino que había sido reorientado al análisis de la práctica de enseñanza desde las acciones comunicativas. Por tanto, su pregunta de investigación no podría ser la misma. Luego de un diálogo sobre las pretensiones de la investigación, el equipo estableció lo siguiente:

#### **4.1 Pregunta de investigación**

*¿De qué manera el análisis colaborativo de elementos comunicativos de la docente a través de la metodología Lesson Study contribuye a la transformación de la práctica de enseñanza?*



En consecuencia, los objetivos de la investigación también fueron modificados como una producción grupal dentro del marco de la metodología Lesson Study.

#### **4.2 Objetivo general**

Comprender las transformaciones que se dan en la práctica de enseñanza de una docente de básica primaria, cuando analiza los aspectos comunicativos de su práctica de enseñanza, usando la metodología Lesson Study.

#### **4.3 Objetivos específicos**

1. Identificar las transformaciones en las prácticas de enseñanza que surgen de la reflexión sobre las acciones comunicativas de una docente.
2. Analizar las transformaciones en las prácticas de enseñanza que surgen de la reflexión sobre las acciones comunicativas de una docente.
3. Proponer una metodología de *Lesson Study* para docentes de básica primaria, enfatizada en el estudio de elementos comunicativos de la práctica de enseñanza.

Tras tener la ruta de investigación (objeto, pregunta y objetivos) se reanudan los ciclos de reflexión con el análisis de las acciones constitutivas del aula enmarcadas en la comunicación. El proceso de recolección de la información se llevó a cabo mediante el análisis de videos de las clases realizadas, audios testimoniales de los estudiantes, fotografías de los trabajos y evaluaciones realizadas. Pero no era suficiente recolectar la información, sino que era necesario elaborar instrumentos que permitieran tamizarla y extraer las unidades de análisis necesarias para la investigación, de ahí surgió la matriz donde se establecía la subcategoría, las características emergentes de esa sub categoría así como el tipo de evidencia, la unidad de

análisis la reflexión y el sustento teórico que fundamenta esa reflexión, como se puede evidenciar en la figura 9.

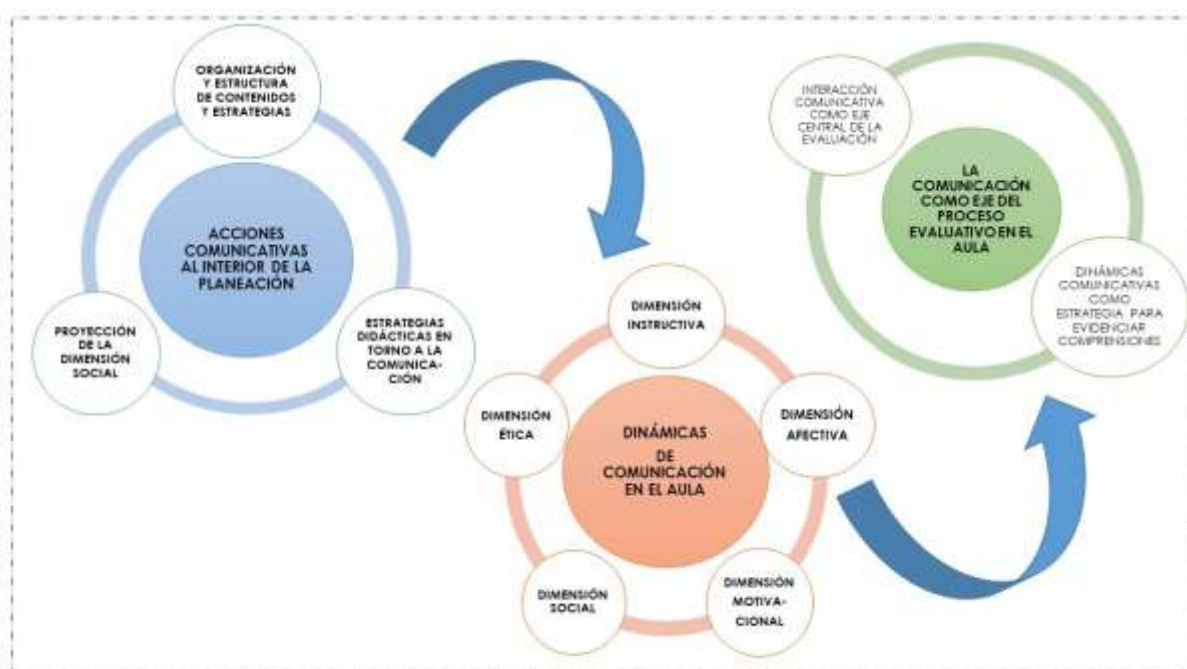
MATRIZ DE ANÁLISIS PARA LA CATEGORÍA COMUNICATIVA (IMPLEMENTACIÓN DE LA LESSON STUDY) ADAPTADO DE: EL DISCURSO EDUCATIVO Y LA MEJORA DEL PERFIL DOCENTE, DISCENTE, INSTITUCIONAL.				
MATRIZ DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN CICLO I				
DOCENTE IMPLEMENTADOR: _____				
CATEGORÍA: ACCIONES COMUNICATIVAS AL INTERIOR DE LA PLANEACIÓN				
SUBCATEGORÍAS	CARACTERÍSTICAS EMERGENTES	TIPO DE EVIDENCIA	UNIDAD DE ANÁLISIS	REFLEXIÓN

*Figura 9.* Matriz de análisis de información.

*Fuente:* Equipo de L.S (Lozano, Luengas, Ruiz 2019)

El análisis de la información se produjo tras establecer la categoría de la comunicación dado que “el discurso es una herramienta clave para la comprensión y la mejora de la calidad educativa” (Martinez, 2004). Cuando existe una buena comunicación en el aula es posible alcanzar mejores y mayores comprensiones; el discurso educativo como acción comunicativa estructurada promueve el desarrollo personal del educando. (2004). Además, es particular e inherente a cada docente, por ello es importante observar los detalles que articulan ese discurso; debido a esto Martínez Otero propone cinco dimensiones comunicativas (instructiva, afectiva, motivacional, social y ética) las cuales fueron establecidas como subcategorías, ya que al realizar el estudio de las acciones de cada una consideraron que se ajustaban a las situaciones que vivían en la implementación de sus sesiones de clase.

En cuanto a la planeación y la evaluación, las categorías no podían estar enmarcadas en lo mismo, por lo que emergieron en la planeación ese conjunto de normas educativas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, así como las estrategias didácticas y las interacciones comunicativas que se planeaban. Con respecto a la evaluación las categorías establecidas estaban orientadas a la evaluación formal, no formal en torno a la comunicación. Conviene subrayar que los nombres de las categorías emergentes de la planeación y la evaluación son los que se encuentran en la figura 10.



*Figura 10.* Esquema de categorías y subcategorías de investigación.  
Fuente: Equipo de L.S (Lozano, Luengas, Ruiz 2019)

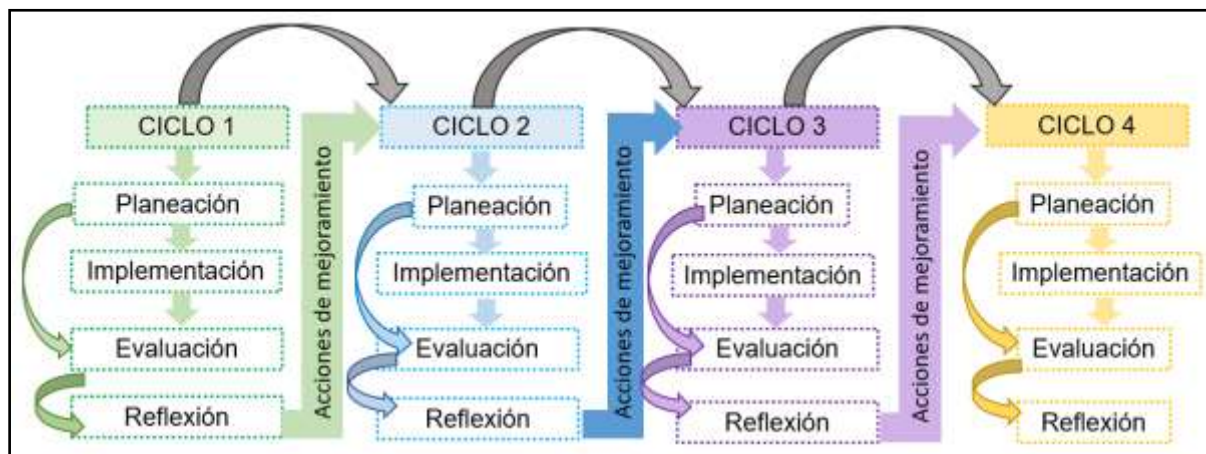
Los sustentos teóricos que soportan la categoría y las subcategorías se encuentran en el anexo 1

## Capítulo V

### Ciclos de reflexión.

Desde la base de la investigación acción, la práctica de enseñanza solo es posible estudiarla desde las dinámicas, necesidades y aspectos contextuales de los participantes. Por ello la IA propone una reflexión crítica, objetiva y sistemática donde el docente investiga sus propias acciones (Latorre, 2003, pág. 28) con el objetivo de comprender y restablecer las acciones no funcionales en aula.

Para ello el grupo de investigación compuesto por dos licenciadas en Lengua Castellana, una Licenciada en Biología y la docente asesora, las tres docentes de básica primaria, implementaron la metodología de Lesson Study. Las docentes se reunían y planificaban la lección. Cada una de ellas, antes de la reunión, preparaba los temas que llevaría al aula y en la reunión compartía sus propuestas; como equipo las analizaban y verificaban la conveniencia de acuerdo a la edad y a los intereses de los estudiantes; así como al foco trabajado en el ciclo; posteriormente implementaban sus planeaciones y la forma en la que evaluaban, de modo paralelo recolectaban evidencias las cuales después eran compartidas y analizadas por el equipo para luego ser retroalimentadas y de esa manera construir la reflexión sobre sus propias acciones en aula. Teniendo como base la reflexión, se iniciaba un nuevo ciclo donde se reorganizaba la forma de producir la enseñanza, teniendo en cuenta las mismas etapas de análisis (Figura 11).



*Figura 11.* Ruta metodológica en la implementación de la Lesson Study.  
*Fuente:* Elaboración propia.

### 5.1 Ciclo I

Este ciclo inició con la identificación de aspectos comunes entre las prácticas de enseñanza con el fin de establecer un foco de investigación. Uno de los vértices fue la intención de hacer visible el pensamiento de los estudiantes, considerando que no hay pensamiento si no existe la comprensión (Richhart, Church, & Morrison, 2014). A las docentes les interesaba propiciar comprensiones contextualizadas en sus estudiantes; pero no bastaba con que conocieran la realidad, ellas deseaban desarrollar el Pensamiento Crítico (PC) en el aula propiciando un modo de pensar en donde el pensante se apodera de las estructuras inherentes del acto de pensar mediante la aplicación de habilidades básicas (Paul & Elder, 2003).

Para ello realizaron un rastreo teórico cuyo producto fue la elaboración de una matriz de análisis de documentos donde escribían una corta contextualización del documento y los aportes a la investigación. Posteriormente durante una asesoría, con la información antes recolectada realizaron una matriz de categorías de habilidades de pensamiento. La matriz realizada establecía una categoría a trabajar, su significado y las sub categorías que la complementan. Las categorías establecidas fueron: Analizar, inferir, argumentar y evaluar.

Como grupo de investigación y con las lecturas realizadas acerca del PC pensaron que las categorías eran muy generales, por ello decidieron subdividirlas para hacerlas más específicas

y determinar bien hacia qué apuntarían con el desarrollo de cada habilidad. Por eso establecieron las siguientes sub categorías, en relación con cada categoría.

Tabla 1. *Habilidades de pensamiento y sub categorías propuestas como foco de investigación.*

<b>Analizar</b>	<b>Clasificar, examinar, detectar, sistematizar, categorizar, comparar, preguntar.</b>
<b>Inferir</b>	Interpretar, deducir, generar hipótesis.
<b>Argumentar</b>	Explicar, asumir una posición (justificar), proponer.
<b>Evaluar</b>	Reflexión sobre las consecuencias, aceptar los diferentes puntos de vista. concluir.

*Fuente:* Arias Delgado (2019)

Tras establecer las categorías, las cuales serían los focos de cada ciclo a implementar se inició la LS.

### **5.1.1 Planeación.**

El primer foco de LS fue la categoría de análisis, en éste, los contenidos desarrollados fueron la sílaba y la oración, temas propuestos por la malla curricular, teniendo en cuenta el proceso escritor de los estudiantes de grado segundo, quienes empezaban a estructurar su escritura para la producción textual. Se utilizaron dos sesiones de clase para abordar los contenidos. Según directriz de la institución, la malla curricular y el orden de los contenidos no puede modificarse.

El trabajo de planeación también estuvo orientado en la unificación del formato que respondiera a las características del enfoque metodológico Enseñanza para la Comprensión (EpC), ya que dos de las investigadoras en la institución donde laboraban lo proyectaban en su PEI. Sumado a esto, en la Maestría lo proponían como enfoque metodológico a

implementar. La EpC busca que los estudiantes comprendan y no solo aprendan, esa comprensión en el enfoque es vista como “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Stone M. , 1999). Para ello el equipo determinó los ítems que debían ser trabajados (desempeño de comprensión, nombre de la docente, grado al que pertenecía la planeación, el tema, el número de la sesión, la descripción, el tiempo, la modalidad, el propósito y el desarrollo del tipo de evidencia que arrojaba esa actividad)

*Figura 12.* Planeación 1 del primer ciclo de reflexión. Fuente: *Arias Delgado (2019)*

<b>Desempeño de comprensión</b> Los estudiantes comprenderán qué es una sílaba por medio de la descomposición silábica de una palabra.	
<b>Docente:</b> Paola Andrea Lozano Ortiz	<b>Grado:</b> Segundo
<b>TEMA:</b> La Sílaba	
<b>SESIÓN:</b> 1	
<b>ACTIVIDAD # 1</b>	
<b>TIEMPO:</b> 15 minutos	
<b>MODALIDAD:</b> Individual ___ Grupal <u>x</u>	
<b>PROPÓSITO:</b> Observar que las palabras están compuestas por sílabas.	
<b>Desarrollo (Descripción)</b>	
Los estudiantes escucharán una lectura realizada por su maestra en donde ella realiza separación de sílabas para leer. Posteriormente les hará preguntas sobre el texto leído tales como:	
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> ¿De qué se trataba el cuento?</li> <li><input type="radio"/> ¿Cuáles eran sus personajes?</li> <li><input type="radio"/> ¿Realice de modo correcto la lectura? ¿Por qué?</li> <li><input type="radio"/> ¿Cuál es la forma correcta de leer las palabras?</li> <li><input type="radio"/> ¿Cómo están compuestas las palabras?</li> </ul>	
<b>EVIDENCIAS:</b> Grabación tipo entrevista	

Cada uno de los anteriores ítems debían ser resueltos en cada actividad propuesta en la sesión, lo único que era general era el desempeño de comprensión, pues se buscaba desarrollarlo durante toda la sesión. Las actividades propuestas giraban en torno al análisis de parte de los estudiantes. Por ello, la docente introdujo el tema por medio de una ejemplificación mediante

la lectura silábica de un texto. Ella buscaba que comprendieran la composición de la sílaba y que analizaran la forma correcta de separar silábicamente las palabras mediante el juego llamado ritmo. Luego emplearía un video explicativo apoyado en una rutina de pensamiento, para finalmente realizar una actividad de ejemplificación. En la siguiente sesión la docente hizo uso del mismo esquema de planeación, solo que en esa ocasión planeó realizar un ejercicio evaluativo por medio de una guía.

En ese primer ciclo de reflexión el equipo incluyó dentro de la planeación el tipo de evidencias, tales como, fragmento de las sesiones en video, audios, fotografías de los trabajos.

### **5.1.2 Implementación.**

La planeación de la primera sesión fue llevada al aula, la docente inició diciéndoles a sus estudiantes el número de actividades que realizarían. Posteriormente dió paso a la primera de ellas, la cual fue la lectura del cuento titulado “Se Busca Lobo” de Ana María Machado; les solicitó prestar atención y hacer silencio. Al leer la docente separaba las palabras silábicamente y una de sus estudiantes le preguntó que por qué leía así, ella no respondió la pregunta y continuó con la lectura. Otro estudiante le respondió a su compañera que la profesora quería hacerles ver cómo estaban leyendo ellos y que esa no era la forma de leer. En ese momento la docente detuvo la lectura y les dijo: “-**Docente:** sólo quiero que me presten atención, más adelante verán la razón”. (Lozano Ortiz, 2018).

Los niños hicieron silencio y continuaron escuchando el cuento, sin embargo, de vez en cuando preguntaban nuevamente por qué leía así. El interés de ella era realizar su clase como lo había propuesto en su planeador, omitiendo los interrogantes de los niños. Tras terminar la lectura la profesora les escribió en la parte superior del tablero el propósito de la clase (Observar que las palabras están compuestas por sílabas) y pasó a preguntar lo que habían entendido de la historia, sus personajes y los hechos. También les preguntó si después de conocer el propósito de la clase entendían la razón por la que ella había leído de ese modo.



Después de interrogar a varios estudiantes uno de los niños respondió “-**Estudiante 33:** la profesora leyó así porque quería enseñarnos la sílaba, es decir cómo se separaba una palabra”. (Lozano Ortiz, 2019)

La docente lo felicitó y afirmó que ese era su propósito, sentía que la finalidad con la que habían propuesto ese desempeño con su equipo de LS había tenido éxito.

Posteriormente los invitó a jugar ritmo. Ella ejemplificó la dinámica y por filas los estudiantes participaron en el juego, aunque al inicio no todos accedían a participar, algunos se mostraban confundidos. La docente continuaba el juego; creía que era cuestión que prestaran atención a la dinámica, Finalmente, todos los estudiantes participaron. Ella cumplió su objetivo de que todos lo hicieran, pero no era como ella lo deseaba, porque los estudiantes realizaban la separación silábica de modo consciente por el sonido, aunque inconsciente por la composición de la sílaba. Es decir, ellos procuraban que las palabras al separarlas le sonaran como a sus compañeros o como a la docente, sólo unos cuantos comprendieron que era necesaria la combinación de consonante y vocal.

Posteriormente la docente les mostró el video programado en la planeación como actividad 2 llamado “La Sílaba para niños”. Luego de esto, realizó preguntas sobre lo visto, al tiempo que les explico qué es la sílaba y dió paso a la ejecución de la rutina de pensamiento propuesta en la planeación. La rutina la ejemplificó con la palabra tetero; después les pidió a los niños que se unieran con un compañero y que, así como ella había desarrollado la rutina en el tablero, los estudiantes hicieran lo mismo, pero con cinco palabras que serían entregadas por ella. También les pidió que separaran por sílabas las palabras con ayuda de las tijeras y que cuando lo hicieran alzarán la mano y dijeran ¡hecho!; así lo hicieron. La docente revisaba cada vez que terminaban, y les asignó puntos positivos a las primeras tres parejas que lograban realizarla correctamente. Luego la pareja número uno en terminar pasó al tablero y

les explicó a sus compañeros cómo lo habían hecho. Todos realizaron la separación silábica en voz alta.

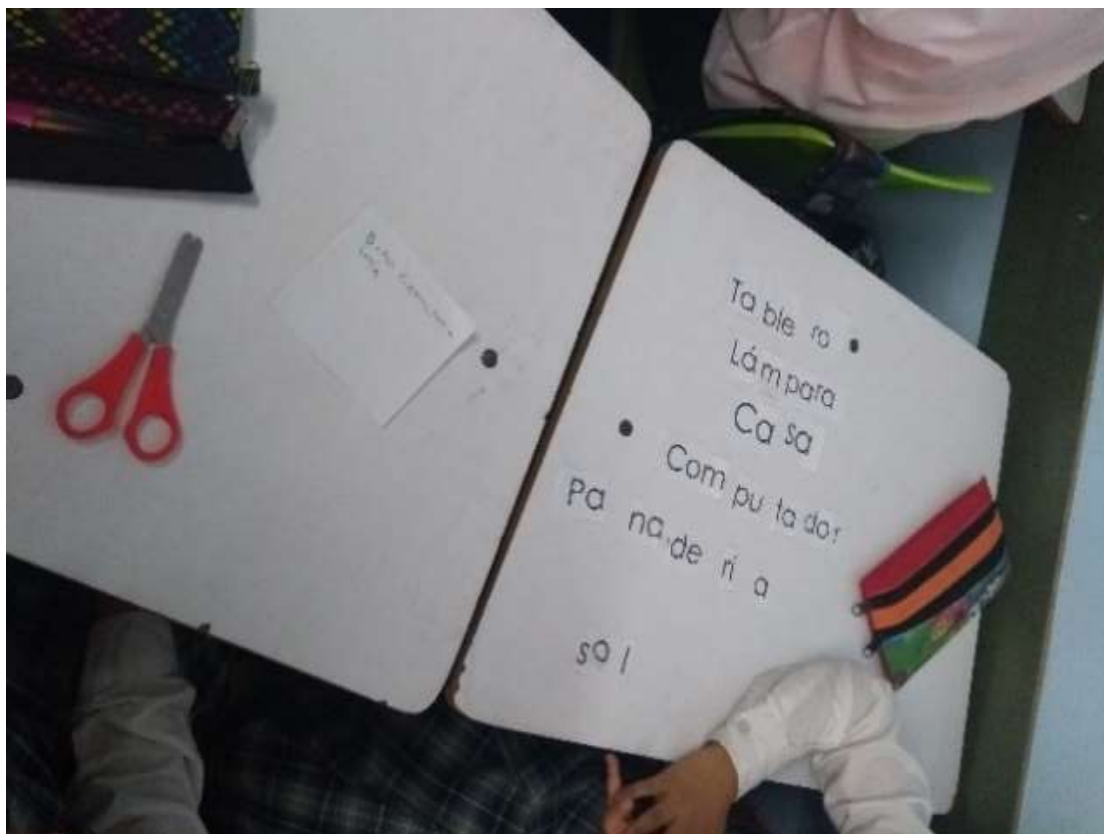


Figura 13. Ejercicio de separación silábica. Fuente: *Elaboración propia*. (2019).

Entre palabra y palabra eran cada vez más rápidos, dos estudiantes decían ¡hecho! antes de haber terminado, con la intención de ganar sus puntos y pasar al tablero a mostrarles a sus compañeros por ello la docente les bajó dos puntos y les recordó las reglas de la dinámica.

Tras finalizar la actividad número dos, la docente pidió a sus estudiantes que definieran la sílaba teniendo en cuenta todas las actividades antes desarrolladas, ella lo escribió en el tablero y los estudiantes lo transcribieron a sus cuadernos. La docente observó que el tiempo para finalizar su sesión estaba a punto de terminar, por ello cerró la clase con preguntas sobre lo aprendido en el día y dejó tarea para la casa.

La actividad número tres no fue posible culminarla porque en la actividad número dos se requirió mayor tiempo; la docente observó que a sus estudiantes les toma más minutos el

desarrollar ciertas actividades donde tengan que interactuar con sus compañeros, el llegar acuerdos fue indispensable; también observó que la actividad número uno, no les llamó la atención debido a la duración de la misma, ella observaba como había niños con cara de aburridos, una estudiante al finalizar la clase se le acercó y le dijo que cuando ella leyó separando las palabras le había dado sueño. Además notó que cuando ella explicaba y ejemplificaba la rutina de pensamiento los niños lucían confundidos o poco interesados, por lo que indica que le faltó claridad en el momento de explicar la rutina.

Sin embargo, la docente Paola observó por medio del trabajo realizado por parejas, que los niños habían alcanzado el desempeño de comprensión propuesto para la sesión.

En la segunda sesión de este se socializaron las tareas asignadas en la clase anterior, después hizo entrega a los niños de un ejercicio evaluativo, se los explicó y les dió el tiempo para solucionarlo.

### **5.1.3 Evaluación.**

La evaluación es el proceso que tiene como objetivo medir el alcance de las metas (Foronda & Foronda, 2007) por ello en ese ciclo se evidencia una evaluación formal la cual es aquella a la que se le otorga una nota cuantitativa, en ocasiones va acompañada de una apreciación cualitativa; pero que es considerada como el resultado del proceso. Esa evaluación formal se dio en la segunda sesión en donde los estudiantes de manera individual pusieron en práctica sus comprensiones, para ello solucionaron la guía que se encuentra en la figura 14.

<b>BOSANOVA SCHOOL</b> <b>I.E.D</b>		Ministerio de Educación
Estudiante:		Docente: PAOLA ANDREA LOZANO ORTIZ
Asignatura: español	Curso: 203	Jornada: Tarde
Fecha:		

1. Separa las siguientes palabras por sílabas. Escribe enfrente de cada palabra como queda separada. Ten en cuenta el ejemplo.

- Paleta: Pa-le-ta
- Lápiz: \_\_\_\_\_
- Avioneta: \_\_\_\_\_
- Sacapuntas: \_\_\_\_\_
- Luz: \_\_\_\_\_
- Cohete: \_\_\_\_\_

2. Colorea la palabra que está separada incorrectamente por sílabas.

Na	ran	ja	so	lda	do	
A	ce	i	te	Ga	lle	tas

3. Ordena las sílabas para formar palabras, marca con una x el número de sílabas correcto y colorea los dibujos.

 AU BÚS TO <table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px;">4</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px;">3</td></tr> </table>	4	3	 AU MO TO VIL <table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px;">2</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px;">4</td></tr> </table>	2	4
4					
3					
2					
4					
 LE VE RO <table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px;">2</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px;">3</td></tr> </table>	2	3	 MI ÒN CA <table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px;">3</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px;">1</td></tr> </table>	3	1
2					
3					
3					
1					
 ZA RRA PI <table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px;">3</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px;">4</td></tr> </table>	3	4	 TEN RO DE DE <table style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px;">3</td></tr> <tr><td style="border: 1px solid black; width: 15px; height: 15px;">4</td></tr> </table>	3	4
3					
4					
3					
4					

www.dibujosonline.com

Figura 14. Primera evaluación formal del ciclo 1. Fuente: *Elaboración propia*. (2019).

En este ciclo también se dio una retroalimentación no formal, dada por la evaluación diagnóstica continua donde los docentes pueden evaluar desempeños informalmente para discernir lo que sus alumnos ya comprenden y aquello en lo que necesitan apoyo. En la presente investigación este tipo de evaluación se presentó en los momentos en los que la docente verificaba el trabajo realizado en la rutina de pensamiento, así como cuando corregía la participación en el juego de “ritmo”, si bien la valoración no era cuantitativa, ella sí les hacia la respectiva felicitación o corrección frente a la participación.

### 5.1.4 Reflexión.

El primer ciclo de reflexión de esta investigación se enmarca en la acción comunicativa que se da en el aula. Tras el análisis de las evidencias recolectadas, se estableció que la comunicación no se limitaba al diálogo con los niños, sino que se vivificaba en la comunicación no verbal que habían establecido ella y sus estudiantes, que todo lo que rodeaba la práctica social de enseñanza estaba compuesto por esas acciones comunicativas; notó que su forma de ser con ellos favorecía, limitaba o tal vez alejaba los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para clasificar las acciones comunicativas de su práctica de enseñanza, la docente junto con su equipo de LS, tomaron como referencia el “modelo Penta dimensional para analizar el discurso docente” propuesto por Valentín Martínez, quien considera que el discurso docente está compuesto por elementos verbales y no verbales que pueden llegar a ser difíciles de contemplar debido a la cotidianidad de los mismos. (Martinez, 2004) el modelo expone cinco dimensiones:

**1. *Instructiva:*** Definida como la “dimensión que brota del conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura” (2004) es decir que es la forma en la que el docente lleva a cabo la trasposición didáctica del saber sabio al saber enseñado. En este ciclo se observó la claridad de los conceptos, la docente explicó claramente el tema, lo relacionó con la cotidianidad de sus alumnos y les mostró un corto video clip, donde se ejemplificaba lo explicado, se infiere que lo hizo con la intención de clarificar las posibles dudas que sus estudiantes pudieran presentar. En el video 201905 minuto 2` a `19`

**-Docente:** En la tarde de hoy vamos aprender cómo se descompone una palabra, como con ciertos golpes de voz empezamos a separarla silábicamente, vamos aprender qué es una sílaba y lo vamos aprender primero separando silabas.

(()) Un estudiante levanta la mano

**Docente:** Señor

**Estudiante 12:** Por cada letra que uno hace da un golpe

**-Docente:** ¿Por cada letra que uno dice?

**-Estudiante 17:** No por la letra y la vocal

**-Docente:** Son letras o conjunto de letras que son pronunciadas en un solo golpe de voz

((...))

**-Docente:** Por ejemplo, la palabra tetero. ¿Cuántos golpes de voz di?

((O)) Varios estudiantes al unísono tres. (Lozano Ortiz, Video 201905, 2019)

**2. Afectiva:** Dimensión que en la actualidad se cultiva poco y se reserva casi por completo a la primera infancia (2004) en ella se vislumbra la importancia del rol que le da el maestro al estudiante. En la sesión existió diálogo continuo con los niños, expresiones de estímulo y el uso de un discurso acorde con la etapa evolutiva y el contexto, los resultados obtenidos tras la observación son, la aclaración de dudas por parte de la docente; sin embargo en algún momento, su discurso fue cortante y demasiado específico, tal vez porque era una respuesta que ya había dado y que el estudiante por estar distraído, no había escuchado, también se evidenció que un niño bailaba en su puesto, la docente al parecer ya conocía esta conducta del estudiante y le preguntó si deseaba ir al baño, el niño le asintió, pero antes de salir al baño; la docente le recordó que en lugar de bailar en su asiento, debía informar la necesidad de ir al baño, nuevamente su discurso fue un tanto rudo, sin perder el respeto por sus alumnos; las expresiones de estímulo se reflejaban en la constante motivación y verificación del trabajo desarrollado por los niños, la docente les dijo expresiones como “ vas muy bien”, “fíjate si realmente es correcto lo que tienes, tú puedes hacerlo mejor”, sumado a esto en una de las actividades les asignaba puntos positivos por realizar bien y en corto tiempo el trabajo, aunque a los niños que terminaban luego del tiempo establecido les pedía que verificaran en el

tablero si estaba bien su proceso, lo que en algunos instantes los desmotivaba. En el uso del discurso acorde a la edad de sus estudiantes la docente utilizó su lenguaje corporal, hacía gestos y movimientos para que lo que explicaba o decía fuera más aprehensible para sus alumnos.



*Figura 15.* Ejemplificación de los golpes de voz representados con las manos.

*Fuente:* Elaboración propia. (2019).

**3. Motivacional:** es la encargada de influir en el aprendizaje, se presume que todo discurso de un profesor motiva o desmotiva el interés de un estudiante. Fue interesante observar cómo las evidencias del ciclo dan cuenta de dos emociones generadas por la docente a sus estudiantes, en la primera parte de la sesión en donde les lee, no sólo un estudiante se le acercó después para darle a conocer el sueño que le produjo la actividad, sino que también, en una foto del video 201907 se evidencia el desagrado de un estudiante frente a lo que dice la docente quien les leía silábicamente un cuento.

No obstante, en el transcurso de la sesión también la alegría estuvo presente, ellos se mostraron entusiasmados al participar en la actividad de separación silábica, competir les generó gusto y lo manifestaron al pedir la palabra, levantaban la mano y gritaban ¡hecho, hecho! Según la indicación dada.



Figura 16. Respuesta de estudiante actividad 1 ciclo I. Fuente: *Elaboración propia*. (2019).

**4. Social:** favorece al desarrollo personal y a la vida en comunidad, solo si el discurso es humanizador (2004), por ello existió una interacción permanente, la cual se dió con el movimiento por todo el salón por parte de la docente, ella realizó preguntas frecuentemente; sin embargo, las preguntas generalmente fueron dirigidas a los mismos estudiantes, lo que no permitió verificar la comprensión de todos los niños.

**5. Ética:** Quizás la más cuestionada en la actualidad debido a la restricción cultural que tiene el brindar características de moralidad y buen comportamiento, en un país donde se considera que todos los niños deberían tener un libre desarrollo de su personalidad, tal vez excediendo los límites y afectando el bienestar de las otras personas, a pesar de esas restricciones que pueden existir, el maestro ineludiblemente establece normas y procura modificar conductas, en el aula de clase se evidenciaron las normas tales como el levantar la mano para pedir la palabra y esperar que le den el turno para hablar, no correr en el salón, hacer silencio cuando otra persona tiene la palabra; en la primera sesión de manera particular la docente estableció normas extra debido a una de las actividades; puesto que era un concurso por parejas, y es allí donde se mostró que la docente es clara con el incumplimiento de una norma y por ello antes que sea incumplida comunica la acción consecuente frente a su infracción. En la clase una pareja de estudiantes infringió una norma y como consecuencia obtuvieron la sanción que desde el inicio de la actividad se había establecido.



Tras oír los comentarios y reflexiones de su equipo, la docente comprende que su práctica de enseñanza tiene aspectos comunicacionales que ella no había visto en su cotidianidad, como el tono que emplea para corregir a sus estudiantes, si bien no les falta al respeto, es un poco punitiva con su lenguaje, lo que genera en ella la necesidad de un cambio en ese aspecto, también le crea ruido lo poco flexible o comprensiva que se torna en ocasiones, le parece curioso como a veces sin darse cuenta solo le presta atención a un grupo de estudiantes, seguramente ella siente que necesitan mayor seguimiento, dejando de lado a otros chicos que son muy asertivos en su clase, tal vez daba por hecho que los estudiantes con mejores comprensiones o que casi no preguntan no necesitan tanto de ella, lo que no es bueno debido a que todos necesitan un seguimiento en el desarrollo de las actividades.

A pesar de esos aspectos por mejorar, nota que es cercana a su grupo, que en el transcurso de la clase los niños se divirtieron, participaron activamente e hicieron práctico el saber enseñado, que las actividades que planeó fueron pertinentes para el objetivo que deseaba lograr, que tiene unas normas establecidas en el aula y que los estudiantes las conocen claramente, tanto que no tiene la necesidad de repetir las con frecuencia, porque ellos mismos se las están recordando.

Finalmente, aprendió la importancia de la comunicación asertiva en el aula, así como el tipo de profesora que quiere ser a nivel comunicativo, (Martinez, 2004) lo llamaría “Profesor educador” ese profesor integral y auténtico que educa a sus alumnos en lo personal y en lo académico, ese profesor que le permite al estudiante pensar diferente. Recordó que el lenguaje es verbal y no verbal y los dos influyen poderosamente en la aprehensión del conocimiento y en el interés de aprender por parte de los estudiantes. Percibió lo valioso que es analizar sus actos de enseñanza, de hecho, la retó a realizar y desarrollar un plan de acción con esos aspectos a mejorar que encontró tras llevar a cabo el análisis.

También aprendió que la comunicación no es unilateral, que en el aula existe una continua retroalimentación y que el otro a pesar de ser pequeño importa e importa mucho. Por ello la pregunta constante que debe convertir en hábito es ¿si sus prácticas de enseñanza están mediadas por un acto comunicativo asertivo, que genera puentes entre las comprensiones de los temas con sus estudiantes? Así como también debe tener presente después de cada sesión si realmente lleva a cabo el plan de mejora para reconstruirse continuamente como maestra y como persona.

Tras realizar el análisis del ciclo, iniciaron junto con el equipo de la Lesson la evaluación de la pertinencia del formato de planeación.

## 5.2 Ciclo II

El segundo ciclo de reflexión está conformado por dos sesiones de clase, donde el foco de investigación fue la clasificación, que surgió luego de realizar una reunión de LS y analizar si las categorías establecidas en el ciclo anterior correspondían con las características y el alcance de habilidades de la población a la que serían aplicadas. Para ello volvieron a revisar la información obtenida en la matriz de análisis de documentos (ver anexo 2), de dicha revisión se acordó fijar como foco la *clasificación* ya que tras una clase de investigación estudiaron las formas en las que se concretaba el análisis en los estudiantes, ahí determinaron que no tenían elementos suficientes para comprobar que esta habilidad se estaba desarrollando en los estudiantes porque es muy amplia. Se determinaron unas subcategorías que permiten llegar de forma secuencial al análisis; notaron que hacía falta más de dos sesiones de clase para desarrollar esta habilidad.

Adicionalmente, al finalizar el ciclo anterior se dieron a la tarea de verificar los ajustes al formato de planeación y al incluir unas características propias de la EpC.

### 5.2.1 Planeación.

Al iniciar la primera sesión del ciclo dos, las docentes - estudiantes en el seminario de EpC, conocieron los elementos claves que permiten la ejecución de este marco, los elementos son partes constitutivas de la planeación e implementación de la práctica de enseñanza, no son distintos a los que un maestro emplea en su cotidianidad, solo que son más estructurados y están focalizados en generar o proporcionar la comprensión de los alumnos; por ejemplo, el *hilo conductor*, en la EpC es el punto más alto que el docente espera alcancen sus estudiantes, es metafóricamente hablando la medalla que tanto anhela un atleta; sin embargo, para alcanzarla debe trazarse metas, estrategias, seguir camino y evaluar su proceso para evitar errores y para asegurarse de alcanzar su victoria.

Así mismo en la EpC el camino se reconoce como un *tópico generativo*, que es el tema que el docente desea o requiere enseñar; dentro de la cotidianidad se encuentra en los contenidos curriculares, pero se presenta de forma creativa para el estudiante. Así como un atleta se traza o establece unas metas, el docente que emplea el marco de la Enseñanza Para la Comprensión también lo hace, las *metas* son diseñadas teniendo en cuenta el tópico generativo, y dando respuesta a sus cuatro dimensiones que son: contenido, propósito, método y comunicación. El desarrollo de estas cuatro dimensiones tiene como finalidad compartir lo enseñado y lo comprendido. “Las metas de comprensión afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender” (Stone M. , 1999, pág. 101).

Otro elemento de la EPC son los *desempeños de comprensión*, los cuales “son actividades que van más allá de la memorización y la rutina.” (Stone M. , La enseñanza para la comprensión vinculación entre investigación y la práctica, 1999, pág. 73) ‘para Stone “los desempeños cumplen con explicar, interpretar, analizar, relacionar, comparar y hacer analogías” y siempre deben apuntar a dar respuesta o a trabajar las metas de comprensión. Continuando con la metáfora estos se asocian a las estrategias que el atleta ha de realizar para

alcanzar la medalla, en la educación convencional son todas las actividades que conducen a que el estudiante aprenda.

El último elemento de la EpC incluido en el formato de planeación es la *valoración continua* la cual se presenta durante todo el proceso educativo, no es vista como el producto de, sino como la retroalimentación del paso a paso del trabajo realizado.

En la planeación del anterior ciclo el desempeño era entendido casi como una meta de comprensión.

Adicionalmente se incluyó las disposiciones dadas por el MEN respecto a los derechos básicos de aprendizaje. Se dividió la clase de acuerdo con las tres categorías progresivas comunes de la EpC (Stone M. , 1999) :

1. Etapa exploración: Aquí los estudiantes se relacionan con el tópico generativo partiendo de sus saberes previos.
2. Investigación guiada: Es el momento de la sesión donde los estudiantes utilizan las ideas o desempeños centrales para la comprensión de metas identificadas.
3. Proyecto final de síntesis: Es la demostración clara del dominio que tienen los alumnos de las metas de comprensión establecidas.

Las tres categorías progresivas se relacionan con los tres momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) aunque el proyecto final de síntesis no siempre se encuentra en todas las sesiones puesto que se da cuando se alcanzan las metas de comprensión.

También incluyeron la especificación del periodo académico, las referencias teóricas y “citación” de textos guía; consideraron primordial evidenciar la habilidad del pensamiento que desarrollarían en esa planeación, así como las actitudes personales y sociales que requerirían los alumnos en esa clase; el número de la sesión, la fecha, y el tipo de evidencia que daría razón del desempeño alcanzado.

El formato de planeación antes descrito corresponde a la figura 17; se fijó como instrumento de planeación luego de realizarle las modificaciones que el equipo consideró; esa estructura de planeación había sido trabajada en el énfasis desarrollo del pensamiento científico y tecnológico.

PRACTICA DE ENSEÑANZA			
Docente:	Asignatura:	Grado:	Período:
HILO CONDUCTOR DEL AÑO:			
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes, tema)	METAS DE COMPRESIÓN (Propósito)		
	Dimensión	Meta:	
	1. Conceptual		
ESTANDARES (MEN) DBA	2. Procedimental		
	3 Actitudinal		
	4 Comunicación		
Referentes disciplinares			
Habilidades del pensamiento crítico:			
Actitudes personales y sociales:			
Sesión N°: 4		Fecha de Sesión:	
DESEMPEÑOS DE COMPRESIÓN (Actividades)		VALORACIÓN CONTINUA	EVIDENCIAS
MC	INICIO		
MC	DESARROLLO		
MC	CIERRE (Proyecto final de síntesis)		
Estrategias de visibilización del pensamiento			

Metas a comprensión a trabajar en ese desempeño (relación número)

Figura 17. Adaptación de formato de planeación bajo el enfoque de la EPC.

Fuente: Docentes énfasis Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico. Maestría en Pedagogía. Universidad de La Sabana. Chía, Colombia. (2019)

Tras conocer y estar de acuerdo con el formato de planeación, se dió inicio a la planificación de la lección. El tema para trabajar en el aula eran los *sustantivos*. Para el desarrollo de ese contenido propuso unos desempeños donde hacia uso de los saberes previos por medio de preguntas, una explicación en el tablero, y un ejercicio práctico. Sin embargo, días antes del trabajo colaborativo, en el seminario de investigación se dió a conocer una característica de la LS que ella junto con su equipo investigador estaban pasando por alto. Si bien ellas planeaban colaborativamente, era claro que no planeaban los mismos desempeños para todas. Dicha situación generó en el segundo ciclo una planeación con los mismos

desempeños para las tres docentes, pero con variaciones en los contenidos y en el nivel de complejidad, debido a la diversidad de edades entre los grupos.

Las actividades propuestas fueron:

1. Aplicación de una rutina de pensamiento.
2. Observación de un video.
3. Solución por parte de los estudiantes de un ejercicio que buscaba “practicar” el tema visto.
4. Socializar el ejercicio hecho.

De manera particular se estableció como tópico generativo “*¡Dime tu nombre y te diré quién eres!*”. El propósito de esa clase era comparar los sustantivos propios y comunes, así como clasificarlos entre femenino, masculino, singular y plural.

### **5.2.2 Implementación.**

En esta fase toda la preparación realizada se materializó con la ejecución de la práctica de enseñanza, para ello la docente alistó su material de clase, así como se cercioró de contar con los recursos que la institución le podía brindar como el video beam para la segunda actividad; no obstante, no lo consiguió, por eso tuvo que hacer uso de su recursividad y proyectar el video desde el computador portátil.

Logró tomar las evidencias propuestas sin dificultad, con anterioridad contaba con los consentimientos informados o permisos de los padres de familia para hacerlo. Además de las evidencias, filmó toda la sesión de clase. Aunque en esa sesión vio necesario el extender y flexibilizar los tiempos, debido al proceso que llevaban sus educandos, a ellos les tomó más tiempo de lo planeado cada una de las actividades propuestas, lo que generó que esa planeación se extendiera una sesión más. Finalmente, lo que a la maestra le interesaba era generar comprensiones claras para verificar si desarrollaba o no el foco de investigación, así como podría examinar las acciones constitutivas de su práctica de enseñanza.

La clase inició con la solicitud de ordenar sus puestos de trabajo, posteriormente la profesora dió a conocer la rutina de pensamiento llamada (Veo, pienso y socializo) la cual consistió en observar unos cuadros de palabras que estaban clasificadas y en pensar por qué estaban organizadas de esa manera para después socializar lo pensado con el grupo; la rutina de pensamiento es una buena herramienta para promover el desarrollo de los estudiantes como pensadores y como aprendices (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014). También, les permitió a los estudiantes proponer y expresar lo que pasaba por sus mentes al leer las palabras; así como establecer relaciones entre las mismas. Esa rutina fue implementada para introducir el foco del ciclo; sin embargo, al principio de la rutina, los estudiantes sólo leían las palabras sin clasificarlas ni darle un nombre a cada grupo.



*Figura 18.* Implementación de la rutina de pensamiento ciclo II. Fuente: *Elaboración propia (2019).*

Tras terminar la socialización la docente proyectó un video en el que explicaban de manera magistral y con ejemplos: los sustantivos, sus tipos y su clasificación; posteriormente los estudiantes en una hoja plasmaron la comprensión que obtuvieron del video, lo pegaron a un extremo de su puesto y lo explicaron a sus compañeros. Después de eso realizaron la conceptualización en el cuaderno por medio de un dictado.



Figura 19. Comprensiones alcanzadas actividad 2 ciclo II. Fuente: Elaboración propia (2019)

### 5.2.3 Evaluación.

El proceso evaluativo estuvo dado por la solución de una guía de trabajo donde los estudiantes ejercitaron lo aprendido, clasificando y comparando los sustantivos propios, comunes, su género y número. (Figura 20). Se socializó y verificó la solución de la guía realizada mediante preguntas del cómo llegó a esas respuestas como se observa en el audio 201906

**-Docente:** Empiezo a preguntar acá uno por uno, Juan Manuel ¿el iglú qué es, lo coloreaste como persona, lugar, cosa o animal?



- **Estudiante 35:** ¡Lugar!

-**Docente:** ¿Por qué crees que el iglú es un lugar?

- **Estudiante 35:** Porque ahí uno se puede meter

-**Docente:** Sí es cierto es totalmente válido (Lozano Ortiz, Audio 201906, 2019)

En ese fragmento se evidencia el tipo de preguntas realizadas por la docente, así como también la omisión de cuestionar las respuestas de los estudiantes; por ejemplo, el estudiante dijo que “el iglú es un lugar porque ahí uno se puede meter” y ella no le cuestionó esa respuesta, no le preguntó por qué no podía ser una cosa, se perdió la oportunidad de hacer de la pregunta la herramienta de aprendizaje que estimula los procesos de pensamiento y posibilita una mejor comprensión. (Buriasco, 2018)

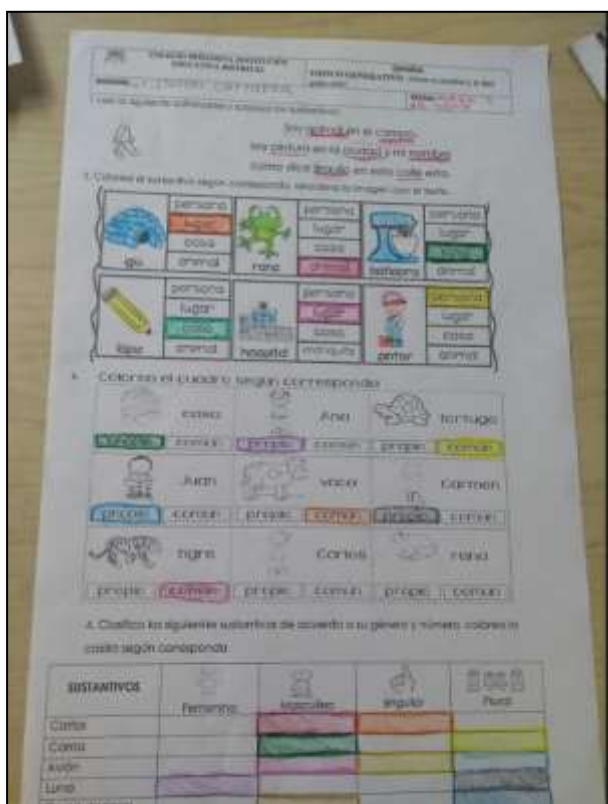


Figura 20. Guía evaluativa segundo ciclo de reflexión. Fuente: *Elaboración propia* (2019)

#### **5.2.4 Reflexión.**

La reflexión de este segundo ciclo se realizó mediante la implementación de la prueba Teach y una evaluación colaborativa de la práctica de enseñanza. Brindadas en el seminario de investigación. Estos formatos les permitieron evaluar la implementación y planeación de la sesión.

El diligenciamiento de las pruebas se llevó a cabo mediante el ejercicio colaborativo propuesto en la LS, el formato de evaluación colaborativa de la práctica de enseñanza estuvo compuesto por 20 ítems, medidos en una escala de valoración de 1 a 5, siendo 1 el nivel más bajo y 5 el más alto.

Los ítems contemplaban elementos o características que se presentan un aula de clase y que en ocasiones no se contemplan en la planeación. Algunos de ellos fueron: la descripción del contexto y la problemática del aula, el planteamiento del desarrollo de destrezas, la propuesta de actividades interesantes y llamativas para los estudiantes, entre otros. La docente fue evaluada con desempeño bajo en la consideración de estudiantes con dificultades de comprensión, puesto que la planeación estuvo dirigida a todo el alumnado obviando los estudiantes que requieren otro tipo de actividades.

Otros ítems presentaron un puntaje sobre 4 sugiriendo a la docente generar oportunidades en donde propicie momentos de conflicto cognitivo, ya que la docente pocas veces les permite ahondar en cuestionamientos, tal como sucedió en la socialización del ejercicio evaluativo.

 <b>MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA</b> <b>INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA EN EL MARCO DE LA LESSON STUDY</b>						
Proyecto _____						
<b>EVALUACIÓN COLABORATIVA DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA</b> <b>MICROCICLO DE REFLEXIÓN</b> <b>ACCIONES DE PLANEACIÓN</b>						
Docente Investigador Evaluado: PAOLA LOZANO Docente evaluador: JOHANNA RUIZ						
Asignatura _____ Curso _____ Fecha _____						
Nº	ITEM	NIVEL				
		1	2	3	4	5
1	Se explicita la consideración del contexto educativo y la problemática.					X
2	Se reconoce que los niños en cuenta las destrezas, capacidades o habilidades o desarrollar en los estudiantes a través de los estándares.					X
3	Se han planeado estrategias que abarcan el interés de los estudiantes y explícito sus capacidades.					X
4	Se han establecido, al ser capacitados o desarrollar respuestas a los interrogantes propios del curso.					X
5	Se han tenido en cuenta los conocimientos y modelos mentales previos que tienen los estudiantes al inicio.					X
6	Se han planeado plantear desafíos nuevos o desafíos intelectuales.					X
7	Se ha considerado la información previa que tienen comprender los estudiantes para responder a las principales preguntas de la sesión de clase.					X
8	Se cuenta de la selección y preparación adecuada de los materiales de enseñanza.					X
9	Explicar un diseño de las actividades de enseñanza concordantes con los objetivos o metas de aprendizaje.					X
10	Considerar e integrar las expectativas e intereses de los estudiantes a las estrategias y actividades de enseñanza.					X
11	Se han considerado los estudiantes con dificultades de comprensión.	X				
12	Se han planeado o presentado problemas o situaciones que generen conflictos cognitivos.					X
13	Explicar cómo investigará lo que ya sabe y lo que quiere de la sesión.					X
14	Se han tenido en cuenta la manera como responderá a los estudiantes o aprender o aprender a aprender y obtener su propio aprendizaje y capacidad.					X
15	Se indagó sobre la forma cómo están aprendiendo sus estudiantes antes de calificarse.					X
16	Describe los recursos como los retroalimentación para garantizar dentro todo el apoyo para que aprendan.					X
17	Explica cómo hará para que los estudiantes estén en constante motivación para aprender.					X
18	Explica de forma comprensible los criterios que utilizará para calificar el aprendizaje y por qué están estos criterios y estándares.					X
19	Explica cómo observará el progreso y la calidad de los aprendizajes en sus estudiantes.					X
20	De ser el desarrollo de la práctica de enseñanza fomenta la autorreflexión y consideración de los estudiantes.					X
TOTAL (MÍNIMO)						

Figura 21. Evaluación colaborativa de la práctica de enseñanza.

Fuente: Seminario de investigación universidad de La Sabana (2019)

Así mismo la acción constitutiva de implementación fue evaluada bajo la prueba Teach, con una escala de valoración de bajo (1-2), medio (3), alto (4-5). Los elementos valorados con desempeño bajo fueron la retroalimentación a los estudiantes ya que en la clase se observa una ausencia ocasional la misma; otro desempeño bajo fue la autonomía que la docente les da a los niños, ya que en su afán por que todo salga como ella lo ha planeado indica a detalle cómo deben hacer las cosas sin permitirles ser propositivos.

Criterio	1	2	3	4	5	Puntuación
<b>1. ASESORÍA DE LA PRÁCTICA</b>						
1.1. El docente brinda orientación y apoyo a los estudiantes en la implementación de la sesión de aprendizaje.						0,50
1.2. El docente brinda orientación y apoyo a los estudiantes en la implementación de la sesión de aprendizaje.						0,50
1.3. El docente brinda orientación y apoyo a los estudiantes en la implementación de la sesión de aprendizaje.						0,50
1.4. El docente brinda orientación y apoyo a los estudiantes en la implementación de la sesión de aprendizaje.						0,50
1.5. El docente brinda orientación y apoyo a los estudiantes en la implementación de la sesión de aprendizaje.						0,50
1.6. El docente brinda orientación y apoyo a los estudiantes en la implementación de la sesión de aprendizaje.						0,50
1.7. El docente brinda orientación y apoyo a los estudiantes en la implementación de la sesión de aprendizaje.						0,50
1.8. El docente brinda orientación y apoyo a los estudiantes en la implementación de la sesión de aprendizaje.						0,50
1.9. El docente brinda orientación y apoyo a los estudiantes en la implementación de la sesión de aprendizaje.						0,50
1.10. El docente brinda orientación y apoyo a los estudiantes en la implementación de la sesión de aprendizaje.						0,50
<b>2. EFECTIVIDAD EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE</b>						
2.1. El docente logra implementar la sesión de aprendizaje de manera efectiva.						0,50
2.2. El docente logra implementar la sesión de aprendizaje de manera efectiva.						0,50
2.3. El docente logra implementar la sesión de aprendizaje de manera efectiva.						0,50
2.4. El docente logra implementar la sesión de aprendizaje de manera efectiva.						0,50
2.5. El docente logra implementar la sesión de aprendizaje de manera efectiva.						0,50
2.6. El docente logra implementar la sesión de aprendizaje de manera efectiva.						0,50
2.7. El docente logra implementar la sesión de aprendizaje de manera efectiva.						0,50
2.8. El docente logra implementar la sesión de aprendizaje de manera efectiva.						0,50
2.9. El docente logra implementar la sesión de aprendizaje de manera efectiva.						0,50
2.10. El docente logra implementar la sesión de aprendizaje de manera efectiva.						0,50
<b>3. PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS</b>						
3.1. Los niños participan activamente en la sesión de aprendizaje.						0,50
3.2. Los niños participan activamente en la sesión de aprendizaje.						0,50
3.3. Los niños participan activamente en la sesión de aprendizaje.						0,50
3.4. Los niños participan activamente en la sesión de aprendizaje.						0,50
3.5. Los niños participan activamente en la sesión de aprendizaje.						0,50
3.6. Los niños participan activamente en la sesión de aprendizaje.						0,50
3.7. Los niños participan activamente en la sesión de aprendizaje.						0,50
3.8. Los niños participan activamente en la sesión de aprendizaje.						0,50
3.9. Los niños participan activamente en la sesión de aprendizaje.						0,50
3.10. Los niños participan activamente en la sesión de aprendizaje.						0,50
<b>4. MANEJO DE LA CLASE</b>						
4.1. El docente maneja la clase de manera efectiva.						0,50
4.2. El docente maneja la clase de manera efectiva.						0,50
4.3. El docente maneja la clase de manera efectiva.						0,50
4.4. El docente maneja la clase de manera efectiva.						0,50
4.5. El docente maneja la clase de manera efectiva.						0,50
4.6. El docente maneja la clase de manera efectiva.						0,50
4.7. El docente maneja la clase de manera efectiva.						0,50
4.8. El docente maneja la clase de manera efectiva.						0,50
4.9. El docente maneja la clase de manera efectiva.						0,50
4.10. El docente maneja la clase de manera efectiva.						0,50
<b>5. MANEJO DE LA RUTINA</b>						
5.1. El docente maneja la rutina de manera efectiva.						0,50
5.2. El docente maneja la rutina de manera efectiva.						0,50
5.3. El docente maneja la rutina de manera efectiva.						0,50
5.4. El docente maneja la rutina de manera efectiva.						0,50
5.5. El docente maneja la rutina de manera efectiva.						0,50
5.6. El docente maneja la rutina de manera efectiva.						0,50
5.7. El docente maneja la rutina de manera efectiva.						0,50
5.8. El docente maneja la rutina de manera efectiva.						0,50
5.9. El docente maneja la rutina de manera efectiva.						0,50
5.10. El docente maneja la rutina de manera efectiva.						0,50
<b>6. MANEJO DE LA COMUNICACIÓN</b>						
6.1. El docente maneja la comunicación de manera efectiva.						0,50
6.2. El docente maneja la comunicación de manera efectiva.						0,50
6.3. El docente maneja la comunicación de manera efectiva.						0,50
6.4. El docente maneja la comunicación de manera efectiva.						0,50
6.5. El docente maneja la comunicación de manera efectiva.						0,50
6.6. El docente maneja la comunicación de manera efectiva.						0,50
6.7. El docente maneja la comunicación de manera efectiva.						0,50
6.8. El docente maneja la comunicación de manera efectiva.						0,50
6.9. El docente maneja la comunicación de manera efectiva.						0,50
6.10. El docente maneja la comunicación de manera efectiva.						0,50
<b>7. MANEJO DE LA EVALUACIÓN</b>						
7.1. El docente maneja la evaluación de manera efectiva.						0,50
7.2. El docente maneja la evaluación de manera efectiva.						0,50
7.3. El docente maneja la evaluación de manera efectiva.						0,50
7.4. El docente maneja la evaluación de manera efectiva.						0,50
7.5. El docente maneja la evaluación de manera efectiva.						0,50
7.6. El docente maneja la evaluación de manera efectiva.						0,50
7.7. El docente maneja la evaluación de manera efectiva.						0,50
7.8. El docente maneja la evaluación de manera efectiva.						0,50
7.9. El docente maneja la evaluación de manera efectiva.						0,50
7.10. El docente maneja la evaluación de manera efectiva.						0,50
<b>TOTAL</b>						<b>5,00</b>

Figura 22. Evaluación de la implementación de la sesión del ciclo II, prueba Teach.  
Fuente: Seminario de investigación universidad de La Sabana (2019)

Tras realizar la reunión colaborativa la docente define como reflexión de ese segundo ciclo la organización y claridad que le aporta la EpC a sus planeaciones e implementación de las mismas; el uso del enfoque metodológico le proporcionó la oportunidad de generar comprensiones en los niños, trazar un camino hacia el aprendizaje le arrojó la participación activa de sus estudiantes con el valor agregado de la espontaneidad propia de un niño.

La ejecución de la rutina de pensamiento proporcionó un orden y una estructura a la clase y a su vez vislumbrar el pensamiento de los niños, gracias a esta, organizaron cada uno de los desempeños a realizar y entre ellos mismos guiaban su actuar. Dicha situación suscitó en ella la necesidad de continuar planeando e implementando las rutinas de pensamiento.

Aunque los estudiantes tenían la “ruta” clara a seguir en la sesión, el factor tiempo le hizo analizar que sus estudiantes utilizaban más tiempo del que ella consideraba, dejándole el interrogante, si es a ellos a los que les toma más tiempo la ejecución de los desempeños o es

ella quien no contempla el ritmo de sus alumnos para el desarrollo de habilidades de pensamiento que requiere de procesos más complejos.

Finalmente, la evaluación realizada a su práctica de enseñanza bajo un formato o rúbrica, le generó el interés de llevar al aula ese tipo de evaluación, organizada, sistemática y colaborativa. Así como tener en cuenta los tiempos empleados y planeados, la autonomía que brindaba a sus alumnos y la pertinencia de los desempeños para los niños con necesidades educativas especiales (NEE).

### **5.2.5 Hitos que transforman el proceso investigativo.**

Al finalizar el segundo ciclo reflexión como grupo se consideró que un aspecto a mejorar era el proceso evaluativo que se llevaba en el aula, porque en ocasiones no era tomado como esa valoración continua que permite la participación activa de todos los integrantes de la investigación. También reflexionaron sobre la importancia de implementar constantemente las rutinas de pensamiento, ya que para ellas la transferencia de conocimiento no implicaba enseñar, enseñar era crear la posibilidad de producir conocimiento Freire (1996) y mediante la ejecución de un procedimiento sencillo podían construir comprensiones (Alba J. , 2017). Sumado a esto las docentes habían notado que en su práctica de enseñanza algunas acciones comunicativas eran observables y esa idea fue confirmada el día en el que presentaron a los jurados un avance del informe de investigación; ellos estuvieron de acuerdo en la forma particular en la que se destacaban los elementos comunicativos en su práctica, las tres docentes presentaron algunos análisis en algunos componentes comunicativos que tenían gran relevancia en su quehacer.

Por otra parte, los jurados también cuestionaron el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico en niños de primaria, algo similar a la duda que ellas tenían por los resultados arrojados en el tiempo transcurrido en la implementación de la investigación, ellas ya habían cuestionado el alcance en el desarrollo de las habilidades y habían considerado que

medirlas y hacer que los estudiantes las desarrollarán en tan poco tiempo era bastante complicado.

Esa sustentación marcó un nuevo punto de partida en la investigación, donde la comunicación es el eje que atraviesa la práctica de enseñanza en sus acciones constitutivas. El paso a seguir era establecer los referentes teóricos que marcarían el análisis de la investigación; para ello realizaron la búsqueda sobre el discurso docente, hallando las siguientes propuestas:

El primero era el trabajado en la reflexión del ciclo I, el cual consistía en vislumbrar el discurso como una herramienta primordial para la comprensión y la mejora de la calidad educativa (Martinez, 2004). El análisis del discurso propuesto por él, estaba enfocado hacia la aplicación de un modelo Penta dimensional basado en 5 dimensiones que se interrelacionan, permitiendo analizar cualitativamente de manera integral la interacción entre el docente y el estudiante. En este tipo de análisis del discurso, se propone una *taxonomía del profesorado propuesto por Martínez* permitiendo al docente identificarse en alguna de sus categorías.

El segundo referente teórico fue el método FIAC (Flanders Interacción Analysis Categories), el cual propone una técnica de análisis entre el profesor y el alumno. Flanders afirma que hay eventos de interacción en el aula que explican los intercambios verbales entre los alumnos y los profesores los cuales pueden llegar a influir en el proceso de enseñanza aprendizaje (Lara, 2016). El método FIAC consiste el analizar el discurso cuantitativamente por medio de 10 categorías (ver figura 23) donde la influencia directa, es decir las respuestas que obtiene de sus alumnos, es menos importante que las inferencias que hace de sus comportamientos (2016).

Habla del profesor	Influencia indirecta	<p>1. Acepta sentimientos: acepta y clarifica el tono afectivo del estudiante de un modo no amenazante. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluye la predicción y el recuerdo de sentimientos.</p> <p>2. Elogia o anima: elogia o anima la acción o comportamiento del estudiante. Se incluyen las bromas que alivian la tensión, no a costa de otro individuo, los movimientos aprobatorios de cabeza y emisiones como "¿mmh?" o "sigue".</p> <p>3. Acepta o utiliza ideas del estudiante: clarificar, elaborar o desarrollar ideas o propuestas de un estudiante. Cuando el profesor aporta más elementos de sus propias ideas, cámbiese a la categoría 5.</p> <p>4. Hace preguntas: hacer una pregunta sobre el contenido o el procedimiento con intención de que un estudiante responda.</p>
	Influencia directa	<p>5. Expone y explica: dar hechos u opiniones sobre el contenido o los procedimientos, expresando sus propias ideas; hacer preguntas retóricas.</p> <p>6. Da instrucciones: instrucciones, normas u órdenes que se espera que el estudiante cumpla.</p> <p>7. Critica o justifica su autoridad: frases destinadas a cambiar la conducta del alumno, haciendo que pase de un patron no aceptable a uno aceptable; regañar a alguno; indicar por qué el profesor hace lo que hace; referencia extrema a sí mismo.</p>
Habla del estudiante		<p>8. Respuesta del estudiante: los estudiantes hablan en respuesta al profesor. Éste inicia el contacto o solicita que el estudiante hable.</p> <p>9. El estudiante inicia el habla: habla de los estudiantes iniciada por ellos. Si hay que "dar la palabra", el estudiante sólo debe indicar quién hablará después, el observador debe decidir si el estudiante deseaba hablar. Si lo deseaba, utilice esta categoría.</p>
		<p>10. Silencio o confusión: pausas, períodos breves de silencio y períodos de confusión en los que el observador no puede comprender la comunicación.</p>

Figura 23. Tabla de registros según el método Flanders. Fuente: *Trabajo de grado de Elena Lara Lozano (2016)*

Finalmente, el grupo de LS considera que el análisis del discurso docente que responde a las necesidades de la investigación es el de Valentín Martínez ya que es un análisis cualitativo que contiene los elementos específicos de interacción comunicativa de enseñanza aprendizaje. Adicionalmente, el modelo permite realizar adaptaciones a las acciones constitutivas de planeación y evaluación, mientras que el modelo de Flanders es posible llevarlo a cabo solo en la implementación.

### 5.3 Ciclo III

En este ciclo la investigación reorientó su foco, debido al surgimiento de los hitos, al finalizar el segundo ciclo de reflexión y a la socialización del primer informe de investigación; estableciendo los elementos comunicativos del discurso docente que participan en la interacción con el estudiante. Para ello como grupo de investigación se elaboró la matriz

de categorización de acciones comunicativas dentro de la práctica de enseñanza (anexo 1), Estableciendo tres categorías: Acciones comunicativas al interior de la planeación, dinámicas en el aula y la comunicación como eje del proceso educativo. Realizaron una descripción teórica y a cada categoría establecieron unas subcategorías (tabla 2); también estipularon los elementos abordados de la investigación de acuerdo a la sub categoría trabajada.

COMPONENTE DE PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS
<b>Planeación</b>	Acciones comunicativas al interior de la planeación	Organización y estructura de contenidos y estrategias
		Estrategias didácticas entorno a la comunicación
		Proyección de la dimensión social
<b>Implementación</b>	Dinámicas en el aula	Dimensión Instructiva
		Dimensión Afectiva
		Dimensión Motivacional
		Dimensión Social
		Dimensión Ética
<b>Evaluación</b>	La comunicación como eje del proceso educativo	Interacción comunicativa como eje central de la evaluación Dinámicas comunicativas como estrategia para evidenciar comprensiones

Tabla 2. *Categorías y Subcategorías de la investigación.* Fuente: *Elaboración propia.*

Sumado a esto, la docente incluyó en su planeación e implementación el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), gracias a la participación en el seminario Gestión E-learning y la aplicación de rutinas de pensamiento, trabajadas en el seminario Estrategias didácticas para el desarrollo de pensamiento (fundamentos); el reconocimiento del contexto del aula y la evaluación de estas dos acciones constitutivas por medio de un formato de coevaluación con el equipo de Lesson Study (LS).



### 5.3.1 Planeación.

La planeación del ciclo III corresponde a dos sesiones de clase, en donde la docente reconoció las características de su aula, puesto que “el contexto es la fuerza que da forma a los seres humanos” (Monreal & Guitart, 2012), reconocer la realidad del grupo de estudiantes que tenía a cargo y lo que les rodea, era fundamental para planear desempeños que se ajustaran a su realidad o para tener en cuenta los elementos necesarios con los que no contaba. Este reconocimiento repercutió en el formato de planeación, que ahora incorporaba un nuevo elemento titulado contexto del aula (ver figura 23), donde describía el microsistema; el nivel más interno del entorno inmediato de su clase (Bronfenbrenner, 1987, pág. 23), en ese apartado se estipuló el número de estudiantes, la clasificación por género, la edad, el lugar de origen, la cercanía de su residencia a la institución, la tipología familiar, y el nivel educativo de sus familiares o cuidadores. El tipo de acompañamiento que la familia le brindaba a los niños le permitía estimar los recursos físicos y humanos que podría tener.

PRÁCTICA DE ENSEÑANZA			
Docente:	Asignatura:	Grado:	Período:
Contexto del aula			
HILO CONDUCTOR DEL AÑO:			
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes, tema)		METAS DE COMPRENSIÓN (Propósito)	
ESTÁNDARES (MEN) DBA	Dimensión	Meta:	
	1. Conceptual		
	2. Procedimental		
	3. Actitudinal		
Referentes disciplinares			
Habilidades del pensamiento crítico:			
Actitudes personales y sociales:			
Sesión N°:		Fecha de Sesión:	
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN (Actividades)		VALORACIÓN CONTINUA	EVIDENCIAS
MC	INICIO		
MC	DESARROLLO		
MC	CIERRE (Proyecto final de síntesis)		
Estrategias de visibilización del pensamiento			

Figura 24. Formato de planeación III ciclo de reflexión. Fuente: *Docentes énfasis Docencia para el Desarrollo del Pensamiento Científico y Tecnológico. Maestría en Pedagogía. Universidad de La Sabana. Chía, Colombia. (2019)*

Tal como en el ciclo II, la planeación era realizada bajo el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC); en este ciclo visibilizar el pensamiento significa hacer a los estudiantes

más conscientes de sus aprendizajes (Perkins, 2003), para ello la docente implementó en cada clase una rutina de pensamiento, pensada y ajustada a las necesidades del tópico generativo; los pasos de las rutinas debían actuar como un andamiaje natural llevando a los estudiantes a visibilizar su pensamiento (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014).

#### **5.3.1.1 Sesión 1.**

El tópico generativo fue “¡Dime con cómo es y te diré su nombre! El contenido a trabajar era la descripción, dado por la malla curricular. La rutina propuesta para esa sesión fue: veo-pienso y socializo, tenía un tiempo estimado de 15 minutos para su ejecución, consistía en *ver* unas imágenes con la descripción al lado de las mismas, *pensar* por qué y para qué estaban puestas allí y *socializar* sus respuestas.

Posteriormente, planeó la participación de todos los alumnos en el juego Charadas y después de este, con la exposición de sus experiencias realizar la conceptualización en el cuaderno. Como proyecto final de síntesis programó el dibujo individual de un cuento narrado en un audio.

#### **5.3.1.2 Sesión 2.**

Esta planeación fue elaborada para la asignatura de ciencias naturales, la docente y el grupo de LS consideraron oportuno analizar la práctica de enseñanza desde las otras asignaturas que impartía, puesto que al ser una maestra de básica primaria era necesario observarse en otras disciplinas y no sólo en español.

El tópico generativo de esa sesión fue “¿De qué estamos hechos, de qué están hechas las cosas?, ya que los contenidos trabajados en ese periodo académico fueron la materia, sus estados y el átomo; pero para esa clase la temática fue los cambios en los estados de la materia. Para desarrollarla, la docente planeó la rutina: Observa, imagina, experimenta y comparte, cuyo objetivo consistía en exteriorizar y ejemplificar desde lo cotidiano la teoría

vista en clase, así como también pretendía la indagación personal, la exposición de hipótesis y la verificación de concepciones erróneas.

### **5.3.2 Implementación.**

Luego de la construcción colaborativa de la planeación se dió paso a la ejecución de la misma; dando relevancia a la singularidad de cada sesión.

#### **5.3.2.1 Sesión 1.**

La sesión inició cuando la docente les solicitó a sus estudiantes recordar las normas de clase, en ese momento los niños levantaron la mano y las enunciaron; posteriormente les escribió en la parte superior del tablero el tópico generativo y les informó los desempeños de comprensión que llevarían a cabo en esa sesión. Luego, prosiguió a escribir el nombre de la rutina de pensamiento: veo, pienso, socializo, pegó en el tablero unas imágenes que tenían personajes de películas infantiles, al lado de ellas una papeleta informativa que contenía la descripción del personaje y les solicitó a sus alumnos dar inicio a la rutina. De manera individual cada uno vio la imagen, mientras los estudiantes lo hacían les dijo que pensarán por qué y para qué ella les había colocado esas imágenes con esas palabras al lado, que qué pasaría si sólo estuvieran las palabras o la imagen, que ellos qué habían podido llegar a pensar, les dio un par de minutos y luego dijo

**-Docente:** ¿Alguien quiere socializar qué pensó?

Frente a esta pregunta un estudiante levantó su mano.

**-Docente:** ¿Juan haznos un favor, cuéntanos tú qué pensaste?

**-Estudiante 33:** Yo pensé que en la primera foto que tu colaste, al leerla nos está explicando que es una adivinanza

**-Docente:** Sí...

**-Estudiante 33:** En la segunda nos está describiendo que, como es la persona que está en la foto

**-Docente:** Es decir que para ti ¿qué es una descripción Juan?

**-Estudiante 33:** Es explicar las cosas que le gustan a una persona y...

**-Docente:** ¿Solo las cosas que le gustan?

**-Estudiante 33:** Y también y como es, cuántos años tiene, qué le gusta comer

**-Docente:** Muy bien ¿algo más pensaste?

**-Estudiante33:** Mm, no. (Lozano Ortiz , Audio 201908, 2019)

La docente continuó escuchando y haciendo preguntas a sus estudiantes, veía que la rutina les había permitido realizar asociaciones, que los conceptos ya estaban nombrados, sin que ella los hubiese informado de manera explícita y que ésta había funcionado para explorar las ideas. Frente a su cuestionamiento de qué hubiesen pensado si no estuviera el texto acompañado de una imagen, la docente le preguntó a un niño:

**-Docente:** Juan Manuel te tengo una pregunta, si yo te hubiese dicho: lo conocemos por una famosa película de carros donde el compite, es de color rojo, sus llantas son negras, tiene ojos color azul, un rayo en cada costado de su cuerpo, el número que lo identifica es el 95 y tú no hubieses tenido la imagen ¿en qué hubieses pensado

**-Estudiante 35:** En la película

**-Docente:** ¿Cuál película?

**-Estudiante 35:** En la del carro

**-Docente:** ¿Cómo se llama la película de ese carro?

**-Estudiante 35:** Rayo McQueen

**-Docente:** ¿Hubieses podido pensar en la película de rayo McQueen ¿por qué' ¿qué te hubiese hecho pensar eso?

**-Estudiante 35:** Eh, en el carro y sus colores

**-Docente:** ¿Por lo que te conté del carro y sus colores?

**-Estudiante33:** Sí.

**-Docente:** Gracias (Lozano Ortiz, Audio 201909, 2019)

Tras esa conversación consideró que ya había facilitado el proceso de planeamiento y desarrollo de una unidad (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014), así que dió paso al siguiente desempeño.

El segundo desempeño de comprensión consistió en participar activamente en el juego Charadas, en describir una imagen sin nombrar el sustantivo propio o común; para la implementación de este juego, la docente planeó desarrollarlo por medio de la utilización de tabletas, días antes de la sesión las solicitó en la institución; sin embargo, nadie supo quién tenía la llave de la maleta donde se encontraban guardadas y no se las prestaron; por consiguiente buscó la manera de conseguir la herramienta tecnológica que necesitaba para llevar a cabo su planeación, en ese momento se encontraba cursando el seminario de Gestión E-learning y la docente que lo dirigía le propuso cambiar la planeación para que hiciera uso de otro recurso tecnológico con el que contara, pero la docente investigadora deseaba implementar el juego porque estaba dirigido al cumplimiento y al alcance de la ejercitación del contenido propuesto y porque sus estudiantes en ocasiones anteriores no habían tenido una clase como esa; por eso consiguió prestados los celulares de su familia, les descargó la aplicación y los llevó al aula.

Organizó el salón en grupos de seis estudiantes, después les explicó el juego, les dijo que consistía en tomar el celular y colocarlo con la pantalla de frente hacia sus compañeros, que ellos les dirían las características de la imagen que iba aparecer en la pantalla, que la tarea de ellos era nombrar el objeto, animal, personaje o profesión que allí aparecería y que al lograrlo girarían el celular y se lo entregarían a su compañero, para hacer el mismo procedimiento.

También les dijo que una norma del juego era no decir el sustantivo, solo podía hacerlo la persona que estaba adivinando, ganaría el grupo que lograra acertar más sustantivos por medio de la descripción y le serían restados puntos al grupo que tuviese algún integrante sin participar.

Los niños se mostraron emocionados, uno de ellos preguntó si cada grupo tendría un celular y al oír la afirmación la mayoría de estudiantes aplaudían y brincaban en sus asientos. Cuando inició el juego, entre ellos mismos organizaron el orden en el que participarían, en cada grupo hubo un estudiante con el rol de verificar que todos lo hicieran, se esmeraban en hacer que el otro adivinara la imagen de la pantalla.



*Figura 25. Sesión 2 Ciclo 3- Implementación de herramienta tecnológica en el aula.  
Fuente: Elaboración propia.*

La figura anterior estuvo acompañada por la siguiente descripción: Video 201924 0`46`a

(()) La estudiante toma el celular y lo coloca en posición

**-Estudiante 10:** ¡Eh! usted si ha visto, si ha visto cuando alguien toma cerveza

(()) El celular sonó indicando que el tiempo se había acabado.

**-Estudiante 10:** Ah...

**-Docente:** ¡Pero siga, siga a ver si alcanzas! Si ha visto que, a ver si lo adivinas

**-Estudiante 10:** Si ha visto cuando hay hombres que toman y hay una marca como dice?

**-Estudiante 3:** ¿Qué?

**-Estudiante 10:** ¡Ay! Es café y se parece a un halcón.

**-Estudiante 3:** A un ¿qué?

**-Estudiante 10:** A un halcón

**-Estudiante 3:** Un águila

((O)) Todo el grupo de niños responden al unísono sí. (Lozano Ortiz, Video 201924, 2019)

Al transcurrir los 45 minutos destinados al juego, la docente preguntó cuál sería el tema de la clase, un niño le respondió la descripción, entonces preguntó qué era la descripción partiendo del juego realizado. “**-Estudiante 17:** es la explicación de cómo es una persona, una cosa o un animal” (Lozano Ortiz, Video 201924, 2019).

La docente felicitó al estudiante por esa definición y les solicitó a todos copiar en el cuaderno la conceptualización del tema, el cual fue dictado por ella.

Finalmente, en el proyecto final de síntesis, les colocó un audio que narraba un cuento que describía a los personajes, les pidió realizar el dibujo de lo descrito en el audio. (figura 26)



*Figura 26.* Trabajos de niños de grado segundo. Descripción gráfica de los personajes de un cuento narrado. Fuente: *Elaboración propia.*

### **5.3.2.2 Sesión 2.**

Esta sesión inició su implementación con la sensación de la docente, que sus estudiantes no se tomaban el tiempo necesario para dar respuesta a los interrogantes que les planteaba en sus clases. Así lo sentía porque al realizar preguntas, ellos respondían sin tomarse un tiempo y en ocasiones ni siquiera daban respuesta o solamente decían “no lo sé”; razón por la cual implementar la rutina de pensamiento, era la manera de mostrarles la capacidad que ellos tenían no sólo de dar las respuestas adecuadas sino también de generarse preguntas sobre lo que realizaban. Según (Morales & Restrepo Uribe, 2015)

“Las rutinas de pensamiento son herramientas que permiten visibilizar el pensamiento. Tienen ventajas como ser dinámicas, trabajarse de forma individual o grupal, permiten las interrelaciones entre docente/estudiante, estudiantes y conocimiento, estudiantes con sus pares académicos; además facilitan la discusión y son adaptables a las necesidades propias de cada grado o estudiante”

Por lo tanto, ese sencillo protocolo le permitía que sus alumnos exploraran las ideas relacionadas con un tema, les estructuraba la forma de pensar y era justo lo que ella sentía que necesitaba continuar reforzando, pues en sesiones anteriores había visto funcionalidad en su uso.

Cabe mencionar que la rutina implementada fue el resultado de la modificación de la rutina titulada “Pensar- Inquietarse- Explorar”, perteneciente a las rutinas en las que presentan y exploran ideas, propuestas en el texto *Hacer visible el pensamiento*. La modificación surgió desde una reunión del equipo de Lesson Study; allí comentó que, en la clase de ciencias naturales próxima a realizar, veía primordial la “materialización” o ejemplificación del tema desde lo cotidiano, por eso era conveniente la aplicación de una rutina que le permitiera a sus alumnos explorar e inquietarse, pero también comentó en dicha reunión que sus alumnos



presentaban dificultad en llevar a cabo algún desempeño de comprensión en silencio, recalco que, hacían mucho ruido que interrumpía visibilizar su pensamiento. No se permitían concentrarse; por consiguiente, se priorizó un espacio en la rutina en la que los niños se tomaran el tiempo de *observar e imaginar*, partiendo de la singularidad que tiene cada ser humano cuando se trata de la imaginación. De esta manera se establecieron dos pasos de la rutina, el siguiente paso, *experimenta*, respondía a la esencia misma de la sesión y del cumplimiento del objetivo propuesto. Finalmente, el cierre de la rutina estuvo delimitado por la expresión del pensamiento pues ya habían tenido la oportunidad de pensar, después era crucial *compartirlo*. De esa manera la rutina planeada fue modificada y establecida como: Observa – Imagina – Experimenta- Comparte.

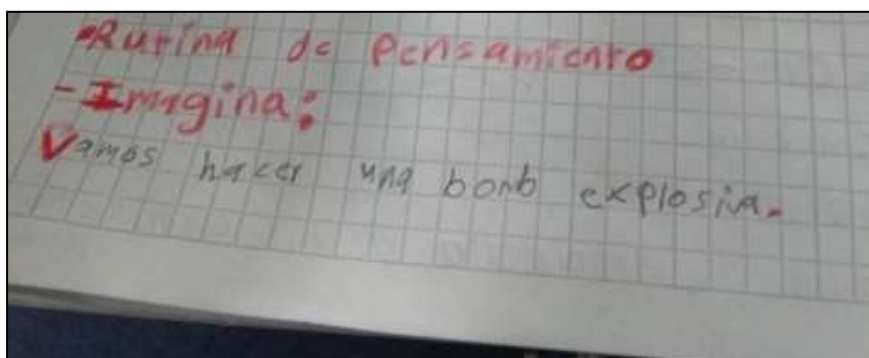
La docente, con antelación solicitó a su clase unos materiales (una bomba, una botella de plástico, tres cucharadas de bicarbonato de sodio, y 400 mililitros de vinagre), estos materiales fueron conseguidos con la ayuda de los padres de familia o acudientes. Al iniciar la clase la docente les informó a los niños que la sesión estaría guiada por una rutina de pensamiento, que tendría dos momentos: un trabajo individual y un trabajo grupal. Iniciaron con el primer paso, para ello solicitó que colocaran sobre la mesa los materiales y que **Observaran** lo que tenían enfrente, paralelamente pegó en el tablero la imagen del paso que se encontraban realizando; posteriormente les dijo que Imaginaran lo que harían con dichos materiales y que lo escribieran en sus cuadernos.



*Figura 27. Paso 1 y 2 de la rutina de pensamiento (observa- imagina) de la sesión 2 del ciclo III. Paso 1 y 2 de la rutina de pensamiento (observa- imagina) de la sesión 2 del ciclo III.*

*Fuente: Elaboración propia.*

Algunos estudiantes escribieron que imaginaban que harían pulmones por el uso de las bombas, otros decían que iban a ver cómo una bomba podía ser el contenedor de todos los materiales como si fuera una bolsa, mientras que otros escribieron que no podían imaginarlo ya que en casa habían buscado experimentos que implicaran esos materiales.

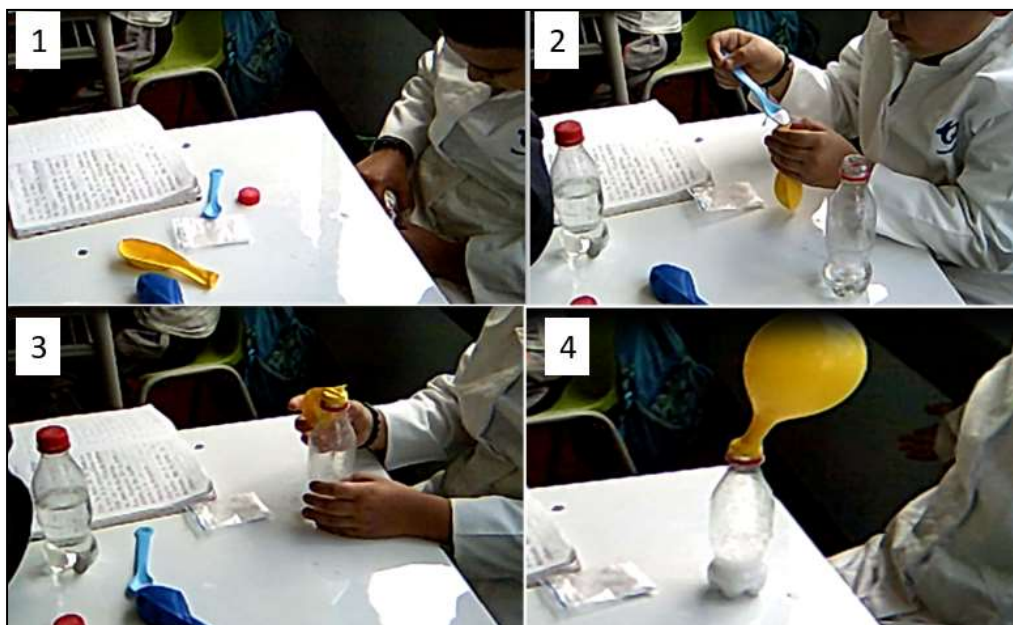


*Figura 28. Representación escrita del paso dos de la rutina de la sesión 2 del ciclo III.*

*Fuente: Elaboración propia.*

En ese momento los estudiantes intentaron dialogar con sus compañeros sobre lo que imaginaban; pero la maestra les recordó que sólo estaban imaginando y escribiendo lo imaginado, que aún no era tiempo de compartir.

Luego de esto siguieron el paso titulado *Experimenta*, allí de manera individual leyeron el procedimiento antes consignado en el cuaderno y cada uno desde su escritorio colocó el vinagre en la botella, después agregó el bicarbonato a la bomba, colocaron la boca de la bomba, en la boca de la botella y finalmente le dieron vuelta a la bomba haciendo que el bicarbonato cayera en la botella.



*Figura 29.* Paso 3 (Experimenta) de la rutina de la sesión 2 del ciclo III.  
*Fuente:* Elaboración propia.

La implementación terminó cuando los estudiantes compartieron con sus compañeros las sensaciones percibidas en la ejecución de la rutina. Finalmente escribieron en sus cuadernos lo que habían aprendido en esa sesión.

### **5.3.3 Evaluación.**

Las dos sesiones planeadas he implementadas en este ciclo, presentaron una evaluación diagnóstica continúa, enmarcada en la EpC; ya que se realizó a lo largo de cada una de las unidades curriculares (Stone M. , 1999).

### 5.3.3.1 Sesión 1.

La evaluación en esta sesión fue formal, es decir que, el dibujo producto de la descripción obtuvo una valoración cuantitativa, pues el seguir el audio con atención les permitió a los alumnos precisión en el momento de realizar los dibujos; de ahí que la mayoría de trabajos presentaran rasgos similares.



Figura 30. Evaluación cuantitativa de la sesión 1 del ciclo 3.  
Fuente: Elaboración propia.

### 5.3.3.2 Sesión 2.

“La retroalimentación hace avanzar el aprendizaje” (Stone M. , La enseñanza para la comprensión vinculación entre investigación y la práctica, 1999), por ello la docente durante toda la sesión retroalimentó a sus estudiantes sobre la forma en la que realizaban su trabajo, reorientando a los que habían dejado de seguir la rutina o a los que se les dificultaba algún procedimiento del paso *experimental*, de ese modo la evaluación fue verbal y también, no formal, porque la valoración no se escribió en la planilla de notas.

### 5.3.4 Reflexión.

En la implementación de las rutinas se evidencia cómo los estudiantes trabajaron tres de las ocho fuerzas que le dan forma a la cultura o también conocidas como fuerzas culturales del pensamiento propuestas por (Richhart, Church, & Morrison, 2014, pág. 108), tales como:

- **Expectativas:** En la segunda sesión los estudiantes tuvieron la oportunidad de experimentar, y ese procedimiento sin conocer el resultado los mantuvo animados y a la espera de los resultados que obtendrían, sumado a esto utilizaron el pensamiento para resolver problemas que se les fueron presentando en el transcurso la rutina.
- **Interacciones:** La rutina propició que entre pares se ayudaran y construyeran postulados sobre su experiencia, unos a otros se guiaron y resolvieron inconvenientes que se les había presentado entre sí, quienes no tenían el mismo resultado del paso llamado experimenta, se encontraron con el consejo de parte de su compañero de repetir el procedimiento, responsabilizando la omisión de alguno de los pasos al realizar este proceso la primera vez. Sus comprensiones se basaron en el beneficio que les generó oír y dejarse ayudar de sus compañeros, así establecieron conexiones con los propios pensamientos y luego lograron exteriorizarlo (2014).
- **Tiempo:** En la implementación de las dos sesiones el tiempo fue primordial para permitirle a los estudiantes pensar, aunque en la implementación de las TIC, la dinámica requería rapidez, el participar varias veces les otorgaba pensar la mejor y más rápida forma de visibilizar su pensamiento para que el otro lo comprendiera y realizara conexiones entre lo que ya sabía y la descripción que estaba escuchando. Ahora bien, en la segunda sesión el tiempo para pensar y visibilizar el pensamiento oculto, se evidenció mediante la escritura al inicio de la rutina, así como también lo hizo en el momento de compartir sus preguntas o pensamientos.

El llevar a cabo esa planeación e implementación de la rutina le permitió a la docente visibilizar el pensamiento de sus alumnos, así como también implementar estrategias didácticas que fortalecieran el sentido de aprender en la escuela, observó que podía mantener las mentes cognitivamente curiosas y ávidas de saber de sus educandos, comprendió porque Perkins afirmaba que “el aprendizaje es resultado del pensamiento” citado por (Salmon, 2015).

Por otra parte, se inició la implementación de la coevaluación de los elementos comunicativos del discurso docente, mediante el diligenciamiento de dos rúbricas que miden las acciones de planeación, evaluación e implementación. Cada rúbrica contenía 8 ítems, los cuales eran valorados en una escala de bajo, medio y alto. Para llevar a cabo la coevaluación cada docente del grupo de LS, aplicó la rúbrica a una sesión del ciclo III de una de sus compañeras.

Los resultados de la primera sesión, (Contenido la descripción), se encuentran en la figura 30, obteniendo en la planeación, puntaje medio en el ítem número dos, ya que el hilo conductor propuesto no correspondía al contenido desarrollado en la sesión, así como tampoco se evidenció en algún momento de la clase, si bien era claro, no tenía relación; proporcionando la reflexión de la importancia de realizar aún más consciente la planeación y revisar los detalles de la misma, para generar una trazabilidad en lo planeado.

Otro puntaje valorado en medio fue el número cinco, el cual evalúa la meta de comprensión actitudinal, desde elementos comportamentales, reflexivos y prácticas comunicativas asertivas, al comparar el ítem con la meta de comprensión actitudinal de la planeación, la docente comprendió que no bastaba con enunciar las interacciones comunicativas que alcanzarían los estudiantes, que era imprescindible describir cual sería el marco de las mismas.

LESSON STUDY  
 FORMATO DE COEVALUACIÓN  
 COMPONENTES DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN

Nombre del evaluado: Paola Andrea Lozano Ortiz Fecha: Agosto 20 de 2019

Nombre del par evaluador: Johana Marcela Ruiz

A continuación, lea atentamente los ITEMS descritos y marque una **X** en el nivel BAJO, MEDIO O ALTO de acuerdo a lo observado en el formato de planeación del docente evaluado. |

ITEM	NIVEL		
	BAJO	MEDIO	ALTO
1. La enunciación de los DBA y estándares curriculares está presente de forma clara, concreta y corresponde al grado y edad de los estudiantes.			X
2. El hilo conductor propuesto se muestra de forma creativa y usa un lenguaje claro.		X	
3. Las metas de comprensión conceptual y procedimental denotan los objetivos disciplinares del docente y la implementación de estrategias para llegar al cumplimiento de los mismos, evidenciando así la aplicación del conocimiento conceptual y pedagógico del docente en la etapa de planeación.			X
4. En los desempeños de comprensión se evidencia el planteamiento de diversas actividades que promueven diferentes tipos de comunicación en el aula para el logro de los objetivos conceptuales.			X
5. La meta de comprensión actitudinal tiene presentes elementos comportamentales y reflexivos que encaminan a dirigir prácticas de comunicación asertivas en el aula.		X	
6. El docente tiene en cuenta que la comunicación verbal y no verbal de los estudiantes es importante, así como el escucharse unos a otros en ambientes de diálogo y respeto, y lo plasma de forma explícita en la meta de comprensión comunicativa.			X
7. Se presentan claramente estrategias de valoración continua a partir de elementos de comunicación y participación en las diferentes actividades descritas en la planeación.			X
8. Se expone de manera clara el planteamiento docente acerca del desarrollo del proceso de retroalimentación (incluye diferentes tipos de retroalimentación).			X

Figura 31. Formato de coevaluación de los componentes de la planeación y la evaluación de la sesión 1 del ciclo III.

Fuente: Elaboración propia.

Lo que respecta a la implementación de la planeación y evaluación (figura 32), antes valoradas, los resultados fueron: ningún ítem con valoración en bajo; con valoración en medio los numerales 3, 4, 5 y 10, invitándola a:

- Permitir espacios en la sesión en los que sus estudiantes aclaren dudas, a perder el temor de perder el control.
- Pensar en los comentarios que realiza en el aula para evitar generar oportunidades en la que ellos se falten al respeto.
- Ser más expresiva y hacer un mayor uso de la comunicación no verbal.

- Propiciar desempeños que permitan mayor interacción entre los estudiantes.

LESSON STUDY				
FORMATO DE COEVALUACIÓN				
COMPONENTES DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN				
Nombre del evaluado: Paola Andrea Lozano Ortiz Fecha: Agosto 23 de 2019				
Nombre del par evaluador: Johana Marcela Ruiz				
A continuación, lea atentamente los ÍTEM5 descritos y marque una <b>X</b> en el nivel <u>BAJO</u> , <u>MEDIO</u> O <u>ALTO</u> de acuerdo a lo observado en las evidencias de implementación de clase (vídeos, fotos, trabajos de los estudiantes, etc.) del docente evaluado.				
ITEM		NIVEL		
		BAJO	MEDIO	ALTO
1.	El docente hace uso de un lenguaje claro y apropiado para la edad y contexto de sus estudiantes.			X
2.	Se evidencia por parte del docente, el uso de terminología específica del campo disciplinar abordado.			X
3.	A lo largo de la sesión de clase el docente brinda espacios para aclarar las dudas de sus estudiantes.		X	
4.	El discurso del docente contiene un lenguaje que promueve espacios de dialogo continuos y respetuosos en el aula.		X	
5.	El docente hace uso de diversos elementos de comunicación demostrando apropiación de los mismos.		X	
6.	El discurso del docente es adecuado en el contexto y etapa de desarrollo de sus estudiantes.			X
7.	El docente hace uso de expresiones de estímulo.			X
8.	Durante los momentos de explicación el docente realiza ejemplificaciones.			X
9.	Dentro de los espacios de comunicación verbal el docente demuestra uso de pausas, silencios y modulación del habla (cambios de tono y ritmo).			X
10.	Las actividades implementadas por el docente favorecen la interacción permanente con los estudiantes y entre los estudiantes.		X	
11.	El docente promueve el respeto y escucha en los espacios de participación.			X
12.	El docente hace mención de las normas y promueve su aplicación en el desarrollo de su clase.			X

Figura 32. Formato de coevaluación de los componentes de la implementación de la sesión 1 del ciclo III.

Fuente: Elaboración propia.

La Coevaluación de la segunda sesión en la planeación y evaluación ningún ítem estuvo valorado con bajo, mientras que los ítems 2, 7 y 8 obtuvieron valoración media. El hilo conductor en esa ocasión sí correspondía a la temática trabajada, pero no era llamativo; los aspectos a mejorar circundaron la evaluación, puesto que las estrategias de valoración no fueron variadas, en la sesión sí existió una retroalimentación cuando la docente dialogaba con los niños



y les indicaba si iban bien o como debían seguir el procedimiento, pero la evaluación sólo se presentó de esa manera, no hubo una retroalimentación formal.

*Figura 33.* Formato de coevaluación de los componentes de la planeación y evaluación de la sesión 2 del ciclo III.

*Fuente:* Elaboración propia.

**LESSON STUDY**  
**FORMATO DE COEVALUACIÓN**  
**COMPONENTES DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN**

**Nombre del evaluado:** Paola Andrea Lozano Ortiz **Fecha:** Septiembre 13 DE 2019

**Nombre del par evaluador:** Paola Clarana Luengas

A continuación, lea atentamente los **ITEMS** descritos y marque una **X** en el nivel **BAJO**, **MEDIO** O **ALTO** de acuerdo a lo observado en el formato de planeación del docente evaluado.

ITEM	NIVEL		
	BAJO	MEDIO	ALTO
1. La enunciación de los DBA y estándares curriculares está presente de forma clara, concreta y corresponde al grado y edad de los estudiantes.			X
2. El hilo conductor propuesto se muestra de forma creativa y usa un lenguaje claro.		X	
3. Las metas de comprensión conceptual y procedimental denotan los objetivos disciplinares del docente y la implementación de estrategias para llegar al cumplimiento de los mismos, evidenciando así la aplicación del conocimiento conceptual y pedagógico del docente en la etapa de planeación.			X
4. En los desempeños de comprensión se evidencia el planteamiento de diversas actividades que promueven diferentes tipos de comunicación en el aula para el logro de los objetivos conceptuales.			X
5. La meta de comprensión actitudinal tiene presentes elementos comportamentales y reflexivos que encaminan a dirigir prácticas de comunicación asertivas en el aula.			X
6. El docente tiene en cuenta que la comunicación verbal y no verbal de los estudiantes es importante, así como el escucharse unos a otros en ambientes de diálogo y respeto, y lo plasma de forma explícita en la meta de comprensión comunicativa.			X
7. Se presentan claramente estrategias de valoración continua a partir de elementos de comunicación y participación en las diferentes actividades descritas en la planeación.		X	
8. Se expone de manera clara el planteamiento docente acerca del desarrollo del proceso de retroalimentación (incluya diferentes tipos de retroalimentación).		X	

En tanto la implementación los aspectos a mejorar fueron: el uso de expresiones de estímulo, ya que generalmente son dirigidos a los mismos estudiantes, es decir que deben ser usadas con todos los alumnos, en el momento en que realizan los desempeños adecuadamente o para reorientarlos cuando sea necesario. En esa sesión la docente no ejemplificó tal vez por la planeación dada, la intención de la misma era permitir que ellos alcanzaran los desempeños desde el procedimiento que ya tenían, no quiso interrumpirlos, desde ciclos anteriores se había propuesto soltarlos un poco, lo que no implicó que no los acompañara en el proceso.

**FORMATO DE COEVALUACIÓN**  
**COMPONENTES DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN**

Nombre del evaluado: Paola Andrea Lozano Ortiz Fecha: Septiembre 19 DE 2019

Nombre del par evaluador: Paola Clarena Luengas

A continuación, lea atentamente los ITEMS descritos y marque una **X** en el nivel **BAJO**, **MEDIO** O **ALTO** de acuerdo a lo observado en las evidencias de implementación de clase (videos, fotos, trabajos de los estudiantes, etc.) del docente evaluado.

ITEM	NIVEL		
	BAJO	MEDIO	ALTO
1. El docente hace uso de un lenguaje claro y apropiado para la edad y contexto de sus estudiantes.			X
2. Se evidencia por parte del docente, el uso de terminología específica del campo disciplinar abordado.			X
3. A lo largo de la sesión de clase el docente brinda espacios para aclarar las dudas de sus estudiantes.			X
4. El discurso del docente contiene un lenguaje que promueve espacios de dialogo continuos y respetuosos en el aula.			X
5. El docente hace uso de diversos elementos de comunicación demostrando apropiación de los mismos.		X	
6. El discurso del docente es adecuado en el contexto y etapa de desarrollo de sus estudiantes.			X
7. El docente hace uso de expresiones de estímulo.		X	
8. Durante los momentos de explicación el docente realiza ejemplificaciones.		X	
9. Dentro de los espacios de comunicación verbal el docente demuestra uso de pausas, silencios y modulación del habla (cambios de tono y ritmo).			X
10. Las actividades implementadas por el docente favorecen la interacción permanente con los estudiantes y entre los estudiantes.			X
11. El docente promueve el respeto y escucha en los espacios de participación.			X
12. El docente hace mención de las normas y promueve su aplicación en el desarrollo de su clase.			X
13. Son evidentes los momentos de retroalimentación y se desarrollan de forma bidireccional.			X

Figura 34. *Formato de coevaluación de los componentes de la implementación de la sesión 2 del ciclo III.*

*Fuente:* Elaboración propia.

Las anteriores reflexiones fueron alcanzadas por la docente tras la observación, análisis y coevaluación de las evidencias recolectadas, el ciclo III le permitió la docente visibilizar el pensamiento de sus estudiantes, organizar sus clases y hacer uso de herramientas que conllevaron a la innovación de su práctica de enseñanza. El análisis del discurso en su quehacer docente le mostró que el permitirles descubrir y explorar a los niños, no le genera el desorden que ella pensaba. Que la comunicación verbal y no verbal puede tener unos ajustes para que sea asertiva y eficaz.

La incursión de rúbricas de evaluación le suscito el interés por ocasionar coevaluación en su aula de clase.

## **5.4 Ciclo IV**

Tras recorrer un proceso investigativo dónde la práctica de enseñanza fue objeto de investigación, mediante el marco metodológico de la investigación acción, “que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación” (Latorre, La investigación acción. Conocer y cambiar la practica educativa, 2003) para la mejora continua del acto singular de la enseñanza, se realizaron las dos últimas sesiones, que cierran el proceso cíclico iniciado desde el reconocimiento de la práctica de enseñanza, entre la acción y la reflexión propuesto por Carr y Kemmis (2003), de este modo los ciclos de reflexión terminan con la planificación, implementación, evaluación, reflexión y con la ejecución del aporte pedagógico dado en la investigación.

Existen varias herramientas que contribuyen y concretizan el proceso evaluativo; por ello en este ciclo se usaron las rúbricas de evaluación para los estudiantes, matrices con criterios establecidos que permiten la valoración generalmente cuantitativa (Cano, 2015) se implementó una rúbrica en cada una de las sesiones de éste ciclo, así como también se continuó con la coevaluación de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza analizadas desde las cinco dimensiones propuestas por Valentín Martínez.

El ciclo está compuesto por dos sesiones, donde una de ellas corresponde a la adaptación de una rutina de pensamiento solicitada en el último seminario de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento (énfasis). La segunda pertenece a una clase de sociales, al igual que en el ciclo III, se propuso un área diferente que fue el cierre del análisis en la investigación.

### **5.4.1 Planeación.**

El formato de planeación no sufrió ninguna modificación en este ciclo, estuvo enmarcada en la enseñanza para la comprensión.

### 5.4.1.1 Sesión 1

En el desarrollo del ciclo III la docente y su equipo de LS reflexionaron sobre la necesidad de verificar cada uno de los elementos propuestos en la planeación; para ello realizaron la modificación del hilo conductor en la asignatura de español, puesto que estaba propuesto el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y cuando cambió su foco de investigación, el hilo conductor de sus clases también debía ser modificado por dos razones: la primera porque había sido establecido para dar trazabilidad a la investigación; en ese momento, todos los elementos de la planeación debían conducir a alcanzarlo y dos porque comprendieron que el hilo conductor no podía basarse en el foco de la investigación si ésta no estaba entrelazada con la malla curricular y con el interés de los alumnos. Martha Stone dice que, un hilo conductor debe cumplir con tres características: 1. Responder a los contenidos generales de la disciplina propuestos en el currículo. 2. Debe ser accesible y atractivo para los alumnos con el plus de generar en el docente placer intelectual al desarrollarlo. 3. Da la orientación hacia donde conducirán las comprensiones. (1999); por tanto, el tópico propuesto hasta el tercer ciclo no estaba bien formulado, no cumplía con ninguna de las tres características propuestas anteriormente. Como resultado del cambio, el hilo conductor de esta planeación fue: “¡Escribo, hablo, aprendo y me divierto con mi lengua materna!”, el tópico generativo: ¡cuenta cantando!, el contenido era los textos líricos (la retahíla); las metas de comprensión fueron cuatro:

Tabla 3. *Metas de comprensión ciclo IV Sesión 1*

<b>Dimensión</b>	<b>Meta:</b>
<b>1 Conceptual</b>	Los estudiantes desarrollaran comprensión acerca de las características y tipos de textos líricos
<b>2 Procedimental</b>	Los estudiantes escribirán una retahíla que cumpla con las características del texto lírico.
<b>3 Actitudinal</b>	Los estudiantes participaran en la socialización de sus creaciones, haciendo uso de sus interacciones comunicativas, respetando a sus compañeros, prestando atención.

---

**4 comunicación**

Los estudiantes darán cuenta en la retahíla creada por ellos de las características del texto lírico.

---

*Fuente:* Elaboración propia.

Cada una de ellas apuntaba a una dimensión sugerida en el seminario de la EpC brindado en la maestría, las metas conceptuales hacían referencia al alcance de comprensiones frente al tópico generativo, la procedimental indicaba el cómo, la actitudinal y de comunicación establecían los valores, actitudes e interacciones para lograrlo.

Los derechos básicos de aprendizaje y los estándares básicos de educación se relacionaban con el tópico, las metas y los desempeños, como “eje orientador que equilibra los conocimientos mínimos que deben adquirir los niños del país” (Estándares Básicos de Competencias).

Los desempeños de comprensión fueron cada uno de los pasos de una rutina de pensamiento llamada *Escucha- dialoga, crea y comparte*, la cual fue modificada para lograr las metas de comprensión. En la categoría progresiva exploración (inicio), planeó el desarrollo del paso *escucha*, en donde los niños oirían la retahíla llamada “la bola” de canto alegre, esa retahíla presentaba un juego de palabras sencillas y familiares a los estudiantes, era “pegajosa” y fácil de aprender, su sonido podría entretener a los niños y hacerles comprender el tema usando la rima. Después dialogarían al responder las preguntas generadas por la maestra tales como: ¿De qué se trataba la canción?, ¿Por qué razón se escuchó esa canción en la clase?, ¿qué tiene que ver con la temática vista?, ¿Qué características tiene la canción?, ¿La canción escuchada es un texto lírico?

Luego del diálogo entre docente y estudiantes, planeó la investigación guiada (desarrollo), donde explicaría las características de las retahílas y la razón por la que son un tipo de texto lírico. Para dicha explicación haría uso de las respuestas del paso *dialoga* de la rutina.

Programó realizar una conceptualización en el cuaderno por medio de un mapa mental, para finalizar planeó entregar y explicar una rúbrica de evaluación bajo la cual sería evaluada la retahíla que realizarían en el paso *crea*; la retahíla debería cumplir las características explicadas en clase y tener como tema “cómo sueño mi colegio”

Para el proyecto final de síntesis los estudiantes realizarían grupos de cuatro personas y les compartirían a sus compañeros su trabajo. De modo paralelo los estudiantes evaluarían el trabajo realizado por medio de la implementación de la rúbrica de evaluación.

La evaluación continua se propone para los momentos de participación en la clase, socialización de su creación y la implementación de la rúbrica aplicada a un compañero.

#### **5.4.1.2 Sesión 2.**

Planear no tiene otro propósito más que la anticipación a la acción, ya que permite la organización y coherencia en el alcance del propósito; para generar y propiciar comprensiones en los estudiantes es fundamental programar con detalle los desempeños a alcanzar, para ello la docente y su equipo de LS planearon la sesión de la siguiente manera:

Primero revisaron el tópico generativo, ya que en ocasiones anteriores lo habían pasado por alto obviando sus características y su funcionalidad. El hilo conductor establecido fue: ¡Los humanos nos relacionamos y de qué manera!, respondiendo a la asignatura de sociales y los contenidos propuestos para todo el año escolar. El contexto del aula se conservó como había sido planeado en la sesión anterior, puesto que no se evidenciaron cambios en el mismo. El tópico generativo fue: ¡Un dos, tres por América!, el contenido era el descubrimiento de América y ese tópico creían sería atractivo a los oídos de los niños, ya que podrían relacionarlo con el juego escondidas (no porque América estuviera escondida, sino porque los europeos no sabían de ella), las cuatro metas de comprensión se entrelazaban en sí mismas y con el tópico. Al relacionar los DBA y los estándares básicos de competencias, lo hicieron desde las características de la diversidad. Los desempeños de comprensión fueron

establecidos desde el contexto de los niños (Stone M. W., 1999) fueron más sencillos y concretos, en esta planeación lo primordial era planificar el proceso mediante el cual los estudiantes alcanzarían comprensiones así fortalecer el proceso evaluativo mediante el desarrollo de una rúbrica

Los desempeños propuestos fueron:

1. Ejecutar la rutina de pensamiento antes pensaba ahora pienso, era importante ayudarles a los niños a observar y ser conscientes de la forma en la que su pensamiento cambia a lo largo del tiempo (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014).
2. Observar un video para explicar el tema y aclarar dudas por medio de preguntas procurando ir más allá del conocimiento (2014).
3. Dibujar lo esencial y las comprensiones adquiridas.
4. Evaluar su trabajo y el de un compañero.

#### **5.4.2 Implementación.**

Esta acción inició con el desarrollo de diferentes estrategias que fueron diseñadas para mejorar la práctica de enseñanza y de esa manera el proceso de enseñanza aprendizaje.

##### **5.4.2.1 Sesión 1.**

Los estudiantes iniciaron la clase respondiendo la pregunta ¿cuáles son las normas de la clase?, después, en el tablero la docente escribió la rutina de pensamiento planeada para esa sesión; posteriormente escucharon y vieron el video de Canto Alegre llamado La bola; fue reproducido tres veces seguidas y cada vez que se reiniciaba la retahíla ella les pedía prestar atención en la forma como sonaba. Al proyectar el video, una niña manifestó que no podía ver con claridad las imágenes debido a la contra luz del tablero, la docente le ofreció disculpas por la incomodidad y le explicó que, por la posición del sol a esa hora, el tablero siempre brillaría así, ya que la ventana permitía todo el ingreso de la luz, otro estudiante le interrumpió

y le sugirió a su compañera observar la pantalla del computador, pues no presentaba otro inconveniente más que su tamaño. La docente agradeció la intervención del niño y les dijo a todos que se concentraran en oír, que recordaran que el primer paso de la rutina era escuchar.



*Figura 35.* Fotografía del video del paso escucha de la rutina de la sesión 1 ciclo IV.  
*Fuente:* Elaboración propia.

El segundo momento fue la solución a las preguntas realizadas por la docente, al obtener las respuestas sintió que el video no cumplía la meta propuesta, la introducción al tema no se dió, los niños habían pensado en contenidos de otras asignaturas y para ella estaba bien oír que sus estudiantes relacionaban lo observado con temáticas antes vistas, pero tenía la percepción de que las imágenes del video o tema desviaron la atención del ritmo y la repetición de las palabras, justo el propósito de llevar al aula esa retahíla. En el audio 201915 se evidencian algunas respuestas lejanas a las esperadas por la docente.

**-Docente:** ¿Qué relación tiene lo que escuchamos hoy con el tema que estamos viendo?  
¿por qué ese video y no otro?

**-Estudiante 17:** Yo creo que la profesora trajo ese video por sociales por lo que estamos viendo el medio ambiente.

**-Docente:** Ok alguien más quiere decirme porque cree aparte de sociales

**-Estudiante 26:** E... este...

-Por las guías?



**-Docente:** ¿Cuáles guías?

**-Estudiante 26:** Mm...

**-Estudiante 30:** Las de ciencias

(()) La docente susurra ¡Ay Dios! (Lozano Ortiz, Audio 201915, 2019)

En ese momento dar cumplimiento a la planeación no le fue posible, las respuestas de sus estudiantes no se acercaban a lo que esperaba, por ello reprodujo otro video en el que se ejemplificaban las retahílas, solo que en esa ocasión no encendió el proyector, les pidió a sus alumnos prestar atención a la repetición de las palabras, posteriormente tomó un fragmento de la retahíla titulada “Era una paloma”, la escribió en el tablero y explicó el tema con base a ese ejemplo. Los niños consignaron en sus cuadernos un mapa mental, que contenía las características de las retahílas, les solicitó que recordaran un fragmento de alguna retahíla escuchada y le dieran otro ejemplo. “**-Estudiante 8:** Debajo de un botón, ton, ton, Que encontró Martín, tín, tín, había un ratón, ton, ton ay que chiquitín, tin, tin. **-Docente:** ¡qué buen ejemplo, lo hiciste muy bien!” (Lozano Ortiz, 2019)

#### **5.4.2.2 Sesión 2.**

Una vez más la clase inició con la enunciación de las normas establecidas, la docente acostumbraba a preguntarlas a los niños para comenzar sus sesiones, después enunció el propósito y el tópico generativo, en esa ocasión no les solicitó separar las filas, los dejó continuar con la ubicación que tenían, ellos estaban ubicados en filas, un poco desarmadas, pero separadas por pequeños grupos. Cuando la docente empezó a hablar los niños hicieron silencio y dejaron de hacer otras actividades.

Les informó que aplicarían la rutina llamada Antes pensaba – ahora pienso, que para ello entregaría media hoja tamaño oficio la cual deberían tomar de manera horizontal, recalcó la importancia en hacerlo, por el espacio que necesitarían. Les solicitó con la regla trazar una

línea vertical y en el espacio izquierdo de la hoja colocar como título *Antes pensaba* y escribir lo que pensaban o sabían del descubrimiento de América. Mientras los niños aplicaban la primera parte de la rutina y marcaban su hoja la docente se paseaba por el salón verificando el cumplimiento de las indicaciones, a quien no tenía regla se le prestaba y le invitaba a ponerse a trabajar rápidamente. También realizó el comentario de “hay dos personas que no cumplen las normas y todos los estudiantes se sentaron derechos y continuaron trabajando. Los niños escribían en sus hojas, ella desde la parte de atrás del salón escuchó cuando una estudiante le preguntó ¿Horizontal o vertical? Y en un tono muy serio le dijo:” ya te había dicho”, la niña sin mirar a sus compañeros tomó la hoja horizontal e inició su trabajo.

La socialización de ese desempeño se dio de manera aleatoria, porque cuando ella preguntó ¿Quién quiere compartir qué pensaba?, nadie alzo la mano, por ello dijo:

**-Docente:** Empiezo a preguntar, Tomás haznos un favor léenos qué piensas del descubrimiento de América, léelo por favor, trata de leerlo duro para que todos alcancemos a oír.

**-Estudiante 32:** Lo que sé del descubrimiento de América es que un señor llamado Cristóbal Colon quería descubrir nuevas tierras y le dijo a la reina que le prestara dinero y empeñaron las joyas de la realeza.

**-Docente:** Bien, interesante, muy interesante, muy bien Tomás. ¿Quién me hace el favor y me cuenta ¿qué más sabe?

**-Estudiante 26:** Matías

**-Docente:** Matías.

**-Estudiante 17:** Yo sé que el descubrimiento de América lo hizo Cristóbal colon con sus tribus

**-Estudiante26:** ¡Matías!

**-Docente:** ¿Con sus tribus eso escribiste? Listo muy bien.

**-Estudiante 17:** Noo falta más

**-Docente:** Ah falta más' que pena disculpa, ¿qué más?

**-Estudiante17:** Con sus tribus y Cristóbal Colon les dio ropa a los indígenas. (Lozano Ortiz , Video201935, 2019)

Haciendo uso de sus conocimientos previos, solicito dar la vuelta a la hoja, girar sus sillas hacia el lado derecho del salón y observar en la pared el video para niños del descubrimiento de América, en esta sesión adoptó esa posición en la ubicación de sus estudiantes porque esa pared permitía visibilizar mejor el video; después, aclaró dudas sobre el video proyectado, haciendo uso de lenguaje técnico acorde a la edad de los niños.

Proyección video sesión 2 ciclo IV



*Figura 36.* Proyección video sesión 2 ciclo IV.

*Fuente:* Elaboración propia.

Los estudiantes finalizaron la rutina de pensamiento completando en la hoja el *ahora pienso*, algunos tapaban sus escritorios con cuadernos para no dejar que se les “copiaran”, pero la docente les dijo que no había necesidad, que todos eran muy inteligentes, habían estado en clase y aclarado sus dudas y que todos podrían hacerlo, así que ellos guardaron los útiles que no necesitaban.

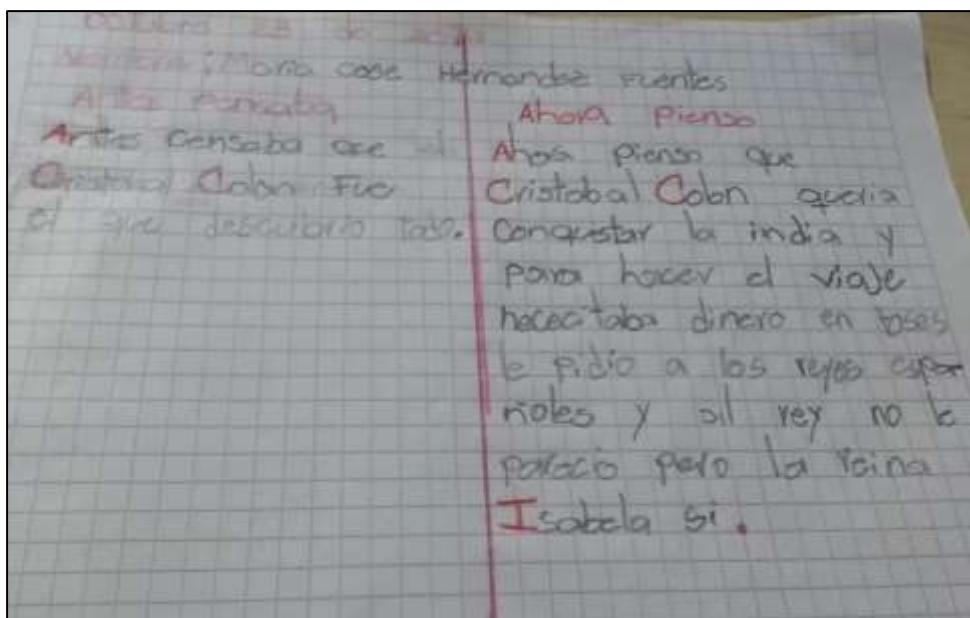


Figura 37. Rutina Antes Pensaba – Ahora pienso. Aplicada por niños de segundo.  
Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente les solicité sacar su cuaderno de sociales y dibujar allí lo comprendido; para cerrar su sesión entregó una nueva rubrica de evaluación, los estudiantes preguntaron si era como la vez pasada y les dije que si pero que esta vez intercambiarían rutinas y cuadernos; que el silencio era básico, porque en muchas ocasiones el ruido no permitía concertarse y de esa manera la diligenciaron.



Figura 38. Visibilización de comprensiones de niños de segundo frente al descubrimiento de América.  
Fuente: Elaboración propia.

### **5.4.3 Evaluación.**

“La rúbrica es un potente instrumento para la evaluación de cualquier tipo de tarea, pero hay que destacar especialmente su valor para evaluar tareas auténticas, tareas de la vida real” (Alsina, Marzo Ruíz, & Sabariego Puig, 2013) razón por la cual en ese ciclo se diseñaron e implementaron dos rutinas muy similares, una para cada sesión; los estudiantes no habían tenido una evaluación consciente, sistemática que les sirviera como ”termómetro” para medir su proceso, sumado a esto en el desarrollo de los ciclos anteriores la evaluación era una acción pendiente por transformar.

#### ***5.4.3.1 Sesión 1.***

Al verificar que el tema estaba claro, los organizó en parejas, les dijo que les entregaría una hoja y que en ella estaría la evaluación del día, los niños se mostraron sorprendidos, uno de ellos le pregunto qué porqué les iba a entregar tan pronto la evaluación si aún la rutina no la terminaban y la clase tampoco. Ella le contestó que era para que conocieran qué iban a evaluarle a su compañero, porque en esa clase implementarían una rúbrica de evaluación, que ellos aplicarían, también les indicó que aún no usarían esa hoja y serían los responsables, la respuesta en sus caras fue de asombro, abrieron sus ojos y su boca, se miraban los unos a los otros y sonreían.

La docente preguntó cuál paso en la rutina seguía, ellos al unísono respondieron crea; les dijo que la información del lado izquierdo de la rejilla era lo que iban a evaluarle su compañero y cada uno debía crear una retahíla con el tema de: ¿cómo sueño mi colegio? Iniciaron sus creaciones, muchos de ellos buscaron canciones infantiles y trataron de imitar la melodía, cambiando la letra.

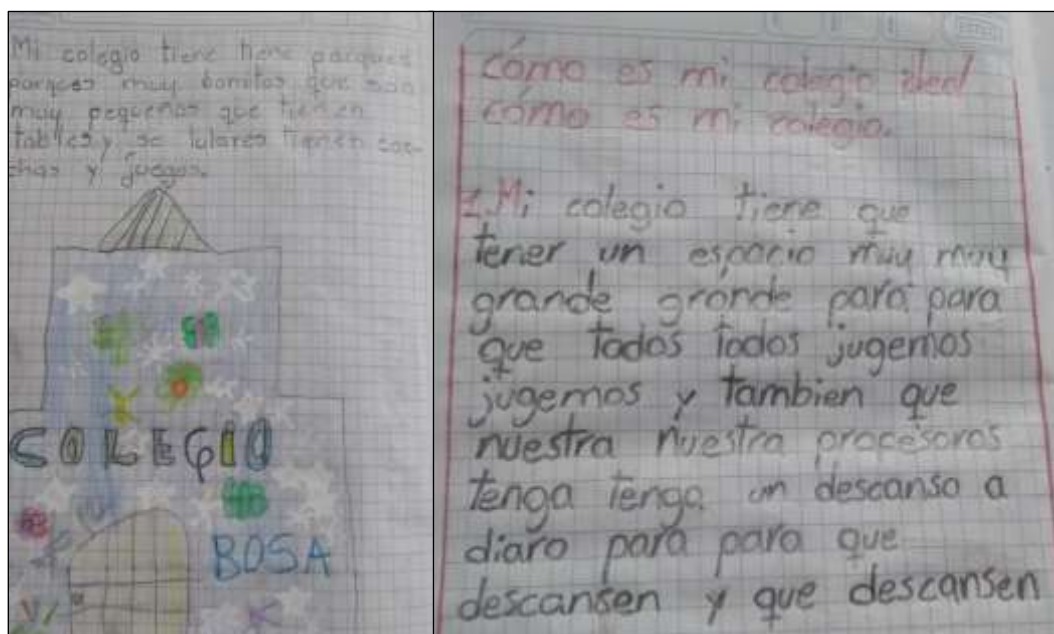


Figura 39. Fotografía las retahílas creadas por los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Cuando terminó el proceso de escritura la docente indicó que antes de escuchar a sus compañeros, prestaran atención a la forma correcta de diligenciar la rúbrica y luego la compararon con sus escritos. Finalmente empezaron a escucharse, lo hicieron dos veces cada uno, la primera para oírse y la segunda para evaluarse, la docente los oía de modo aleatorio, comparaba lo escuchado con la rúbrica diligenciada.

RUBRICA DE EVALUACIÓN				
	Nivel 4 (Felicidades lo has hecho excelente)	Nivel 3 (Lo está haciendo bien)	Nivel 2 (Puedes hacerlo mejor)	Nivel 1 (No lo está)
 Trabajo en clase	Trabaja satisfactoriamente, en silencio cumpliendo con las normas de la clase.	Trabaja satisfactoriamente, en silencio cumpliendo con las normas de la clase.	Trabaja en clase, se distrae y habla con frecuencia, en ocasiones cumple con las normas de la clase.	No trabaja en clase, se distrae, habla y no cumple con las normas de la clase.
 Tema	Se menciona el tema de la retahíla, siempre se lo menciona en pocos momentos.	Se menciona el tema de la retahíla, siempre se lo menciona en pocos momentos.	No se menciona el tema de la retahíla, habla de muchas cosas.	No se menciona el tema de la retahíla, no hay un bello tema.
 Rima	Repite sonidos en la última sílaba acentuada en algunas palabras, hay musicalidad en la retahíla.	Repite sonidos en la última sílaba acentuada en algunas palabras, hay musicalidad en la retahíla.	Repite sonidos en la última sílaba acentuada una o dos palabras, no hay musicalidad en la retahíla.	No repite sonidos en la última sílaba acentuada, no hay musicalidad en la retahíla.
 Armonía y repetición	Se evidencia la repetición de palabras importantes dando sentido al texto.	Repite algunas palabras dando sentido al texto.	Repite pocas palabras dando sentido al texto.	No repite palabras al texto como sentido. No produce una situación agradable al oírlo.

Figura 40. Primera rúbrica en la investigación diligenciada por un estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

En el transcurso de la coevaluación la docente les recordó la importancia del valor de la sinceridad, dijo que confiaba en la capacidad que tenían de observar las fortalezas y los aspectos a mejorar en el trabajo del otro, sin priorizar las emociones y sentimientos, lo que no quería decir que podían ser rudos con sus compañeros o podían evaluar todo en nivel 4 a sus amigos, así no lo estuvieran; que sólo se trataba de ubicar un nivel a cada elemento de la rúbrica, que si no eran objetivos, el compañero nunca sabría que aspecto debía mejorar.

También les solicitó evaluar teniendo en cuenta los criterios de la rúbrica, la cual tenía cuatro niveles de valoración, siendo 1 el más bajo y cuatro el más alto, cada nivel estaba representado por expresiones de emoticones, para que los niños relacionaran el gesto con el valor numérico, la rúbrica era analítica, evaluaba cada parte del desempeño, facilitando la conciencia del estudiante sobre el nivel alcanzado frente al nivel ideal. (Alsina, Marzo Ruíz, & Sabariego Puig, 2013). Los niños evaluaron a sus compañeros; sin embargo, unos se mostraron confundidos, la docente los guio para completar adecuadamente la valoración; al recoger las rubricas realizó el cierre de la sesión con preguntas, los niños se veían inquietos y se preguntaban si habían solucionado toda la rúbrica, unos afirmaban y otros negaban con la cabeza.

**- Docente:** Por qué creen que la rúbrica de evaluación no salió, como yo esperaba que saliera qué creen que estuvo mal en el camino Matías

**Estudiante 17:** Que no prestaban atención

**- Docente:** Tú crees que los compañeros no prestaban atención. ¿Quién más me cuenta por qué?

**- Docente:** Dime David

**-Estudiante 37:** Que porque jugaban con los juguetes o con los tarros que traían o con el cuaderno no prestaban atención.

- **Docente:** Pregunto ¿estaba muy difícil de solucionar esa rúbrica de evaluación?

Daniel

**Estudiante 2:** No porque era muy fácil porque todos tenían que responder lo que el otro compañero tenía que hacer.

- **Docente:** Muy bien ahora yo pregunto esa rubrica les sirvió de algo, en el trabajo que ustedes hacían, ojo no para evaluar al otro sino en lo que ustedes estaban haciendo ¿Les sirvió de algo o no les sirvió de nada? Quién me contesta ¿Sofia.?

Sofia habla duro

-**Estudiante 38:** Me sirvió de algo para poder aprender

- **Docente:** ¿Para prender a alguien más le funcionó de algo más la rúbrica? ¿De qué Cristian?

-**Estudiante 4:** La rúbrica también funciona para evaluar?

- **Docente:** Muy bien funciona evaluar. ¿Pero para evaluar el compañero o para también evaluarte a ti?

-**Estudiante 4:** Para evaluar al compañero.

-**Estudiante 33:** Para los dos

- **Docente:** ¿Quién dijo para los dos?

-**Estudiante 17:** ¿Porque uno evalúa a otro y el otro a ti, porque yo estoy evaluando a alguien sí? Y otro también me está evaluando a mi

- **Docente:** ok (Lozano Ortiz, Audio 201910, 2019)

Mientras conversaba con sus estudiantes uno de ellos decía que le había gustado la clase, que la rúbrica sí servía, por eso le preguntó

- **Docente:** ¿Para qué crees que te sirvió la rúbrica?

-**Estudiante 33:** Para evaluarse a uno mismo si lo está haciendo bien o si lo está haciendo mal



- **Docente:** ¿Es decir que tu mirabas la rúbrica para ver en qué nivel tu estabas, no solo para mirar a tu compañero sino para ver el nivel en el que tú estabas?

- **Estudiante 33:** Si porque puede ser que el compañero que te está evaluando lo haga mal, pero tú lo estabas haciendo bien

- **Docente:** Muy bien, esa es la finalidad si tú tienes los ítems claros sabes cómo llegar al nivel cuatro, que es felicitaciones lo hiciste excelente. (Lozano Ortiz, Audio 201912, 2019)

Y de ese modo la sesión finalizó.

#### **5.4.3.2 Sesión 2.**

Volver a implementar una rúbrica de evaluación en el aula tras un resultado no tan positivo, resultó inquietante para la docente; sin embargo, era una oportunidad que no le podía negar a sus alumnos, haber llevado al aula una nueva forma de evaluación para su grupo y no obtener un dominio común de la rúbrica de parte de ellos, le recordaba que la continua implementación favorecería al alcance de un nivel de dominio. (Alsina, Marzo Ruíz, & Sabariego Puig, 2013) para que sus alumnos fueran expertos en su uso las debía convertir cotidianas.

La rúbrica implementada era similar a la de la sesión anterior, era analítica y cualitativa, la diferencia era el contenido y una casilla menos, en la valoración. Al ser tan similar los niños la solucionaron fácilmente y al finalizar le dijeron a la profesora que, qué bueno era saber lo que ella les iba a evaluar, que así ellos podían revisar para hacer bien las actividades, que era chévere evaluar el trabajo de sus compañeros.









 <b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL BOSANOVA</b> Nombre: _____ Evaluador: _____ Fecha: _____ Curso: 203 <b>RUBRICA DE EVALUACIÓN</b>			
	 <b>Nivel 4</b> ¡Felicidades lo hiciste excelente!	 <b>Nivel 2</b> ¡Puedes hacerlo mejor!	 <b>Nivel 1</b> Falta mucho todavía
 <b>Trabajo en clase</b>	Trabaja ordenadamente, en silencio cumpliendo con las normas de la clase.	Trabaja en clase, se distrae y habla con frecuencia, en ocasiones cumple con las normas de la clase.	No trabaja en clase, se distrae, habla y no cumple con las normas de la clase.
 <b>Antes pensaba</b>	Son claras las ideas que tenía antes de ver el video, la letra esta ordenada.	No es claro lo que antes pensaba.	No escribió nada de lo que antes pensaba.
 <b>Ahora pienso</b>	Son claras las comprensiones alcanzadas, escribe ideas las termina y explica el descubrimiento de América.	No son claras las comprensiones alcanzadas, escribe ideas, pero no las termina.	No escribió nada de lo que Ahora piensa.
 <b>Dibujo</b>	Realiza un dibujo que representa lo comprendido, esta ordenado y tiene un buen coloreado.	Realiza un dibujo que representa lo comprendido, pero no lo colorea.	Su dibujo no es ordenado y no es claro.

Figura 41. Segunda rúbrica implementada en la investigación.  
 Fuente: Elaboración propia.

#### 5.4.4 Reflexión.

La implementación de las rutinas desde el inicio de cada sesión generó claridad sobre los momentos de las mismas, los estudiantes mostraban comprensión sobre lo que realizarían, entre ellos se guiaban y aclaraban dudas que surgían en el proceso; se mostraron participativos, en este ciclo los niños respetaron la palabra de sus compañeros, hacían silencio para poder oír lo que el otro decía y evitar repetirlo. Dicha situación le generó a la docente la sensación de considerar que sus estudiantes estaban haciendo “conductas conscientes” (Perkins, 2003), esas acciones las estaban convirtiendo en hábito, ellos ya sabían que existía un paso a paso, que los conduciría a expresar sus pensamientos; también notó que las rutinas además de estructurar el pensamiento, les estaba ayudando a mantener en el aula patrones de comportamiento, evitaban hablar a destiempo e interrumpir los pasos de la rutina.

Sumado a esto en la coevaluación realizada desde la investigación la docente obtuvo resultados positivos frente a su planeación, cada uno de los ítems fueron valorados con

desempeño alto, lo que le indicó que la coevaluación del ciclo anterior la hizo consciente de aspectos que antes pasaba por alto, su planeación ahora estaba encaminada al enfoque metodológico de la institución para la que laboraba y comprendía cada elemento de la misma, así como la razón por la que hacían parte del formato de planeación. Por otra parte, en la segunda sesión los resultados de la coevaluación frente a la planeación realizada obtuvieron valoración alta en 7 ítems, lo que respecta al ítem número 1, la valoración fue media, porque los DBA y los estándares sí estaban en la planeación; sin embargo, no eran específicos y correlacionados con los contenidos a desarrollar en esa sesión. Al dialogarlo con la evaluadora le explico que para ella fue curioso no encontrar ese contenido explícitamente en los lineamientos, pensando la necesidad de evaluar los contenidos de sociales a la luz de los DBA y estándares del ciclo.

FORMATO DE COEVALUACIÓN COMPONENTES DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN			
Nombre del evaluado: Paola Andrea Lozano Ortiz Fecha: Octubre 16 de 2019			
Nombre del par evaluador: Johana Marcela Ruiz			
A continuación, lea atentamente los ÍTEMS descritos y marque una <b>X</b> en el nivel <u>BAJO</u> , <u>MEDIO</u> O <u>ALTO</u> de acuerdo a lo observado en el formato de planeación del docente evaluado.			
ITEM	NIVEL		
	BAJO	MEDIO	ALTO
1. La enunciación de los DBA y estándares curriculares está presente de forma clara, concreta y corresponde al grado y edad de los estudiantes.		X	
2. El hilo conductor propuesto se muestra de forma creativa y usa un lenguaje claro.			X
3. Las metas de comprensión conceptual y procedimental denotan los objetivos disciplinares del docente y la implementación de estrategias para llegar al cumplimiento de los mismos, evidenciando así la aplicación del conocimiento conceptual y pedagógico del docente en la etapa de planeación.			X
4. En los desempeños de comprensión se evidencia el planteamiento de diversas actividades que promueven diferentes tipos de comunicación en el aula para el logro de los objetivos conceptuales.			X
5. La meta de comprensión actitudinal tiene presentes elementos comportamentales y reflexivos que encaminan a dirigir prácticas de comunicación asertivas en el aula.			X
6. El docente tiene en cuenta que la comunicación verbal y no verbal de los estudiantes es importante, así como el escucharse unos a otros en ambientes de dialogo y respeto, y lo plasma de forma explícita en la meta de comprensión comunicativa.			X
7. Se presentan claramente estrategias de valoración continua a partir de elementos de comunicación y participación en las diferentes actividades descritas en la planeación.			X
8. Se expone de manera clara el planteamiento docente acerca del desarrollo del proceso de retroalimentación (incluye diferentes tipos de retroalimentación).			X

LESSON STUDY FORMATO DE COEVALUACIÓN COMPONENTES DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN			
Nombre del evaluado: Paola Andrea Lozano Ortiz Fecha: Octubre 1 DE 2019			
Nombre del par evaluador: Johana Marcela Ruiz			
A continuación, lea atentamente los ÍTEMS descritos y marque una <b>X</b> en el nivel <u>BAJO</u> , <u>MEDIO</u> O <u>ALTO</u> de acuerdo a lo observado en el formato de planeación del docente evaluado.			
ITEM	NIVEL		
	BAJO	MEDIO	ALTO
1. La enunciación de los DBA y estándares curriculares está presente de forma clara, concreta y corresponde al grado y edad de los estudiantes.			X
2. El hilo conductor propuesto se muestra de forma creativa y usa un lenguaje claro.			X
3. Las metas de comprensión conceptual y procedimental denotan los objetivos disciplinares del docente y la implementación de estrategias para llegar al cumplimiento de los mismos, evidenciando así la aplicación del conocimiento conceptual y pedagógico del docente en la etapa de planeación.			X
4. En los desempeños de comprensión se evidencia el planteamiento de diversas actividades que promueven diferentes tipos de comunicación en el aula para el logro de los objetivos conceptuales.			X
5. La meta de comprensión actitudinal tiene presentes elementos comportamentales y reflexivos que encaminan a dirigir prácticas de comunicación asertivas en el aula.			X
6. El docente tiene en cuenta que la comunicación verbal y no verbal de los estudiantes es importante, así como el escucharse unos a otros en ambientes de dialogo y respeto, y lo plasma de forma explícita en la meta de comprensión comunicativa.			X
7. Se presentan claramente estrategias de valoración continua a partir de elementos de comunicación y participación en las diferentes actividades descritas en la planeación.			X
8. Se expone de manera clara el planteamiento docente acerca del desarrollo del proceso de retroalimentación (incluye diferentes tipos de retroalimentación).			X

Figura 42. Formato de coevaluación de los componentes de la planeación y evaluación del ciclo IV.

Fuente: Elaboración propia.

La coevaluación de la implementación y la evaluación de la primera sesión del ciclo IV no fue tan exitosa como la planeación; la evaluación no sucedió como la tenía prevista, los estudiantes se mostraron confundidos con la aplicación de la rúbrica, la docente sí dió ejemplos, pero no lo suficientemente claros como para esclarecer las dudas que presentaban, al finalizar la sesión ellos manifestaron la inconformidad con su aplicación, decían que no había cumplido el propósito evaluativo porque al desconocerla no sabían diligenciarla. Lo que motivó a la docente a planear e implementar una nueva rúbrica de evaluación en la siguiente sesión, con un formato familiar a sus estudiantes, realizando la explicación detallada del procedimiento para diligenciarla. Al ser cercana para ellos, mostraron interés, la visualizaron como la oportunidad de autoevaluarse y evaluar a un compañero para mostrarle el nivel en el que se encontraba sus desempeños.

LESSON STUDY  
FORMATO DE COEVALUACIÓN  
COMPONENTES DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN

Nombre del evaluado: Paola Andrea Lizarazo Ortiz Fecha: Octubre 1 DE 2019

Nombre del par evaluador: Johana Marcela Ruiz

A continuación, lee atentamente los ÍTEMs descritos y marque una **X** en el nivel **BAJO**, **MEDIO** O **ALTO** de acuerdo a lo observado en el formato de planeación del docente evaluado.

ÍTEM	NIVEL		
	BAJO	MEDIO	ALTO
1. La enunciación de los DBA y estándares curriculares está presente de forma clara, concisa y corresponde al grado y edad de los estudiantes.			X
2. El hilo conductor propuesto se muestra de forma creativa y usa un lenguaje claro.			X
3. Las metas de comprensión conceptual y procedimental denotan los objetivos disciplinares del docente y la implementación de estrategias para llegar al cumplimiento de los mismos, evidenciando así la aplicación del conocimiento conceptual y pedagógico del docente en la etapa de planeación.			X
4. En los desempeños de comprensión se evidencia el planteamiento de diversas actividades que promueven diferentes tipos de comunicación en el aula para el logro de los objetivos conceptuales.			X
5. La meta de comprensión actitudinal tiene presentes elementos comportamentales y reflexivos que encaminan a dirigir prácticas de comunicación asertivas en el aula.		X	
6. El docente tiene en cuenta que la comunicación verbal y no verbal de los estudiantes es importante, así como el escucharse unos a otros en ambientes de diálogo y respeto, y lo plasma de forma explícita en la meta de comprensión comunicativa.		X	
7. Se presentan claramente estrategias de valoración continua a partir de elementos de comunicación y participación en las diferentes actividades descritas en la planeación.			X
8. Se expone de manera clara el planteamiento docente acerca del desarrollo del proceso de retroalimentación (incluye diferentes tipos de retroalimentación).			X

LESSON STUDY  
FORMATO DE COEVALUACIÓN  
COMPONENTES DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN

Nombre del evaluado: Paola Andrea Lizarazo Ortiz Fecha: Octubre 7 DE 2019

Nombre del par evaluador: Paola Clotilde Luengo

A continuación, lee atentamente los ÍTEMs descritos y marque una **X** en el nivel **BAJO**, **MEDIO** O **ALTO** de acuerdo a lo observado en las evidencias de implementación de clase (videos, fotos, trabajos de los estudiantes, etc.) del docente evaluado.

ÍTEM	NIVEL		
	BAJO	MEDIO	ALTO
1. El docente hace uso de un lenguaje claro y apropiado para la edad y contexto de sus estudiantes.			X
2. Se evidencia por parte del docente, el uso de terminología específica del campo disciplinar abordado.			X
3. A lo largo de la sesión de clase el docente brinda espacios para aclarar las dudas de sus estudiantes.			X
4. El discurso del docente contiene un lenguaje que promueve espacios de diálogo continuo y respetuosos en el aula.			X
5. El docente hace uso de diversos elementos de comunicación demostrando apropiación de los mismos.			X
6. El discurso del docente es adecuado en el contexto y etapa de desarrollo de sus estudiantes.			X
7. El docente hace uso de expresiones de estímulo.			X
8. Durante los momentos de explicación el docente realiza simplificaciones.		X	
9. Dentro de los espacios de comunicación verbal el docente demuestra uso de pausas, silencios y modulación del habla (cambios de tono y ritmo).			X
10. Las actividades implementadas por el docente favorecen la interacción permanentemente con los estudiantes y entre los estudiantes.		X	
11. El docente promueve el respeto y asertiva en los espacios de participación.			X
12. El docente hace mención de las normas y promueve su aplicación en el desarrollo de su clase.			X
13. Son evidentes los momentos de retroalimentación y se desarrollan de forma bidireccional.		X	

Figura 43. Formato de coevaluación de los componentes de la planeación y evaluación del ciclo IV.

Fuente: Elaboración propia.

El ejercicio coevaluativo llevado a cabo en el grupo de LS, le generó a la docente la inquietud, si la implementación de una rubrica de evaluación mejoraría las comprensiones de

sus alumnos, consideró que el hacerlos conscientes de su proceso les permitiría alcanzar fácilmente las metas de comprensión, finalmente “preparar a los alumnos para el aprendizaje a lo largo de la vida necesariamente implica habilitarlos para elaborar juicios complejos acerca de su propio trabajo y el de otros” (Moreno, La evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, 2016), por ello los estudiantes implementaron una rubrica de evaluación que les permitió comparar su desempeño actual con aquél al que quería llegar (Stone M. , La enseñanza para la comprensión vinculación entre investigación y la práctica, 1999), observando el nivel en el que se encontraban y realizando las mejoras correspondientes, también les permitió participar activamente de su proceso evaluativo. Para la docente fue interesante ver el compromiso de sus estudiantes frente al ejercicio de coevaluación, quienes la concibieron como un “mecanismo imprescindible de conocimiento y mejora de uno mismo, del grupo y de la actividad que desarrolla” (Estebaranz, 2016).

Respondiendo al foco se realizó el análisis de las evidencias para generar las reflexiones en torno a las categorías establecidas en la investigación.

**Categoría: acciones comunicativas al interior de la planeación:** El discurso docente está compuesto por la comunicación verbal y todas las vertientes que lo alimentan (Martinez, 2004), siendo la planeación la antelación a la interacción entre el docente y los estudiantes, por ello en esta categoría los aspectos analizar y tener en cuenta fueron: Estándares y DBA, meta de comprensión conceptual, meta de comprensión procedimental, desempeños de comprensión, meta de comprensión actitudinal y meta de comprensión comunicativa, coevaluadas y analizadas en el formato anteriormente relacionado, arrojando como resultado la importancia de darle sentido a cada categoría emergente para tener una continuidad en la implementación de la planeación, así como el revisar la trazabilidad entre los lineamientos y la malla curricular propuesta por la institución.

**Categoría: *dinámicas de comunicación en el aula*:** Esta categoría responde a las cinco dimensiones propuestas por Valentín Martínez quien asegura que el discurso docente presenta mensajes explícitos, intermedios, semiexplícitos o semiocultos (2004).

- *Dimensión Instructiva:* en el cuarto ciclo se evidencia un lenguaje claro, en el momento en el que explica y da indicaciones para el desarrollo de los desempeños, a pesar de la corta edad de los estudiantes hace uso de terminología acorde a la disciplina, en la primera sesión presentó una dificultad al finalizar la clase en el momento de evaluar, no obstante, aprendió de su error y en la siguiente sesión modificó ese comportamiento. Para ello implementó la ejemplificación, retomando la claridad en su discurso. También se evidencia la aclaración de dudas por medio de preguntas exploratorias o cuando algún estudiante lo requiere.
- *Dimensión Afectiva:* Durante las dos sesiones se presenta un dialogo cotidiano y continuo, la docente escucha con atención y responde preguntas, en ocasiones les dice expresiones de estímulo como: “¡vas muy bien! ¡tú puedes lograrlo! así como reconoce sus errores y ofrece disculpas, hace uso de su comunicación no verbal tanto para felicitar como para llamar la atención, los gestos de su cara muestran el agrado o desagrado por las situaciones, siendo respetuosa.
- *Dimensión Motivacional:* La docente hace uso constante de ejemplos, cuando quiere que los niños le presten atención baja su tono de voz o lo hace lucir más serio cuando llama la atención de un alumno, en la sesión uno del ciclo, lo hizo cuando un alumna le preguntó por una indicación que ella ya le había dado en varias ocasiones, la docente le respondió “tú ya sabes”, porque la había visto explicarle a su compañero de al lado y lo había hecho correctamente. En el desarrollo de las rutinas se evidencia los momentos de silencio que se dan en la clase, cuando ellos producen textos o imágenes, también cuando alguna persona del salón está participando. En cada sesión, implementa diversas actividades, las

rutinas no siempre son las mismas, a pesar de reducir el número de actividades propuestas, estas son concretas y pensadas en los intereses de los niños, así como en el desarrollo de comprensiones.

- *Dimensión Social:* Los niños interactuaron constantemente en las sesiones, la implementación de la rúbrica les permitió observar y valorar el trabajo de sus compañeros, además el expresar su inconformidad frente al diligenciamiento de la misma, les permitió conocer los puntos de vista de sus pares como también sentir que podían expresarse frente a la situación.
- *Dimensión ética:* Al iniciar sus clases la docente invitaba a los niños a enumerar las normas, obteniendo respuesta automática, ellos las enunciaban sin dificultad, muchos alzaban la mano para solicitar la palabra y hacerlo, en los videos se evidencia la aplicación de las mismas, en caso de no hacerlo entre ellos mismos las recordaban, la docente no dudaba en llamar la atención cuando era necesario.

***Categoría: la comunicación como eje del proceso evaluativo en el aula:*** Perkins alude a la importancia de evaluar constantemente a los alumnos con el fin de permitirles avanzar en el dominio de desempeños (Stone M. W., 1999), por esta razón la docente aplicó en su aula la rúbrica de evaluación, así como también recorrió varias veces el salón retroalimentado de manera específica en trabajo de sus estudiantes.

## Capítulo VI

### Análisis, interpretación de datos y hallazgos

La recolección y análisis de la información en la presente investigación fue producto de la planeación consciente frente a los actos de enseñanza de la docente en cada ciclo de reflexión; para ello recolectó videos, imágenes, audios, planeaciones y trabajos realizados en las sesiones de clase.

Posteriormente organizó la información mediante la elaboración conjunta y el diligenciamiento individual de la *matriz de análisis de la información* (anexo 3), tras obtener la reflexión sobre su actuar en el aula, la clasificó por ciclos, categorías y subcategorías de las acciones comunicativas al interior de la práctica de enseñanza, permitiendo vislumbrar de manera lineal las transformaciones, para luego comprender que cada cambio estaba antecedido por teorías que sustentaban su nuevo actuar y le permitían continuar mejorando la calidad de sus acciones.

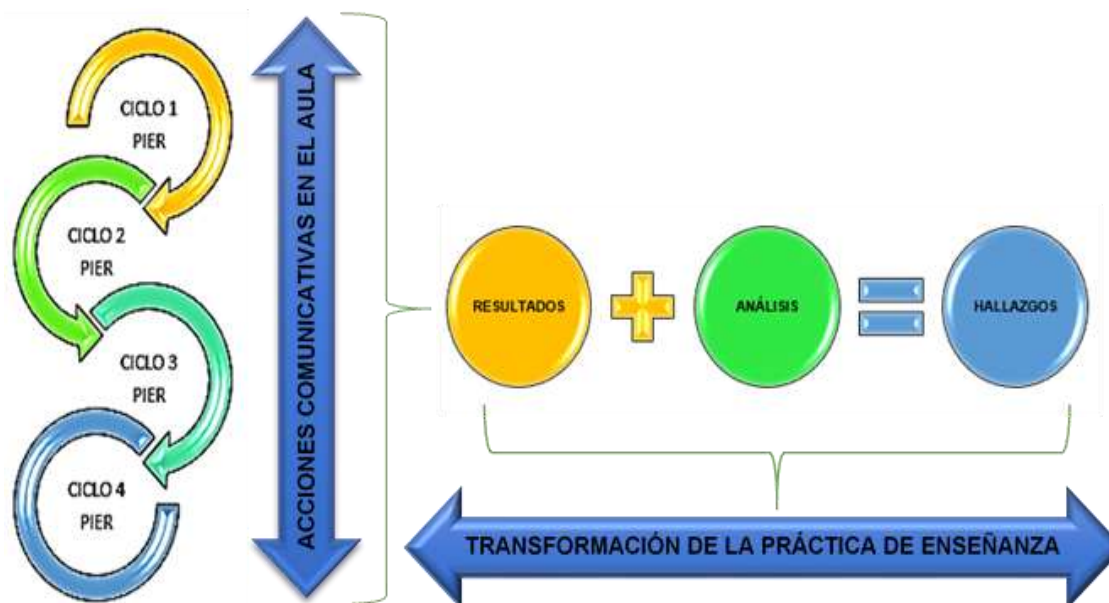


Figura 44. Resultados análisis y hallazgos C1-C2-C3 y C4.

Fuente: Lozano, Luengas y Ruíz 2020



**Categoría: Acciones comunicativas al interior de la planeación**

**Subcategoría: Organización Y Estructura De Contenidos Y Estrategias**

- Estándares y DBA
- Meta de comprensión conceptual
- Meta de comprensión procedimental
- Desempeños de comprensión (Diversidad de actividades)

Tabla 4. *Organización Y Estructura De Contenidos Y Estrategias.*

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV
<p>En el formato de planeación no se tuvo en cuenta los estándares y los derechos básicos de aprendizaje, estos no eran vistos como aspectos fundamentales en la planeación, porque se tenía sesgada la mirada hacia la una planeación colaborativa obviando las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>No existe un elemento en la planeación que se titule meta de comprensión, el desempeño propuesto se relaciona; sin embargo, no cumple con las características establecidas desde la Enseñanza para la comprensión. El formato de planeación no tenía en cuenta el contexto, así como tampoco estaba organizado en filas y columnas que permitieran evidenciar los tres momentos de la sesión.</p>	<p>Se establece un formato de planeación organizado con filas y con columnas, las cuales contienen los elementos de la EpC (Las 3 etapas de la clase, el hilo conductor, tópicos generativos, desempeños de comprensión, las cuatro metas de comprensión (contenido, procedimental, actitudinal y de comunicación) y valoración continua), también se encuentran los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje de acuerdo al ciclo y a los contenidos desarrollados. En el formato se encuentra la especificación de la evidencia tomada para la investigación. El hilo conductor se refería al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.</p>	<p>El formato de planeación se modifica y se le agrega la descripción del contexto, los estándares y los DBA, propuestos para trabajar en el ciclo están en afinidad con el tópico propuesto.</p> <p>Es clara la meta de comprensión, permite trazar la ruta de lo que se quiere que los estudiantes comprendan.</p> <p>La meta procedimental es clara deja en evidencia lo que el estudiante va a hacer</p>	<p>El formato de planeación no sufrió modificaciones, se respondió a los elementos de la EpC teniendo en cuenta el formato de coevaluación elaborado por el grupo de LS.</p>

Fuente: Elaboración propia.

**Subcategoría: Estrategias didácticas entorno a la comunicación**

- Desempeños de comprensión (presencia o ausencia de actividades que promueven el dialogo con los estudiantes y entre los mismos)

Tabla 5. Estrategias didácticas entorno a la comunicación.

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV
<p>La docente ocasionalmente les da la oportunidad a sus estudiantes de interactuar entre ellos, generalmente el trabajo es individual; los desempeños son planeados, pensando en generar comprensiones que no requieran el trabajo grupal para evitar desorden. Cuando realiza actividades en grupo, establece normas claras, propone actividades que requieren la interpretación de parte de los niños, también realiza preguntas exploratorias para generar la comunicación directa entre docente estudiante. Planeó rutinas de pensamiento en sus sesiones, teniendo en cuenta las sugeridas por Ron Richhart</p>	<p>Existen diferentes actividades en la sesión, donde una estrategia didáctica implementada es la comunicación directa entre docente - estudiante, les da a los alumnos la oportunidad de tener la voz en la clase y los visibiliza con las preguntas orientadoras.</p> <p>Planeó una rutina de pensamiento en la primera parte de su clase.</p>	<p>En el desarrollo de este ciclo los estudiantes tuvieron la oportunidad de hacer uso del lenguaje verbal y no verbal, pusieron a prueba su capacidad para hacerse entender. El desempeño generaba en los niños una comunicación asertiva para alcanzar el propósito de la misma. En una de las sesiones la docente perdió un poco el miedo al desorden que le podían generar sus estudiantes al trabajar sin la constante supervisión y se enfocó en generar comprensiones. Planeó una rutina de pensamiento tras modificarla a los intereses y necesidades de los contenidos.</p>	<p>Las estrategias didácticas estuvieron encaminadas a mejorar el proceso de evaluación, para ello usaron la comunicación no verbal y posteriormente la verbal. Los desempeños planeados fueron cada una de las partes de dos rutinas de pensamiento, siendo la rutina la clase en sí.</p>

Fuente: Elaboración propia.

**Subcategoría: Proyección de la dimensión social**

- Meta de comprensión actitudinal
- Meta de comprensión comunicativa

Tabla 6. *Proyección de la dimensión social.*

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV
<p>En el primer ciclo el formato de planeación no trabajaba la EpC, por lo tanto, las metas de comprensión actitudinal y comunicativa no se platearon.</p>	<p>La meta de comprensión actitudinal se basa en la comunicación, abarcando la comunicación verbal y no verbal, la clave para una buena interacción personal, permitiendo la interacción entre pares, así como oportunidad de expresar y hacer visible su pensamiento.</p>	<p>La meta de comprensión actitudinal propone que los estudiantes tengan que aprender a escuchar para ser escuchados, implicando una interacción para reforzar o corregir los saberes.</p>	<p>La meta actitudinal y comunicativa relaciona directamente la interacción entre estudiantes en el marco del respeto, la escucha y la participación activa.</p>

*Fuente:* Elaboración propia.

El análisis realizado en la categoría *Acciones comunicativas al interior de la planeación* circunda en la conceptualización del enfoque metodológico de la Enseñanza para la comprensión (EpC), siendo una pedagogía encargada de la comprensión constituida en un marco conceptual el cual aborda unos tópicos, una meta para comprenderlos, desempeños para alcanzarlos y evaluación continua para medirlos (Stone M. , 1999). Tras clarificar conceptos de la EpC el formato de planeación empezó a evidenciar transformaciones; ya que el grupo de LS analizó que el desempeño de comprensión propuesto en el primer ciclo de reflexión no correspondía con la definición dada por Stone, así como los elementos de la EpC

no estaban presentes, por eso en el ciclo dos se estableció un formato de planeación que contenía dichos elementos con el fin de alinear de manera más completa la práctica de enseñanza (Stone M. W., 1999). Vito Perrone afirma que “los estándares y marcos conceptuales sobre el currículo que se desarrollan en la actualidad ponen el énfasis en la necesidad de que los alumnos comprendan conceptos clave de las disciplinas” (1999, pág. 51), en ese “orden de ideas los estándares de competencias son los parámetros que todo niño o niña debe saber y saber hacer” (Ministerio, 2006, pág. 9) por ello fueron incluidos junto con los derechos básicos de aprendizaje, teniendo en cuenta el nivel o ciclo en el que se encontraban los estudiantes y los contenidos establecidos a enseñar propuestos en el currículo. Finalmente, la última modificación en la estructura y diagramación de la planeación fue la adición del contexto de aula, con el fin de permitir al docente reconocer la realidad de su aula de clase; ya que “el desempeño como índice de comprensión varía según el contexto donde se desenvuelve el estudiante” Perkins citado por (Stone M. W., 1999)

Teniendo en cuenta los desempeños de comprensión en la subcategoría: ***Estrategias didácticas en torno a la comunicación***, se evidencia la apropiación en la planeación de rutinas de pensamiento; en cada ciclo la rutina fue modificada de acuerdo a los tópicos generativos, si la comprensión de un tópico implicaba planear desempeños de comprensión para lograrlo, la tarea principal, era hacerlo (Perkins & Blythe, 2006).

Respecto a la ***Subcategoría: Proyección de la dimensión social*** se estableció la profundización en el desarrollo de las metas de comprensión actitudinal y de comunicación, evidenciando la existencia de éstas desde el segundo ciclo de reflexión, pero dándole el valor de la capacitación de parte del profesor al desarrollo de habilidades comunicativas (Villalonga & Gonzalez de Galindo, 2001) por medio de la interacción permanente y del cumplimiento de las normas establecidas.

## **6.1 Hallazgo**

La concepción de la planeación fue modificada, no solo por el conocimiento del enfoque metodológico el cual posibilita el alcance de los objetivos propuestos, así como el éxito de la implementación o lo apropiada que puede ser la evaluación; sino que también cambió la percepción de la misma, para la docente ahora la planeación no corresponde a un deber de su profesión, sino que es el punto de partida de un maestro para proyectar lo que quiere de sus estudiantes, planear es trazar la ruta de aprendizaje para alcanzar comprensiones, es la oportunidad de hilar cada contenido propuesto y de ser consciente de las características que tiene su aula; el planear bajo un formato con elementos claros proporciona la organización y la anticipación frente a los posibles acontecimientos que se pueden presentar.

Sumado a esto la planeación colaborativa le abrió la mirada frente al asertividad de los desempeños planeados en relación con la población con la que cuenta, respondiendo la pregunta si los desempeños propuestos conducen a generar comprensiones o simplemente hacen parte de una actividad informativa que carece de la trasposición didáctica necesaria para aprender.

### **6.1.1 Categoría: Dinámicas de comunicación en el aula.**

La categoría titulada dinámicas de comunicación en el aula pertenece a la acción constitutiva de la práctica de enseñanza llamada implementación de la planeación. En esta acción la docente llevó al aula la planeación elaborada en el grupo de Lesson Study.

Dicha categoría está compuesta por cinco subcategorías, las cuales corresponden a las cinco dimensiones del modelo Penta dimensional propuesto por Valentín Martínez.

### **6.1.2 Subcategoría: Dimensión Instructiva.**

- Lenguaje Claro
- Terminología técnica y científica
- Aclaración de dudas

Tabla 7. *Dimensión Instructiva.*

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV
<p>La docente usa ejemplos visuales (dibujos en el tablero con las rutinas implementadas para clarificar el paso a paso a seguir) utiliza terminología técnica pero sencilla, las indicaciones dadas son extensas y le llevan mucho tiempo de la sesión de clase. En ocasiones no ejemplifica la indicación.</p> <p>En este ciclo se observó que los niños levantan la mano para preguntar, pero la docente no les da la palabra. En una ocasión un estudiante la interrumpe, ella lo escucha, pero sigue con su clase sin dar respuesta al interrogante, ella continúa según lo planeado.</p>	<p>Las palabras implementadas son conocidas por los estudiantes, cuando son desconocidas, da a conocer su significado o reemplaza una palabra cotidiana por una técnica para enriquecer su vocabulario, el lenguaje es claro, así como las indicaciones a las actividades las cuales van a acompañadas de un ejemplo, sin embargo, aún son un poco extensas.</p> <p>En este ciclo se observa como la docente les recuerda a los estudiantes que pueden y deben preguntar si tienen dudas, procura dar respuesta a sus interrogantes, si estas preguntas no le generan alteran su planeación.</p>	<p>Al oír la forma en la que se expresa el estudiante se evidencia que la docente en el aula hace uso de la terminología correspondiente a la asignatura; así como también se observa que su discurso está de acuerdo con la edad evolutiva del estudiante.</p> <p>En la coevaluación de la sesión 1, la docente obtuvo una valoración media en el aspecto de brindar espacios para participar a lo largo de la sesión, la docente oía a sus estudiantes, pero en determinados momentos, sólo los que ella asignaba para aclarar dudas.</p>	<p>En el transcurso de la clase la profesora habla claro, fluido y con la terminología adecuada para la edad de sus estudiantes.</p> <p>Durante la sesión la docente aclara dudas, sin embargo, cambia su tono de voz cuando se percata que la pregunta es por llamar la atención y verifica que el estudiante tiene clara la indicación.</p>

*Fuente:* Elaboración propia.

***Subcategoría: Dimensión Afectiva***

- Dialogo continuo y respetuoso
- Control de la comunicación no verbal
- Discurso coherente con la etapa evolutiva y con el contexto
- Expresiones de estímulo

Tabla 8. Dimensión Afectiva.

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV
<p>La docente implementa expresiones de estímulo como muy bien, o maneja términos que denotan cariño como amor para referirse a sus estudiantes. La docente aclara dudas sobre el lenguaje utilizado verificando que todos los niños comprendan lo que va a realizar.</p> <p>En una ocasión la docente no es cordial con una estudiante, le frunce el ceño y manotea. en esa misma clase ni siquiera se da cuenta que ella no le presta atención.</p> <p>La docente en ocasiones no les presta atención a los niños, ella continúa con lo que tiene planeado de clase, esta situación ocurre con frecuencia.</p>	<p>La docente pregunta con expresión cariñosa, lo que hace que los estudiantes se sientan tranquilos y familiarizados, en ocasiones estimula positivamente la participación de los estudiantes, generando en ellos la pérdida de miedo al hablar en la clase.</p> <p>Durante la clase el diálogo con los estudiantes es continuo. Sin embargo, en ocasiones la docente no les presta atención a los estudiantes cuando hablan, los niños la siguen y ella continúa con lo que hace, no hace una pausa para oírlos.</p> <p>La docente se comunica no solo con su voz, hace uso de sus gestos, realiza movimientos con las manos para explicarse mejor, también abre sus ojos de manera particular cuando desea que obedezcan rápidamente. Con movimientos y señas la docente les recuerda la forma adecuada para pedir la palabra en su clase, los estudiantes como ya conocen la norma, corrigen su conducta y alzan la mano, esto ocurre sin que la docente tenga decirles verbalmente.</p>	<p>La docente se refiere a los estudiantes con respeto, les cuestiona sus opiniones permitiéndoles ver otras opciones, cuando los nota inquietos por alguna situación los escucha y tiene en cuenta sus sugerencias.</p> <p>El lenguaje utilizado es acorde a la edad, la pregunta es puntual lo que favorece la comprensión. Usa términos cotidianos del vocabulario de los estudiantes y los felicita tras participaciones asertivas.</p> <p>Procura prestarles atención a todos, evita ser tan expresiva cuando algo le molesta, no obstante, manifiesta su inconformidad.</p>	<p>La docente motiva a los niños a realizar solos el trabajo, a no dudar de su conocimiento y a no copiarse de sus compañeros.</p> <p>Los estudiantes son felicitados cuando realizan adecuadamente las actividades, algunos sonríen, frente a la felicitación.</p> <p>La docente y sus estudiantes emplean diálogos cotidianos, donde ella corrige, escucha y responde preguntas, recodándoles el manejo del tiempo.</p> <p>La terminología es adecuada para su edad y para el tema, lo que permite observar la adquisición de vocabulario y la relación contextual del mismo.</p>

Fuente: Elaboración propia.

### Subcategoría: Motivacional

- Ejemplificación
- Modulación del habla: cambios de tono y ritmo
- Usa pausas y silencios
- Diversidad de actividades

Tabla 9. Motivacional.

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV
<p>La docente contextualiza preguntas con la realidad cercana al estudiante. Cuando realiza preguntas, vocaliza y gesticula las consonantes y su correcta pronunciación, propiciando la participación activa como la conciencia fonológica. En ese ejercicio los estudiantes se mostraron animados a participar.</p> <p>La docente realiza cambios en el tono de la voz cuando quiere expresar duda o exclamación, así como cuando realiza un ejemplo y busca generar reflexión sobre el pensamiento en sus estudiantes. Generalmente cuando realiza preguntas la entonación cambia un ejemplo ocurre, cuando pregunta en</p>	<p>La docente llama la atención a sus estudiantes por estar distraídos y les invita a tener en cuenta el ejemplo para que ellos identifiquen el tema claramente. Ejemplifica el tema y lo lleva a la cotidianidad permitiendo a los estudiantes contextualizarlo y comprenderlo mejor.</p> <p>La docente cambia su tono de voz, frente a un comentario de una alumna que le lleva la contraria, es evidente en el fragmento del video que la autoridad de la maestra es la que termina la conversación; su tono de voz permite interpretar la molestia que tiene frente al comentario de su estudiante.</p>	<p>Cuando la docente hace uso de ejemplos que están enmarcados en la cotidianidad del estudiante se favorece la aprehensión de comprensiones, cuando el lenguaje es cotidiano sin perder su formalidad, se familiariza el estudiante y le es más fácil evidenciar lo que piensa.</p> <p>En la fotografía de la sesión 1 se puede observar la implementación de una actividad diferente con la observación de un video.</p> <p>La creación de una retahíla es una actividad diferente a la realizada anteriormente, la sesión no se basa solo en la explicación, sino también en la ejercitación y puesta</p>	<p>La docente ejemplifica en el tablero y les dice que lo hace por si alguno tiene dudas las pueda solucionar con tan sólo mirarlo. El bajar el tono de la voz o hablar un poco más fuerte es un mecanismo que utiliza para llamar la atención de sus estudiantes o para hacerles ver que lo que menciona es importante.</p> <p>El tono de la voz de la docente en la segunda sesión, fue imperativo, le hizo ver a la estudiante con su respuesta que debía concentrarse, en el video la niña después de esa respuesta empieza a trabajar sin dificultad. Al parecer la docente sabía que ella sólo preguntaba por llamar su atención.</p> <p>Generalmente la docente les recuerda lo importante que es</p>



una clase si alguien sintió una letra diferente haciendo hincapié en que está pidiendo algo nuevo.

Las actividades implementadas corresponden a la diversidad de actividades planeadas, el implementar la rutina de pensamiento les permitió a los estudiantes tener clara la ruta a seguir. La docente cambia el tono de la voz, lo pone más bajo para hacer que ellos hagan silencio y presten atención. Y le funciona porque los niños la siguen con la mirada y ninguno habla. Utiliza dinámicas para hacer pausas activas y comenzar una actividad diferente. Los estudiantes entonan la “ronda” por lo que se infiere que esa dinámica es cotidiana. A pesar de la diversidad de actividades no todas fueron del agrado de los estudiantes, algunos manifiestan con sus gestos y palabras el desagrado, sin embargo, la docente continúa con la ejecución de su planeación.

La docente solicita silencio para la solución del ejercicio evaluativo, para ello hace uso de una expresión imperativa y molesta para algunos estudiantes.

La docente les recuerda la importancia de trabajar en silencio para verificar si aprendieron o no, no por obtener una buena nota sino por la necesidad de generar comprensiones.

En la sesión de clase es necesario realizar pausas activas para proporcionar descansos físicos y mentales para que el trabajo a realizar sea mejor.

La diversidad de actividades permite mantener a los estudiantes los tiempos de atención y aún más cuando hacen algo que les gusta, también permite ver comprensiones establecidas.

en práctica del conocimiento adquirido.

Con la realización y participación del juego “charadas” los estudiantes hicieron uso de herramientas tecnológicas, así como también realizaron una clase totalmente diferente a las realizadas dentro de la cotidianidad, en dicha actividad pudo vislumbrar la alegría y entusiasmo de los estudiantes quienes se mostraron participativos y sin miedo a equivocarse.

La docente les realiza cambios en el tono de su voz, cuando quiere llamar la atención de los estudiantes.

trabajar en silencio, mientras lo hace, los niños guardan silencio y trabajan.

Cuando un estudiante empieza hablar, sus compañeros hacen silencio, esas pausas y silencios ya forman parte de los acuerdos de la clase, no hay necesidad de estarles solicitando silencio, ellos saben que para ser escuchados se debe escuchar.

La implementación de las rutinas de pensamiento es cotidiana dentro de las clases y se hace visible cuando los estudiantes guardan silencio para la solución de la misma.

Durante la 2da sesión existe diversidad de actividades, donde los estudiantes y la docente tienen tiempos establecidos; existen momentos en los que los niños trabajan solos, comparten sus producciones, y visibilizan su pensamiento.

**Subcategoría: Dimensión Social**

- Interacción permanente en diferentes tipos de actividades

Tabla 10. Dimensión Social.

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV
<p>La docente implementa estrategias para generar orden y atención, así como la implementación de diferentes actividades en la sesión de clase, ella realiza preguntas donde los niños interactúan con ella; sin embargo, entre ellos no lo hacen, ya que las actividades se caracterizan por ser individuales.</p>	<p>Cuando la docente está constantemente paseándose por el salón y revisando el trabajo de sus alumnos le permite conocer los procesos de cada uno, así como ver quien no ha entendido o no está trabajando. Esa interacción fue producto de la revisión puesto por puesto; aunque en la conversación se nota un poco de ironía de parte de la docente, si bien es en un tono de complicidad no está bien hacerlo. Existe una interacción entre alumnos que es mediada y supervisada por la docente, aún su presencia es predominante.</p>	<p>En esta actividad se muestra lo inevitable que era la buena comunicación para alcanzar la meta de comprensión procedimental, en esta ocasión se hizo uso de las herramientas tecnológicas, brindadas, para ellos fue motivante el llevar a cabo otra estrategia, en la que sentían que estaban jugando y aprendiendo al tiempo. En la sesión 2 del ciclo, no hubo silencio, la participación fue activa, lucían emocionados e interesados en la clase.</p>	<p>La interacción estuvo presente en las dos sesiones, mediada por los desempeños propuestos. En la primera sesión los estudiantes interactuaron entre ellos y posteriormente con la docente, allí expresaron su percepción frente a la actividad realizada.</p>

Fuente: Elaboración propia.

**Subcategoría: Dimensión ética**

- Respeto por la participación del otro
- Reconocimiento y aplicación de normas

Tabla 11. Dimensión ética.

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV
<p>Existen normas establecidas en clase, tales como el levantar la mano para pedir la palabra y esperar que le den el turno para hablar, no correr en el salón, hacer silencio cuando otra persona tiene la palabra. En la sesión I del ciclo la docente se vio en la necesidad de establecer normas extra debido al desempeño planeado, frente al no cumplimiento de las mismas es clara la sanción impuesta por la docente.</p>	<p>Cuando un estudiante incumple una norma la docente se la pregunta con la intención que él observe que la está incumpliendo. La docente le da la palabra a un estudiante y no le entiende, pero para hacérselo ver lo modela, haciendo que los otros estudiantes se rían, en ese momento la docente no fue consciente que estaba generando la oportunidad de burla de parte de sus compañeros, esa corrección, aunque la hizo con respeto y con la intención de corregir siendo cercana ocasionó una distracción y burla que seguramente para el estudiante estuvo mal. Recordar las normas para participar evidencia que ya hay normas establecidas, que ya hacen parte de un “código” de comunicación establecido en el aula.</p>	<p>Cada estudiante sabía que debía respetar su turno para participar, que era importante la participación de su compañero, que para llevar a cabo el ejercicio no podía romper las normas establecidas porque le podía generar una consecuencia, en este caso era bajarle puntos a su equipo. Al iniciar la sesión la docente solicitó enumerar las normas de la clase, los estudiantes participaron activamente.</p>	<p>La docente se pasea por el salón observando lo que los estudiantes hacen, y les dice que hay dos personas incumpliendo las normas sin decir sus nombres, la reacción de los niños que las incumplían fue prestar atención y suspender lo que hacían, lo que refleja la interacción permanente de la maestra con sus educandos. También se evidencia que tiene estrategias claras y habituales para llamar su atención, como el decirles “ojitos a la profe”, la respuesta automática es voltear a mirarla indicando que es un hábito en el salón de clase, así como el enumerar las normas al inicio la sesión, dejando ver que los acuerdos y normas están claros.</p>

Fuente: Elaboración propia.

“La interacción comunicativa es la forma que tienen los docentes de poner en acción el currículo planificado y de crear situaciones para que los alumnos interactúen con el conocimiento” (Longhi, 2011) por ello la reflexión realizada en la categoría *Dinámicas de comunicación en el aula* circunda en la implementación de la planeación colaborativa desde el análisis del discurso del maestro, puesto que éste condiciona la manera de conocer, sentir y aprender del educando (Martinez, 2004), las interacciones que se dan en el aula están mediadas por la capacidad del docente de proporcionar un ambiente favorable o desfavorable

para el aprendizaje (Longhi, 2011). Razón por la cual el discurso de la docente era fundamental de analizar para descubrir y solucionar los problemas que se presentaban y contribuir a la transformación de sus prácticas de enseñanza.

Las cinco dimensiones del discurso propuestas por Martínez, fueron cada una de las sub categorías establecidas para la investigación, obteniendo como reflexión en cada una de ellas lo siguiente:

*-Dimensión Instructiva:* En esta dimensión “brota del conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura” (Martinez, 2004), por ello los elementos abordados en la investigación fueron: *el lenguaje claro*, evidenciado en el uso de palabras acordes a la edad de los estudiantes, así como en la ejemplificación de los contenidos, ciclo tras ciclo, presentando algunas modificaciones en el transcurso de la investigación, puesto que en dos primeros ciclos las explicaciones eran extensas, situación que cambió en los dos últimos ciclos, donde eran claras y fluidas, adicionalmente hacía uso de la *terminología técnica y científica*, siendo éste el segundo elemento, el cual se reflejaba cuando los estudiantes la usaban al realizar preguntas o al participar en la clase. Esa *aclaración de dudas* empezó a darse en el tercer ciclo de reflexión, donde la docente poco a poco incluyó la participación de los estudiantes en su clase, en el ciclo dos los invitó a preguntar si se encontraban confundidos frente a los contenidos, pero realmente no les daba la voz en la clase por miedo a no cumplir con los tiempos planeados. Solo hasta el cuarto ciclo, la docente aclaró dudas en la medida en la que surgían, reorientándolas al alcance de las metas de comprensión.

*-Dimensión Afectiva:* Esta dimensión contribuye a la conformación de lazos entre la docente y los estudiantes; cuando una persona se siente parte de un lugar, crea una identidad y reciprocidad que, en el caso del aula, favorece los procesos de enseñanza aprendizaje. Lastimosamente la afectividad en las escuelas se ha dejado de lado o sólo se le otorga al preescolar (Martinez, 2004), para analizar la dimensión afectiva en la investigación se

abordaron los elementos tales como el *diálogo continuo y respetuoso*, evidenciado en el ciclo tres al escuchar la evaluación de parte de los estudiantes frente a la implementación de una rutina de pensamiento; hasta ese ciclo se dió un dialogo que le ayudó a la docente a comprender que la clase no había salido como ella creía, que los desempeños propuestos no habían sido alcanzados, porque no habían sido comprendidos por los estudiantes, en esa ocasión comprendió que a veces los niños siguen la indicación sin saber la finalidad de las actividades.

Es preciso mencionar que en los ciclos anteriores la docente sólo oía y respondía lo que para ella era importante o le aportaba a su clase, obviando que la comunicación es un proceso de interacción entre docente - estudiantes y estudiantes que tiene como finalidad crear un clima psicológico agradable que contribuya al intercambio de significados (Villalonga & Gonzalez de Galindo, 2001). Lo que respecta al segundo elemento, *control de la comunicación no verbal*; la docente continúa trabajando en él y no porque no se haya transformado, sino porque considera que, a pesar de implementar el lenguaje no verbal de modo más consciente, siendo más cordial, puede denotar cercanía al llamar la atención por medio de gestos.

El tercer elemento fue *el discurso coherente con la etapa evolutiva y con el contexto* el cual se evidenció de manera natural en las sesiones de clase, la docente mantuvo un discurso acorde a la edad de los niños, cuando incluía una palabra nueva al vocabulario, les decía que era el remplazo o el sinónimo y les invitaba a hacer uso del nuevo vocabulario. Finalmente, el último elemento de la subcategoría fue *expresiones de estímulo*, vislumbradas en la comunicación verbal de la docente al felicitar o motivar a los estudiantes frente a su trabajo realizado, esas expresiones también fueron observadas en los gestos que hacía con su rostro y con sus manos; generalmente para felicitar a los niños los llamaba por su nombre, les decía alguna palabra que indicaba lo bien que realizaba su trabajo y lo acompañaba con una sonrisa.

A los estudiantes que su proceso no evidenciaba avances, los invitaba a concentrarse hasta lograrlo o a aclarar sus dudas, brindándoles un espacio para hacerlo.

-Dimensión motivacional: En la escuela la motivación es fundamental para influir en el aprendizaje eficaz (Martínez, 2004), por tanto, las interacciones entre docente y estudiante deben ser fortalecidas para generar interés.

Existe gran variedad de acciones que determinan la conexión emocional y académica de parte del alumno con las actividades que se realizan en la escuela, en ocasiones dichas acciones son intencionadas o, por el contrario, son inherentes a la forma de actuar del docente. En la investigación se establecieron 4 de 11 indicadores motivacionales propuestos por Martínez (2010), el primero de ellos fue la *Ejemplificación*, observada en cada uno de los ciclos de reflexión, donde era habitual la implementación de ejemplos, teniendo en cuenta la edad y el contexto de los niños, en los primeros ciclos la docente acompañaba los ejemplos con su gestualidad, llamando la atención de sus estudiantes que iniciaban el ciclo uno, ante tales actos ellos se mostraban interesados y respondía favorablemente al desarrollo de los desempeños. En los ciclos 3 y 4 los ejemplos también respondieron a la edad de los niños, pero presentaban un nivel más complejo, sus avances cognitivos lo requerían. La *modulación del habla, los cambios de tono y ritmo de la voz* fueron usados para atraer la atención, de manera especial en las lecturas realizadas, en los dos últimos ciclos, los cambios de tono de voz fueron empleados para corregir las acciones que generaban indisciplina o distracción, así como se emplearon para mostrar el buen proceso realizado por los estudiantes.

El tercer elemento o indicador fue el *uso pausas y silencios*, pausas realizadas por medio de canciones o juegos cortos dados en el intercambio de las actividades. El uso de silencios sufrió una gran transformación; para la docente el silencio en el aula le “garantizaba” la aprensión del conocimiento, por eso en los dos primeros ciclos, evitaba la interrelación entre estudiantes, los desempeños apuntaban al trabajo individual, donde las interacciones eran

entre estudiante y docente, pero esa concepción cambió cuando empezó a planear e implementar desempeños que requerían trabajo en equipo, visibilizar y compartir el pensamiento, allí notó que entre pares alcanzaban mejores y mayores comprensiones, que los silencios eran importantes para hacer que ellos escucharan sus pensamientos, pero que el silencio no implicaba conocimiento, porque al realizar preguntas, los niños más participativos eran los que habían interactuado entre sí, ese cambio de concepción del “silencio en el aula” proporcionó mayor participación de los estudiantes, alejó el miedo a equivocarse, se volvieron arriesgados y propositivos, cuando no comprendían no temían preguntar ni manifestar su inconformidad, así como ocurrió en el tercer ciclo de reflexión al diligenciar la rúbrica de evaluación. El cuarto y último elemento de ésta dimensión fue *diversidad de actividades*; dada de dos maneras, la primera mediante la implementación de actividades que no fuesen comunes en la práctica de la docente, porque le implicaban la interacción entre estudiantes y la segunda en la especificación de desempeños alcanzar, aclarando la forma de hacerlo, propiciando “la conciencia de los estudiantes sobre los movimientos del pensamiento” (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014) por medio de la implementación de rutinas de pensamiento, que fueron utilizadas ciclo tras ciclo, pero que en los ciclos 3 y 4 constituyeron la sesión de clase.

-Dimensión social: La escuela es un espacio que se caracteriza por ser el lugar que contribuye al desarrollo de la personalidad de los estudiantes (Villalonga & Gonzalez de Galindo, 2001) por ello es tan importante que el discurso en el aula sea humanizador y favorezca al desarrollo personal y social de los niños (Martínez, 2004), para verificar que el discurso de la docente atiende a esta dimensión se estableció el análisis de la *interacción permanente en diferentes tipos de actividades*, evidenciando en los ciclos uno y dos la interacción permanente entre docente y estudiantes, donde la docente era quien tenía la voz la mayor parte de la sesión, situación que cambió en los ciclos tres y cuatro con la

implementación de actividades donde los estudiantes eran los protagonistas y la docente solamente guiaba o reorientaba el trabajo de los niños; en estos dos últimos ciclos, las preguntas eran respondidas cuando la duda se hacía presente, a diferencia de los dos primeros ciclos donde la docente sólo aclaraba dudas en un momento determinado, en la medida en la que la investigación avanzaba se observa como la comunicación entre estudiantes era mayor reforzando la personalidad de cada uno y la vida en comunidad (Villalonga & Gonzalez de Galindo, 2001).

-Dimensión ética: Para Martínez esta dimensión se relaciona entrañablemente con la esencia misma del hecho educativo, con el ser y hacer del docente (2004), lo que conlleva a la necesidad del ejemplo para educar, una conducta que se predica y aplica tiene más valor que aquella que solo se predica, la dimensión ética, puede ser la más difícil de analizar, ya que está compuesta por la concepción que cada ser humano tiene de lo correcto o lo incorrecto; por ello el grupo de Lesson Study estableció como elementos a analizar *el respeto por la participación del otro y el reconocimiento y aplicación de normas*, dando valor al bien común que conlleva al bien individual; en la acción constitutiva de la planeación la docente desde el ciclo uno hasta el ciclo cuatro evidencia el reconocimiento y la aplicación de acuerdos o normas de clase, antes de iniciar una sesión, las enumera junto con sus alumnos y si es necesario en algún momento de la clase las recuerda de manera específica o las insinúa con miradas y gestos que provoca en los estudiantes la conciencia del incumplimiento a la norma. Esta dimensión se refuerza ciclo tras ciclo, permitiéndole a la docente brindar mayor autonomía a sus estudiantes y garantizar en el aula un ambiente tranquilo y seguro para aprender.



## 6.2 Hallazgos

Observar y analizar con otros ojos la implementación de la práctica de enseñanza, le permitió a la docente ser objetiva y desdibujar la “perfección” que consideraba era la implementación de su planeación.

Dar una nueva mirada a su quehacer docente la llevó a comprender que el discurso era el puente entre sus alumnos, el conocimiento y ella. Discurso que, en ocasiones no era coherente con su actuar, puesto que en sus clases solicitaba respeto por todos los miembros de la comunidad educativa y sin darse cuenta ignoraba a una estudiante al inicio de la investigación. En su práctica sólo importaba lo que ella tenía por decir, le costaba mucho darles la voz a sus alumnos; pensaba que, entre mayor número de actividades, mejor aprendían y que sólo lo hacían en medio del silencio, obviaba la naturalidad de las interacciones que tienen los niños.

La transformación de esos aspectos la logró cuando fue consciente de las acciones a mejorar, cuando comprendió que para enseñar lo que es el respeto, debía dar ejemplo, que el trato a todos sus alumnos debía ser el mismo, que el ruido en un aula de clase, no siempre significa desorden, que en muchas ocasiones es signo de construcción de saberes y que la voz de sus estudiantes contribuye a la consolidación de comprensiones.

También comprendió que la diversidad de actividades implica proyectar el alcance de las metas de comprensión, así como dejar la zona de confort y arriesgarse con el uso de las tecnologías, las cuales son disfrutadas al máximo por sus alumnos y bien orientadas facilitan la visibilización del pensamiento, que el orden de la clase no se altera cuando los estudiantes estructuran su pensamiento, que nada debe ser dado por entendido, por eso la importancia de oír y contestar las preguntas y finalmente, que en la medida en la que el discurso docente reúna más dimensiones será más educativo (Martinez, 2004).

***Categoría: La comunicación como eje del proceso evaluativo en el aula***

***Subcategoría: Interacción comunicativa como eje central de la evaluación***

- Evaluación continua

*Tabla 12. Interacción comunicativa como eje central de la evaluación.*

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV
<p>La docente se pasea por el salón revisando el trabajo de sus estudiantes, también emplea preguntas para verificar y corregirlas actividades realizadas por los niños ya que están aprendiendo a escribir</p>	<p>Propició espacios en la sesión de clase donde realizó preguntas que tenían la finalidad de permitirle a los estudiantes verificar si realmente habían hecho bien su trabajo y si realmente habían aprendido, ellos se autoevaluaron y se cuestionaron por medio de preguntas teniendo la oportunidad de poner en juego la objetividad al autoevaluarse.</p> <p>La docente cerró su clase con preguntas para verificar si habían aprendido el tema de la sesión, esto le permitió ver si su propósito había sido cumplido y aclarar posibles dudas, las preguntas eran sencillas y para ella sí era una forma de evaluar mientras que para sus estudiantes eran sólo preguntas.</p>	<p>La docente escucha a todos sus estudiantes para verificar si el proceso realizado va encaminado con el cumplimiento de la meta de comprensión.</p> <p>Se realizó una evaluación producto de la planeación colaborativa la cual incluyó el inicio de la implementación de rubricas de evaluación.</p>	<p>La docente se paseó por el salón verificando el trabajo de los estudiantes, con la intención de estar evaluando y corrigiendo continuamente.</p> <p>En las dos sesiones se diligenció una rúbrica de evaluación que le permitió a los estudiantes autoevaluarse y coevaluar.</p>

**Subcategoría: Dinámicas comunicativas como estrategia para evidenciar comprensiones**

- Proyecto final de síntesis

Tabla 13. Dinámicas comunicativas como estrategia para evidenciar comprensiones.

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV
<p>La evaluación es unidireccional, la única que evalúa es la docente. La evaluación es de carácter cuantitativo. A pesar que la evaluación tiene ejercicios similares a los realizados en la clase, continúa siendo unidireccional donde la maestra es quien evalúa y el estudiante al finalizar sólo mira su nota y corrige lo que está mal.</p>	<p>En el ejercicio de la sesión los niños verificaron si habían comprendido el tema mediante la solución de preguntas y también tuvieron la oportunidad de ponerlo en práctica; acompañado a esta guía hubo un proceso de auto evaluación que luego fue culminado con la heteroevaluación de parte de la docente.</p> <p>Se observa un dialogo respetuoso y continuo, cercano, la profesora dialoga con cada estudiante haciéndole ver lo importante que es lo que está pensando sobre el tema visto en clase.</p>	<p>El realizar una rubrica era algo nuevo para los estudiantes, ellos no lo habían hecho antes; sin embargo, en esa clase algunos estudiantes la diligenciaron mal, ellos dicen que se debió a la falta de atención en el momento de la explicación.</p> <p>La experimentación individual de la teoría les permitió materializar lo aprendido, así como al observar lo que sus compañeros lograban uno a uno, teniendo en cuenta sus tiempos; realizar el experimento, hacía en ellos verificar si llevaban a cabo bien el proceso, para obtener los mismos o mejores resultados.</p>	<p>Con una imagen los estudiantes hicieron visible las comprensiones adquiridas en la sesión de clase, la implementación de la rutina les permitió ver la diferencia entre sus saberes previos y sus nuevos saberes.</p> <p>La implementación y entrega de la rúbrica de evaluación les hizo sentir seguros del trabajo realizado.</p>

Fuente: *Elaboración propia.*

La evaluación fue la tercera y última acción constitutiva que la docente y su grupo de Lesson reflexionó, producto de dicha reflexión la docente logró realizar transformaciones, tales como el cambio de concepción de la evaluación, la cual antes era vista como el producto final a entregar, por ello en el ciclo uno realizaba solamente evaluación cualitativa, refiriéndose a las observaciones del trabajo realizado mediante el uso de caritas felices y dando una nota, sólo al terminar el periodo académico; en ese momento no existía la oportunidad para el estudiante de evaluar sus procesos, la *interacción comunicativa como eje central de la evaluación* se basaba en el diálogo que la docente tenía con sus estudiantes, un

poco informal y predispuesto al sentir de la docente; solo hasta el ciclo tres inició a contemplar la evaluación como la brújula hacia el conocimiento, ofreciendo a los estudiantes la frecuente evaluación informativa, que medía el alcance de sus desempeños (Stone M. , 1999). Sumado a esto en el ciclo tres, la evaluación presentó el inicio de la auto y coevaluación por medio de rúbricas de evaluación, herramienta que funciona “correctamente cuando los alumnos entienden la tarea lo suficientemente bien como para ofrecer sugerencias útiles para su mejoramiento” (1999). Sin embargo, no tuvo el éxito esperado porque era la primera vez que los niños realizaban una coevaluación de manera formal; en ocasiones anteriores lo habían hecho mediante el diálogo, pero esta vez tenían unos criterios claros que evaluar, así como la obligación de entregar la rúbrica les hacía pensar cómo ayudar a sus compañeros, ya que sabían que la evaluación que ellos realizaban iba a interferir con la nota de sus compañeros. Al finalizar esa sesión tras una dialogo entre docente y estudiantes, un estudiante expresó que la finalidad de la rúbrica de evaluación, era ser un “mapa” para obtener los resultados esperados. Situación que motivo a la docente a involucrar a los niños en el proceso evaluativo, a permitirles evaluara sus compañeros y a conocer los valores y características bajo los cuales serían evaluados.

Respecto a la subcategoría *Dinámicas comunicativas como estrategia para evidenciar comprensiones* se estableció proyecto final de síntesis como elemento analizar, arrojando como resultado cada uno de los trabajos que representaban la comprensión alcanzada y el cumplimiento de las metas propuestas desde la planeación. Durante la elaboración de los trabajos y tras su valoración, en el ciclo tres y cuatro los estudiantes recibieron la retroalimentación específica y detallada referente a lo que les hacía falta para alcanzar el desempeño, lo que contribuyó al avance del estudiante hacia el aprendizaje (Stone M. , 1999), ya que cuando una retroalimentación indica lo que el estudiante debe hacer lo invita a

mejorar y a pensar que puede hacerlo (Moreno, Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula., 2016).

Otra herramienta para fortalecer el proceso evaluativo fue la implementación y aplicación de rúbricas de evaluación, allí la comunicación entre la docente y el estudiante fue escrita, lo que no implicó que fuera distante, si alguien presentaba dudas la docente las resolvía en el momento. En la elaboración de las rúbricas el grupo de L.S empleó un lenguaje acorde a la edad de los niños, con el fin de asegurar una comprensión de los aspectos a evaluar en su compañero y a tener en cuenta para autoevaluarse y obtener el desarrollo de los desempeños. Involucrar a los alumnos en su proceso evaluativo era hacerlos conscientes de sus capacidades y de los retos que les esperaban.

### **6.3 Hallazgos**

“La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de comprensiones” (Moreno, 2016), las cuales pueden ser valoradas mediante la implementación de herramientas que hagan consciente al estudiante del proceso de aprendizaje que realiza, hacer parte de una evaluación reflexiva, sistemática, compuesta por retroalimentaciones motivan y comprometen al estudiante con su proceso educativo, la evaluación no puede estacionarse en ese conjunto de notas que son asignadas al final del periodo académico, sino que debe verse como la continua oportunidad de reorientar o reafirmar la aprehensión del conocimiento.

Para la docente antes de la investigación la evaluación era el fin último de las acciones constitutivas de su práctica; pensamiento que se modificó tras el análisis de sus procesos evaluativos, si su deseo era hacer que todos sus estudiantes aprendieran y desarrollaran un proceso paralelo, la evaluación no podía ser el punto final del proceso educativo; la evaluación debía ser el lazarillo que guiaba a sus estudiantes para no dejarlos permanecer en

concepciones equívocas o para ayudarlos avanzar. También comprendió que a ella le sentaba muy bien realizar ejercicios de coevaluación, porque le permitían corregir todas las acciones que no le aportaban a planear, implementar y evaluar en pro del desarrollo de comprensiones.

## Capítulo VII

### Conclusiones y recomendaciones

Las conclusiones de este proyecto de investigación son producto de un proceso continuo de análisis y reflexión colaborativo frente a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza en torno a las acciones comunicativas que emplea en el aula de una docente de básica primaria de un colegio distrital. En consecuencia, las conclusiones que a continuación se presentan giran en torno a las transformaciones adquiridas en la práctica de enseñanza tras el alcance de los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación. Establecer un esquema metodológico fue fundamental para fijar los instrumentos de análisis de información, los cuales permitieron extraer las unidades de análisis que evidenciaron los aspectos comunicativos que se daban en el aula en cada uno de los ciclos de reflexión, propiciando las transformaciones en el discurso docente, en cada una de las categorías analizadas.

Para iniciar, la implementación de la investigación acción le permitió a la docente ser consciente que “el acto de enseñar se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva” (Latorre, La investigación acción. Conocer y cambiar la practica educativa, 2003) por ello fue la oportunidad de reflexionar en torno a las acciones que realizaba en el aula y visibilizar aquellas que necesitaban un plan de mejora; al apoyar la investigación con la metodología Lesson Study, aumentó la capacidad de observación y análisis; la mirada de sus compañeras le ayudó a percibir acciones que interferían con el proceso de enseñanza aprendizaje en su aula de clase.

Analizar su quehacer desde la comunicación favoreció a la claridad de su intención comunicativa, planear intencionadamente de acuerdo a los lineamientos curriculares, al plan de estudio y al enfoque metodológico propuesto por la institución, le generó organización en su práctica de enseñanza, viendo los resultados reflejados en la optimización del tiempo

empleado, en la pertinencia de los desempeños para el alcance de las metas y en la organización y visualización del pensamiento de sus estudiantes.

Reflexionar sobre las acciones comunicativas en el aula, centra la mirada en las interacciones que la docente tiene con sus estudiantes; ya que son ellas el medio por el que un docente pone en acción la planeación de los desempeños y metas alcanzar, de esas interacciones depende el interés de sus estudiantes y el desarrollo de sus comprensiones. Al ser el discurso tan cotidiano y auténtico en un docente, es mayor la probabilidad de enviar mensajes equívocos o no constructivos a los alumnos, situación que debe ser corregida por el maestro, porque su tarea no es ser un juez, su trabajo es educar.

Implementar herramientas que favorecen la evaluación es posible cuando el docente es claro con sus indicaciones, cuando el estudiante comprende qué le será evaluado y cuando la evaluación es un proceso y no solo un resultado.

La profesión docente requiere maestros dispuestos a reflexionar sobre las acciones que planea, implementa y evalúa, pero esa reflexión carece de fuerza cuando es individual y propia, porque el ego que tiene el ser humano sesga la objetividad frente a las acciones que pueden ser mejoradas para el crecimiento profesional y personal, por ello la implementación de la metodología de Lesson Study es un camino que conduce a la consolidación de la transformación de las acciones que se realizan en el aula; desde el trabajo colaborativo que tiene en cuenta las necesidades, características y realidades de los participantes.

Finalmente *generar una metodología de Lesson Study para docentes de básica primaria, enfatizada en el estudio de elementos comunicativos de la práctica de enseñanza* fue resignificar la práctica docente, el rol que tiene el estudiante, concientizar uso del discurso, y los alcances que tiene en el aula.



## Capítulo VIII

### Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico

Los aportes pedagógicos de la presente investigación son producto de un trabajo colaborativo, que giró en torno a la reflexión de las prácticas de enseñanza de tres docentes de básica primaria que implementaban la metodología de Lesson Study teniendo la idea del docente como investigador (Pérez & Soto Gómez, 2015); sin embargo, el modelo propuesto por este autor propone una observación colectiva y física en el aula; la cual no era posible ya que el equipo investigador estaba compuesto por tres docentes de primaria de diferentes asignaturas, grados e instituciones educativas.

Razón por la cual el modelo de Lesson implementado en la investigación fue producto de una modificación al propuesto por Ángel Pérez. Los cambios realizados fueron la creación de más fases, el enfoque al análisis de las prácticas de enseñanza en torno a elementos de la comunicación y la aplicación en estudiantes y docentes con especialidades diferentes en la básica primaria.

### Referencias

- Alba, J. (2017). ¿Cómo comprender y generar conocimiento sobre la práctica? Chía. Recuperado el 1 de Junio de 2018, de <https://outlook.office.com/owa/?path=/attachmentlightbox> (correo electrónico)
- Alba, J. (2017). *Aprendizaje basado en el pensamiento. Las rutinas de pensamiento en educación infantil*.
- Alba, J., Castillo, P., & Angulo, A. (2018). Visibilizar el pensamiento de los profesores en ejercicio: un elemento de reflexión y transformación de la práctica. *ICOT 2018 Proceedings of. The 18th International Conference on Thinking*, 50-55.
- Alcaldía Local De Bosa - Alcaldía Mayor De Bogotá. (s.f.). Obtenido de <http://www.bosa.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- Alsina, J., Marzo Ruíz, L., & Sabariego Puig, M. (9 de 12 de 2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. (Octaedro, Ed.) Barcelona. Recuperado el 18 de 02 de 2020, de [file:///C:/Users/Raul%20Lozano/Documents/MAESTR%C3%8DA/investigaci%C3%B3n/Final/textos/rubricas\\_evaluacion\\_competencias.pdf](file:///C:/Users/Raul%20Lozano/Documents/MAESTR%C3%8DA/investigaci%C3%B3n/Final/textos/rubricas_evaluacion_competencias.pdf)
- Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires : Paidós.
- Aymes, G. L. (2013). Pensamiento crítico en el aula . *Docencia e Investigación*, pp. 41-60.
- Bosanova, C. (2014). *Proyecto Educativo Institucional La Escuela Un Espacio De Reflexión, Convivencia Y Comunicación Bilingüe*. Bogotá.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona - Buenos Aires- México: Paidós. Recuperado el 22 de Febrero de 2020, de [http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/posgrado/maestria\\_asesoria\\_familiar/familia\\_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf](http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf)
- Buriasco, L. N. (Agosto de 2018). *Universidad de Palermo Facultad de Diseño y Comunicación*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2019, de El arte de la pregunta. La pregunta pedagógica como herramienta de aprendizaje: [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=691&id\\_articulo=14499](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=691&id_articulo=14499)
- Cabrero, B. G., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (s.f.). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Recuperado el 11 de abril de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es).
- Campos, A. (2007). *Pensamiento Crítico Técnicas para su Desarrollo*. Bogotá: Magisterio.
- Cano, E. (2015). Las rubricas como instrumento de evaluacion de competencias en la educación superior. ¿Uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. , 1-16.

- Cavazos, J. R. (2013). Una Mirada a la pedagogía tradicional y humanista. 5. Obtenido de [http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagog%C3%ADa\\_tradicional\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf)
- Cifuentes, G., & Caldas, A. (2018). *Lineamientos para investigar y evaluar innovaciones educativas*. Bogotá: Uniandes.
- Civarolo, M. (25 de Febrero de 2016). *Revista MAGISTERIO*. Recuperado el Mayo de 2020, de <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-desarrollo-profesional-y-su-incidencia-en-la-tarea-del-maestro>
- Compagnucci, E., & Cardós, P. (2007). *El desarrollo del conocimiento p'rofesional del profesor en psicología*. Obtenido de Orientación y sociedad: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.727/pr](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.727/pr).
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (Cuarta ed.). Morata, S. L.
- Estebaranz, J. M. (2016). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado*, 2-25.
- Flórez Romero, R. (2007). *Alfabetismo emergente: Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Foronda, J. M., & Foronda, C. L. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*(19), 15-30.
- Griñán, V. L. (Viernes 10 de Mayo de 2014). *La lectoescritura en la etapa de educación primaria*. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8314/1/TFG-O%20363.pdf>
- La importancia del contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje. (2009). *Revista digital para profesionales de la enseñanza*.
- Lara, E. (2016). *Análisis de la interacción verbal profesor-alumno según el método Flanders aplicado a dos aulas de educación infantil*.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. España: Graó, de IRIF, S.L.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Longhi, A. L. (2011). La comunicación en el aula. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1-20.
- López, A. (2013). Introducción del libro La evaluación como herramienta para el aprendizaje. *Magisterio*, P. 11 a 18.
- Lopez, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e nvestigación*, 41-60.
- Lozano Ortiz , P. A. (2019). Audio 201908. Bogotá.
- Lozano Ortiz , P. A. (Dirección). (2019). *Video201935* [Película].

- Lozano Ortiz, P. A. (Dirección). (2018). *Video 2018* [Película].
- Lozano Ortiz, P. A. (Dirección). (2018). *Video 201801* [Película].
- Lozano Ortiz, P. A. (2019). Audio 201906. Bogotá.
- Lozano Ortiz, P. A. (2019). Audio 201909. Bogotá.
- Lozano Ortiz, P. A. (2019). Audio 201910. Bogotá.
- Lozano Ortiz, P. A. (2019). Audio 201912. Bogotá.
- Lozano Ortiz, P. A. (2019). Audio 201915. Bogotá.
- Lozano Ortiz, P. A. (Dirección). (2019). *Video 2019* [Película].
- Lozano Ortiz, P. A. (Dirección). (2019). *Video 201905* [Película].
- Lozano Ortiz, P. A. (Dirección). (2019). *Video 201924* [Película].
- Maldonado, R. C., Bastidas Amador, G., & Santiesteban Santos, I. (2017). Algunas consideraciones sobre la relación pensamiento – lenguaje. *Conrado*, 155-160.
- Martinez, V. (La calidad de 2004). La calidad del discurso educativo: Análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 167-184. Obtenido de e- Portal de revistas ULA Pensar la Educación: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3866/3694>
- Martínez, V. (Enero de 2004). *Revista Complutense de Educación*. Obtenido de [file:///D:/Datos%20de%20usuario%20\(NO%20BORRAR\)/Escritorio/La\\_calidad\\_del\\_discurso\\_educativo\\_Analisis\\_y\\_regul.pdf](file:///D:/Datos%20de%20usuario%20(NO%20BORRAR)/Escritorio/La_calidad_del_discurso_educativo_Analisis_y_regul.pdf)
- MEN. (31 de Marzo de 2009). Recuperado el Mayo de 2020, de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Libro%20Estudio%20de%20Clase.pdf>
- Ministerio, N. d. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2012). Consideraciones Educativas de la Perspectiva Ecológica De Urie Bronferbrenner. *Contextos Educativos* (15), 79-92.
- Morales, M. Y., & Restrepo Uribe, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 89-100.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moreno, T. (2016). *La evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). Mini guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas. *Fundación para el Pensamiento Crítico*.

- Paul, R., & Elder, L. (20 de Febrero de 2003). *Mini-guia para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*. Obtenido de Fundación para el Pensamiento Crítico: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pérez, Á., & Soto Gómez, E. (2015). Lesson study, investigación acción cooperativa para formar docentes y recrear el curriculum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15-28.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone, V. Perrone, & D. Perkins, *La enseñanza para la comprensión* (págs. 35-69). Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2003). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Obtenido de <http://recursosinnovacioneducativa.blogspot.com/2013/03/da-vid-perkins.htm>
- Perkins, D., & Blythe, T. (2006). Ante Todo, la Comprensión. (P. L. Agustí, Trad.) Obtenido de Material de Lectura para el Seguimiento Virtual sobre la Enseñanza para la Comprensión.
- Presti, P. L., Alirio, Dugarte, R., & Marianela. (2011). El educador y la familia disfuncional. *Educere [en línea]*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379009>> ISSN 1316-4910
- Richhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires Argentina: Paidós.
- Rodríguez, L. V. (2014). Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la histología. *Unam*.
- Saladino, A. (2012). Pensamiento crítico. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*, 2-9.
- Salmon, A. K. (2015). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*.
- Soto, E., & Pérez, Á. (2014). *Las Lesson Study ¿Qué son?* Recuperado el Junio de 2019, de <http://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>
- Stone Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: Paidós.
- Stone, M. (1998). *¿Qué es la enseñanza para la comprensión?*. Buenos Aires: Paidós.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión vinculación entre investigación y la práctica*. Buenos Aires - Barcelona - México: PAIDÓS.
- Stone, M. W. (1999). *La Enseñanza para La Comprensión*. Buenos Aires - Barcelona - México: Paidós.
- Valerio, D. C. (11 de Mayo de 2011). *Habilidades Básicas del Pensamiento*. Obtenido de Universidad Veracruzana:

<https://www.uv.mx/personal/cavalerio/2011/05/11/habilidades-basicas-de-pensamiento/>

Villalonga, P., & Gonzalez de Galindo, S. E. (2001). Propuesta para favorecer la comunicación en el aula de una facultad de ciencias. *Revista de didáctica de las matemáticas*, 25-35.

## Anexos

## Anexo 1

**Matriz de categorización de acciones comunicativas dentro de la práctica de enseñanza, propuesta por Lozano, Luengas y Ruiz (2020), a partir de revisión bibliográfica.**

COMPONENTE DE PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN TEÓRICA	ELEMENTOS ABORDADOS EN LA INVESTIGACIÓN
<p><b><u>PLANEACIÓN</u></b></p> <p><i>“Un diseño o planeación adecuada junto con las habilidades de manejo de grupo, harán que la actividad fluya y se desarrolle sin problema” Fuente especificada no válida.</i></p>	<p><b><u>ACCIONES COMUNICATIVAS AL INTERIOR DE LA PLANEACIÓN</u></b></p>	<p><b>ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS</b></p> <p>(Hace referencia al lenguaje escrito implementado en la planeación para la organización de la clase, se analiza que sea coherente con el contexto del aula)</p>	<p>“Partimos de la premisa que lograr mejores prácticas de aula, pasa por analizar aspectos como la planeación y preparación de las actividades de clase, los contenidos, el diseño y adecuación del ambiente del aula, el momento de la enseñanza como tal, la evaluación y la reflexión tanto individual como colectiva acerca del quehacer docente en relación con la formación y el desarrollo de competencias de sus estudiantes.”</p> <p><b>Fuente especificada no válida.</b></p>	<p>+ Estándares y DBA + Meta de comprensión conceptual + meta de comprensión procedimental + Desempeños de comprensión (Diversidad de actividades)</p>
		<p><b>ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN TORNO A LA COMUNICACIÓN</b></p>		<p>+Desempeños de comprensión (presencia o ausencia de actividades que promueven el</p>

		(Análisis de la propuesta de actividades desde las dinámicas comunicativas)		diálogo con los estudiantes y entre los mismos)
		<p><b>PROYECCION DE LA DIMENSIÓN SOCIAL</b></p> <p>(Integración de la dimensión social desde las metas de comprensión actitudinal y comunicativa)</p>		<p>+ Meta de comprensión actitudinal</p> <p>+ Meta de comprensión comunicativa</p>
<p><b><u>IMPLEMENTACIÓN</u></b></p> <p><i>“El discurso en el aula es una peculiar praxis comunicativa que posibilita la relación interhumana y la formación.”</i></p>	<p><b><u>DINÁMICAS</u></b></p>	<p><b>DIMENSIÓN INSTRUCTIVA</b></p>	<p>Esta dimensión brota del conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura. Se encamina principalmente a la transmisión de contenidos</p> <p>+ Distribución expositiva.</p> <p>+ Abundancia de conceptos.</p> <p>+ Oraciones complejas.</p>	<p>+Lenguaje Claro</p> <p>+Terminología técnica y científica</p> <p>+Aclaración de dudas</p>



<p><i>“Se trata de favorecer la elaboración de un discurso coherente y armónico que estimule, a un tiempo, el desarrollo cognitivo-intelectual y socio-afectivo de los alumnos.”</i></p> <p>(Martínez-Otero, 2010)</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>DE</u></b> <b><u>COMUNICACIÓN</u></b> <b><u>EN EL AULA</u></b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>+Terminología técnica y científica, según las distintas materias o asignaturas.</li> <li>+Lenguaje claro y riguroso.</li> <li>+Predominio de la objetividad.</li> <li>+Inclusión de datos.</li> <li>+Repetición de ideas clave.</li> <li>+Sobresale la función representativa del lenguaje.</li> </ul> <p>Tomado de: <b>El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez</b></p>	
		<p>DIMENSIÓN AFECTIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+Diálogo con los alumnos.</li> <li>+Lenguaje personal favorecedor de la intersubjetividad.</li> <li>+Carece de homogeneidad.</li> <li>+Subjetividad, expresión de estados de ánimo y palabras de afecto y estímulo.</li> <li>+Incluye vocablos y giros coloquiales.</li> <li>+Valoraciones positivas sobre los alumnos.</li> <li>+Adquiere especial importancia la comunicación no verbal: contacto visual con el alumno, murmullos y gestos de aprobación, sonrisa, proximidad física, etc.</li> <li>+Predomina la función expresiva.</li> </ul> <p>Tomado de: <b>El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+Diálogo continuo y respetuoso</li> <li>+Control de la comunicación no verbal</li> <li>+Discurso coherente con la etapa evolutiva y con el contexto</li> <li>+Expresiones de estímulo</li> </ul>

		<p>DIMENSIÓN MOTIVACIONAL</p>	<p><b>institucional. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez</b></p> <p>En el ámbito escolar la motivación adquiere gran relevancia por ser uno de los factores que influyen en el aprendizaje eficaz.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+Presentación de contenidos nuevos.</li> <li>+Utilización de un discurso jerarquizado y coherente.</li> <li>+Empleo habitual de ejemplos.</li> <li>+Modulación del habla: cambios de tono y ritmo.</li> <li>+El discurso es versátil y dinámico, ajustado al contexto.</li> <li>+Se generan situaciones heterogéneas: exposiciones, conversaciones, etc.</li> <li>+Lenguaje evocador, sugerente.</li> <li>+Es un lenguaje animado con imágenes y tropos. Estructura “artística”.</li> <li>+Importancia de las pausas y los silencios.</li> <li>+Armonía entre elementos verbales y extra-verbales.</li> <li>+Predomina la función fática (se orienta a mantener la comunicación con el educando por medio de un discurso atrayente).</li> </ul> <p>Tomado de: <b>El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+Ejemplificación</li> <li>+Modulación del habla: cambios de tono y ritmo</li> <li>+Usa pausas y silencios</li> <li>+Diversidad de actividades</li> </ul>
--	--	-----------------------------------	---	---

			<b>institucional. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez</b>	
		<b>DIMENSIÓN SOCIAL</b>	<p>El discurso en el aula ha de ser esencialmente humanizador, lo que equivale a decir que debe favorecer el desarrollo personal y la vida en comunidad.</p> <p>+Se busca la interacción en el aula a través de coloquios, debates, etc.  +Se pretende la adhesión de los educandos por medio de argumentaciones.  +Lenguaje con importante carga ideológica.  +Se encamina a la reflexión crítica sobre la realidad.  +Abundancia de términos abstractos, v. gr., justicia, solidaridad, tolerancia, etc.  +Predominio de léxico “político”.  +Expresión de opiniones y de marcadores “culturales”: informaciones, símbolos, valores, etc., que se comparten.  +Discurso subjetivo orientado a persuadir.  +Son frecuentes las exhortaciones.  +Destaca la función conativa, encaminada a actuar sobre el comportamiento de los educandos.</p>	+ Interacción permanente en diferentes tipos de actividades

			<p>Tomado de: <b>El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez</b></p>	
		<p style="text-align: center;">DIMENSIÓN ÉTICA</p>	<p>La dimensión ética del discurso nace de la esencia misma del hecho educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>+Lenguaje doctrinal que busca la aplicación práctica.</li> <li>+Presencia considerable de términos abstractos.</li> <li>+Organización axiológica de la realidad. +Búsqueda de la objetividad y de la universalidad.</li> <li>+Se concede importancia al diálogo en el aula.</li> <li>+El discurso favorece las interacciones justas en el aula.</li> <li>+Contenidos morales.</li> <li>+Desarrollo del razonamiento moral, por medio de técnicas diversas: análisis de casos, discusiones, etc.</li> <li>+Práctica de acciones morales en el centro y en el aula, para favorecer la adquisición de hábitos positivos.</li> <li>+Función preceptiva del lenguaje.</li> </ul> <p>Tomado de: <b>El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Respeto por la participación del otro</li> <li>+ Reconocimiento y aplicación de normas</li> </ul>

			<b>institucional. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez</b>	
<p><b><u>EVALUACIÓN</u></b></p> <p>“La evaluación debe concebirse como una fuente de experiencias de aprendizaje: “No se trata de reemplazar la evaluación del aprendizaje por una evaluación para el aprendizaje, sino de encontrar un balance entre ambas, buscando potenciar la segunda, toda vez que su presencia es aún incipiente en la mayoría de las escuelas”. (Moreno, 2016)</p>	<p><b><u>LA COMUNICACIÓN COMO EJE DEL PROCESO EVALUATIVO EN EL AULA</u></b></p>	<p><b>INTERACCION COMUNICATIVA COMO EJE CENTRAL DE LA EVALUACIÓN</b></p> <p>(Análisis de las actividades participativas como elemento dentro de la evaluación continua de los procesos de aprendizaje)</p> <hr/> <p><b>DINÁMICAS COMUNICATIVAS COMO ESTRATEGIA PARA EVIDENCIAR COMPRESIONES</b></p> <p>(Análisis de los procesos de retroalimentación en el aula)</p>	<p>“el efecto de la evaluación para el aprendizaje consiste en que los alumnos se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar aprendiendo de forma productiva”. (Moreno Olivos, 2016, pág. 35)</p> <p>“La retroalimentación que se centra en lo que hay que hacer alienta a todos a pensar que pueden mejorar”. (Moreno, La evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, 2016, pág. 126)</p>	<p>+ Evaluación continua</p> <p>+ Proyecto final de síntesis (Retroalimentación bidireccional)</p>

## Anexo 2. Matriz de análisis de documentos

## MATRIZ DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

#	Autor	Año	Título	Tipo de documento	Descripción breve del contenido	Aportes al proyecto	Definición de Pensamiento crítico	Aportes a la matriz de categorías
2	Vizcaíno Avendaño, C., Marín Romero, F., & Ruiz Ospino, E.	2017	La Coevaluación Y El Desarrollo Del Pensamiento Crítico.	Investigación	La coevaluación basada en el diálogo y en el intercambio de opiniones, se convierte en experiencia formativa, generadora de participación activa, permanente contribuyendo a la formación del otro, de su par. Orientada de manera adecuada, permite el desarrollo del pensamiento crítico como habilidad.	Desde la propuesta de Villarini (2001), se habla de 5 dimensiones como criterios dinamizadores de la coevaluación que permiten mejorar el pensamiento crítico, estas son:  *Dimensión lógica (elaboración de argumentos)  *Dimensión sustantiva (comprender la veracidad de la información o su falsedad).  *Dimensión dialógica (se examina el propio pensamiento con relación al pensar de los otros).  *Dimensión contextual (se revisan las propias raíces y el contexto donde se desarrolla)  *Dimensión pragmática (lo que sirve o beneficia de acuerdo a unos factores)	*El pensamiento crítico permite que el estudiante pueda “examinarse y evaluarse con el propósito de mejorar su propio pensamiento” (Paul y Elder, 2005, p 7)  *Lipman retomando a Paul” el pensamiento crítico se presenta como un desafío permanente contra el dogmatismo, la estrechez de miras y la manipulación intelectual, hacia una sociedad crítica que se enfrente al adoctrinamiento y cultive la interrogación reflexiva. la independencia intelectual y el disenso razonado” (1998, p.105, citado en Torres, 2009, p. 29).	El estudiante se encuentra en mejor posición de evaluar el razonamiento propio cuando se hace uso de conceptos, es decir, el empleo de vocabulario técnico acorde a las ciencias, dado que conduce al alumno a dar cuenta de razones y evidencias en las que sustenta su punto de vista, esto es, la veracidad o falsedad de la información que sustenta.
5	Saiz Sánchez, C., & Fernández Rivas, S.	2012	Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos.	Investigación	El ABP es una técnica que puede mejorar el pensamiento crítico desde la instrucción de 5 habilidades (deducción, inducción, razonamiento práctico, toma de decisiones y	La enseñanza debe orientarse hacia el manejo de los diferentes modos de razonar o decidir, de manera práctica y reflexiva. Aprender a pensar críticamente, orientada hacia la acción, hacia los logros, la estimulación del uso necesario de estrategias de planificación de un problema y la resolución de	*El pensamiento crítico se puede entender como una teoría de la argumentación (Johnson, 2008) el pensamiento crítico se puede aprender para crecer personalmente y lograr un mayor bienestar o de la acción (Halpern, 2003, Schank, 2005) La reflexión necesita algo más. Desde la acción, el pensamiento crítico habla con la realidad,	Las habilidades del pensamiento deben adquirirse de un modo integrado, para que el estudiante llegue a lograr la premisa de: “Pensar es razonar para decidir y resolver”

					solución de problemas).	problemas para lograr una satisfacción personal y social.	se abordan problemas, se plantean objetivos que se intentan resolver o alcanzar.  El pensamiento crítico como una teoría de la acción, redefine la argumentación haciéndola un medio, no un fin.	
7	Andrés CÁCERES SERRANO, P., & Leonor CONEJEROS SOLAR, M	2011	Efecto de un modelo de metodología centrada en el aprendizaje sobre el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y la capacidad de resolución de problemas en estudiantes con talento académico.	Investigación	Intervención usando una metodología innovadora y efectiva, constructivista, donde el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje, atendiendo a las necesidades y fines de los estudiantes. En este caso estudiantes con capacidades superiores, para generar cambios en dimensiones cognitivas específicas.	Por ser el pensamiento crítico una habilidad cognitiva de orden superior que implica Interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregular, es necesario que existan ciertos criterios para facilitar el aprendizaje no basado en la mera adquisición de contenidos específicos ni transmitir información, tales como: *Interacción socio-emocional entre docente y estudiante, *Promoción del aprendizaje activo para el desarrollo de habilidades de pensamiento complejas, *Aprendizaje colaborativo entre estudiantes, *Comunicación clara y explícita.  El pensamiento crítico contribuye a mantener un examen constante de los propios juicios sobre el desempeño personal, ya que el estudiante está en la capacidad de resolver problemas, proponer soluciones, argumentar, evaluar el acierto de sus respuestas. Estas destrezas con el tiempo mejoran.	Según Facione (1990, 2), el pensamiento crítico corresponde a los... "juicios deliberados, autorregulados que devienen en interpretaciones, análisis, evaluaciones e inferencias, así como consideraciones sobre aspectos contextuales, criteriológicos, metodológicos, conceptuales y relativas a evidencias en las cuales están basados dichos juicios"	El pensamiento crítico incluye un conjunto de habilidades centrales que deben ser favorecidas y son la base del mismo:  -Interpretación  -Análisis  -Evaluación  -Inferencia  -Explicación  -Autorregulación
12	Taghinezhad, A., Riasati, M. J., Rassaei, E., & Behjat, F.	2018	The Impact of Teaching Critical Thinking on Iranian Students' Writing Performance and Their Critical Thinking Dispositions.	Estudio	Traducción, adaptación y evaluación de las propiedades psicométricas de la versión en portugués de Halpern Pensamiento Crítico Evaluación. Esta prueba combina qué habilidades del pensamiento crítico	Las habilidades del pensamiento crítico: comprender información, resolver problemas de manera eficiente, participar de forma activa y democrática, interactuar, actualizar habilidades permiten estudiantes activos más propensos a pensar las cosas, para tomar decisiones acertadas y resolver problemas en su contexto de aprendizaje. Además, los estudiantes deben prepararse no	El pensamiento crítico se refiere a un conjunto de habilidades cognitivas de orden superior (Halpern, 2007) que tienen un mayor grado de complejidad.	Existe una taxonomía de habilidades del pensamiento crítico, formuladas desde Bloom (1956), Ennis (1985) y Facione (1990) pero además se habla de unas disposiciones que son motivaciones internas para actuar.

					son necesarias y qué es bueno pensar	sólo para obtener un empleo, sino para la vida. Es decir, combinar la enseñanza explícita y la práctica.		
23	Rodríguez Franco, A., Soares Costa, P., & da Silva Almeida, L.	2018	Translation, adaptation, and validation of the Halpern Critical Thinking Assessment to Portugal: Effect of disciplinary area and academic level on critical thinking.	Estudio	Se realizó la traducción, adaptación y evaluación de la prueba Halpern Critical Thinking como instrumento para evaluar el pensamiento crítico.	Se busca con la aplicación de estas pruebas cultivar las capacidades para el pensamiento crítico y la reflexión como base para la vida de los estudiantes y no sólo para obtener un empleo-	El pensamiento crítico es tener la capacidad de utilizar un conjunto de habilidades cognitivas de orden superior en la vida cotidiana, buscando mayores probabilidades de éxito. (Finn, 2011; Franco y Adams, 2015; Franco, 2015; Krupat, 2011).	Existen algunas pruebas que evalúan ciertas habilidades del pensamiento crítico.  *Watson y Glaser, 1980, 2005: Inferencia, reconocimiento de hipótesis, deducción, interpretación y evaluación de argumentos.  *Facione, 1990: Análisis, inferencia, evaluación, razonamiento deductivo, razonamiento inductivo y uso de elementos de opción múltiple.
27	NEDELUCU, E.	2017	Critical Thinking between Theory and Practice. Romanian	Documento teórico	Aclaración conceptual de los términos pensamiento crítico, espíritu crítico y crítica, para identificar beneficios individuales y sociales.	Desarrollar habilidades de pensamiento crítico (analizar, sintetizar, evaluar, resolver problemas) en esta sociedad que exige participación en la toma de decisiones, es una condición que puede llevar a examinar el contexto social, evaluar alternativas y consolidar la democracia. Además, el pensamiento crítico ayuda a una persona a mantenerse informado y evitar dejarse sumergir por la información que, a diario, encontrando soluciones a diferentes situaciones problemáticas, sin importar de donde surgen.	El pensamiento crítico es la capacidad de comparar ideas, examinar su importancia, esto sujeto a un análisis en relación con otros puntos de vista, para construir un sistema de argumentación que apoye y de coherencia para asumir una posición sobre la base de una estructura. Es la integración creativa de ideas y recursos. Es un proceso activo de conocimiento que se ejecuta simultáneamente en varios niveles.	El pensamiento crítico es un proceso que implica el análisis, la síntesis y evaluación sobre la base de unos criterios y valores. (Bloom). Sus principales atributos son la claridad, la racionalidad y la libertad.
35	Cunningham, R	2018	Creative, Collaborative, Critical And Caring Thinking. Mathematics Teaching	Investigación	El texto describe una investigación en donde el docente es facilitador del conocimiento mediante preguntas, con la intención de hacer que sus alumnos sean hablantes fluidos y logren una comunicación colectiva.	Este texto describe cómo se puede llegar a la comprensión del conocimiento mediante preguntas, en ese orden de ideas evidencia que es posible la mediación entre la comprensión y el docente por medio de preguntas.		



28	Canuto, Abigail Thea	2018	Developing Children's Reasoning And Inquiry, Concept Analysis, And Meaning- Making Skills Through The Community Of Inquiry. Childhood & Philosophy	Investiga ción	Este artículo presenta es estudio de una investigación realizad en una institución educativa de primaria de Filipinas en donde se buscó el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico por medio de la filosofía para niños, para ello se realizaron 15 sesiones de indagación dialógica	El documento sugiere que el docente como adulto que es debe guiar la curiosidad-apertura- lógica del educando, presenta que sí es posible enseñar a pensar siempre y cuando exista un entrenamiento para hacerlo y una forma de lograrlo es mediante la reflexión haciendo uso de preguntas.  Sugiere la aplicación de la filosofía para niños como medio para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico	En esta investigación se sugiere el desarrollo de las habilidades de pensamiento propuestas por Sharp y Splitter, las cuales son:  1. El Razonamiento. 2. El Análisis del Concepto. 3. La Construcción del significado.	
6	Rincón Díaz, J. A.	2015	Pensamiento Crítico En Flas Borda Hacia Una Filosofía De La Educación En Perspectiva Latinoamerican a	Investiga ción	Fals Borda afirma que la sabiduría popular y el sentido común de la gente genera diversidad de pensamientos, por ello menciona que es importante hacer uso de esa diversidad cultural para fortalecer el pensamiento crítico.	Fals Borda sugiere que para llevar a cabo el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental tener en cuenta el contexto para entenderla realidades, así como las diferencias de pensamiento en el grupo de estudiantes.	Fals Borda dice que el pensamiento crítico se da dependiendo de la clase social, por ello es fundamental:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• mantener una postura dialéctica</li> <li>• Realizar una metodología acción- participativa</li> <li>• Tener en cuenta los orígenes</li> <li>• Tener una conciencia reflexiva</li> </ul>	
1	Vernier, M., Cárcamo, L., & Scheihing, E.	2018.	Critical Thinking Of Young Citizens Towards News Headlines In Chile	Publicaci ón académic a	El artículo investiga la oportunidad de fortalecer el pensamiento crítico en los jóvenes por medio del análisis de la prensa. El artículo es un estudio de caso en Chile que analiza la capacidad crítica de los estudiantes frente a noticias de un hecho social relevante  A partir de cuatro tareas en líneas realizadas por 75 estudiantes de secundaria, 55 estudiantes universitarios y 25 especialistas en comunicación se les preguntó en qué medida los jóvenes son capaces de	El artículo propone usar la racionalidad científica para analizar los datos del pasado, así como hacer uso de las estrategias de comprensión que propone la enseñanza para La Comprensión para evaluar la información que se recibe, en el caso del estudio realizado en la prensa.  Propone desarrollar pensamiento crítico por medio del análisis del periódico.		

					calificar titulares de prensa y orientaciones ideológicas de medios de comunicación.			
<b>8</b>	Valenzuela, J., Nieto, A. M., & Muñoz, C	2014	Motivación Y Disposiciones: Enfoques Alternativos Para Explicar El Desempeño De Habilidades De Pensamiento Crítico.	Investigación	La investigación evalúa la forma en la que se debe desarrollar el pensamiento crítico desde la perspectiva de la Motivación para ello se compara ese método con la teoría o premisas del pensamiento crítico. En este informe de investigación se describen el trabajo realizado con unos estudiantes universitarios españoles.	Sugiere que cuando se lleven a cabo conceptualizaciones sean más descriptivas y menos operativas.	El Pensamiento Crítico varia del dominio de ciertas habilidades y de ponerlas en práctica. Razón por la cual no basta con que se ténganlas habilidades del pensamiento crítico ni se cuente con la información a analizar, sino que es necesario realizar continuamente llevando a cabo ciertas comparaciones.  El pensamiento crítico se desarrolla cuando existe una motivación.  El texto establece las siguientes características del pensamiento crítico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inquisitivo</li> <li>• Sistemático</li> <li>• Buscador de la verdad</li> <li>• Mente abierta.</li> </ul>	Esta lectura nos invita a establecer las habilidades de pensamiento crítico a observar en nuestro proyecto de investigación, teniendo en cuenta las habilidades propuestas por algunos autores del pensamiento critico
<b>10</b>	<b>Calle Álvarez, G. Y.</b>	2014	Las Habilidades Del Pensamiento Crítico Durante La Escritura Digital En Un Ambiente De Aprendizaje Apoyado Por Herramientas De La Web 2.0.	Investigación	El artículo es la exposición del resultado de una investigación realizada a jóvenes de grado 11, en donde se ponía a prueba el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la elaboración de textos digitales apoyados en la herramienta web 2.0		En el texto se definen las habilidades del pensamiento crítico según el autor del texto: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Posición frente a un tema.</li> <li>b. Presentación de argumentos.</li> <li>c. Conclusiones.</li> <li>d. Auto regulación.</li> </ol> Allí también se presenta la definición que Dewey le da al pensamiento Crítico: <p>“El pensamiento Crítico es un proceso reflexivo” y las habilidades que Dewey propone son:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Delimitación del asunto</li> <li>2. Fundamentación de la idea.</li> <li>3. Llegar a conclusiones.</li> </ol> Harper Propone cinco habilidades para desarrollar el pensamiento Crítico: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis con argumentos.</li> <li>2. Comprobación de hipótesis de argumentos.</li> </ol>	

							<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Razonamiento verbal.</li> <li>4. Probabilidad e incertidumbre</li> <li>5. Toma de decisiones - Resolución de problemas.</li> </ol>	
13	<b>Jana Duchovičová, Robert Tomšík</b>	2018	<p>Managerial Competencies Of A Teacher In The Context Of Learners' Critical Thinking</p> <p>Development: Exploratory Factor Analysis Of A Research Tool And The Results Of The Research</p>	Investigación	Este es un artículo que presenta el resultado de un estudio realizado a estudiantes universitarios en sus prácticas de enseñanza, donde se estudia la gestión en la implementación de estrategias que desarrollen el pensamiento crítico.	En este artículo se exponen estrategias para desarrollar en el aula la argumentación, estrategias para sacar conclusiones y estrategias para evaluar.		
15	<b>Sundararajan, N., Adesope, O., &amp; Cavagnetto, A.</b>	2018	The Process Of Collaborative Concept Mapping In Kindergarten And The Effect On Critical Thinking Skills. <i>Journal Of Stem Education: Innovations &amp; Research</i>	Investigación	Esta es una investigación tenía como objetivo fomentar el pensamiento crítico en estudiantes de kínder, para ello se realizaron diversos mapas conceptuales en donde los estudiantes aprendieron a organizar la información y a analizarla.	<p>Estrategias para trabajar el pensamiento crítico tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas de razonamiento lógico</li> <li>• Elaboración de mapas conceptuales</li> <li>• Trabajo colaborativo</li> <li>• La ejercitación del pensamiento en voz alta</li> </ul> <p>También siguiere el tener presente el contexto y hacer uso de las características del mismo para trabajar a partir de él.</p> <p>El documento recalca la importancia de la modelación de parte del docente para que los estudiantes de edades pequeñas comprendan y puedan</p>	<p>En el texto el pensamiento Crítico es visto como la combinación de habilidades y disposiciones cognitivas de orden superior, el pensamiento crítico se entiende como una competencia básica para generar una conciencia cognitiva.</p> <p>En el texto nombran dos habilidades de Pensamiento Crítico:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interpretación la cual es vista como la decodificación y la "aclaración" del significado.</li> <li>2. Clasificación, entendida como la agrupación por características.</li> </ol>	El texto aporta para verificar la lista de habilidades del pensamiento crítico que ya existen y priorizar y establecer las propias para la investigación.

						hacer uso del pensamiento crítico más fácilmente.		
<b>19</b>	Azizi, M., Sedaghat, Z., & Direkvand-Moghadam, A.	2018	Effect Of Critical Thinking Education On Problem Solving Skills And Self-Esteem In Iranian Female Students. Journal Of Clinical & Diagnostic Research,	Investigación	El artículo es el informe de un estudio casi experimental donde se brindaba "educación" sobre el desarrollo del pensamiento crítico para desarrollar la autoestima en niñas iraníes, el estudio de la investigación demostró que cuando se desarrolla una capacitación para la aplicación y ejecución de las habilidades del pensamiento crítico las estudiantes están capacitadas para resolver problemas cotidianos y salir victoriosa de problemas de falta de autoestima.	Sugiere que para generar pensamiento crítico los estudiantes deben tener un monitoreo activo de sus procesos mentales, sugiere los debates para desarrollar pensamiento crítico en el aula de clase y la resolución de problemas.	El Pensamiento crítico es un proceso de análisis, síntesis y evaluación de la información para lograr respuestas o conclusiones frente a un tema determinado.	
<b>22</b>	Loes, C. N., & Pascarella, E. T.	2017	Collaborative Learning And Critical Thinking: The Link. Journal Of Higher Education	Investigación	El documento es un artículo en donde se describe una investigación realizada a estudiantes de primer año de universidad, el estudio se trata de verificar si basta con reforzar las habilidades del desarrollo del pensamiento crítico sólo en el primer año de universidad para que el pensamiento crítico siga siendo desarrollado en el trascurso de la carrera.	El artículo invita a la necesidad e importancia de establecer enfoques de instrucción específico y al trabajo colaborativo teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje.		

### **Anexo 3. Matriz de categorización de acciones comunicativas dentro de la práctica de enseñanza.**

Este anexo corresponde a una tabla llamada Matriz de análisis para la categoría comunicativa (implementación de la Lesson Study), la cual esta dividida en cada uno de los ciclos de reflexión que contienen las tres categorías establecidas en la investigación.

Cada categoría está compuesta por cinco columnas que relacionan la subcategoría que corresponde a cada categoría, las características que emergieron, el tipo de evidencia recolectada, la unidad analizar de dicha evidencia y la reflexión que surge tras su análisis.

El anexo 3 se encuentra ubicado en el siguiente enlace: [https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/paolaloor\\_unisabana\\_edu\\_co/EXNMH4dAoAFPgDkbTiYBRR0BzzwrxgMLE0Q6Suwtbgs6Fw?e=31e5LL](https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/paolaloor_unisabana_edu_co/EXNMH4dAoAFPgDkbTiYBRR0BzzwrxgMLE0Q6Suwtbgs6Fw?e=31e5LL) o en [https://drive.google.com/drive/folders/1\\_SgKySKQweYNB3tKxRo0FJCRtEa0bZIw?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1_SgKySKQweYNB3tKxRo0FJCRtEa0bZIw?usp=sharing)