



**Universidad
de La Sabana**

**Transformación de la práctica de enseñanza de una docente de básica primaria por medio
del modelo Lesson Study a partir del análisis de sus acciones comunicativas en el aula.**

Clarena Paola Luengas Olarte

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2020



**Universidad
de La Sabana**

**Transformación de la práctica de enseñanza de una docente de básica primaria por medio
del modelo Lesson Study a partir del análisis de sus acciones comunicativas en el aula.**

Clarena Paola Luengas Olarte

Universidad de la Sabana, clarenuol@unisabana.edu.co

Trabajo de grado para optar al Título de

Magíster en Pedagogía

Asesora:

Liliana Patricia Arias Delgado

Universidad de la Sabana, liliana.arias@unisabana.edu.co

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2020

DEDICATORIA

Esta tesis es dedicada a mis padres, pilares fundamentales en mi vida:

Mami gracias por tu fortaleza, amor desmesurado, oraciones, motivación, apoyo, entrega y
confianza en mí.

Papi gracias por ser el motor de mis sueños, por cuidarme, por nunca soltarme, por ser mi ángel;
“seremos siempre el uno para el otro en la tierra y en el cielo”.

AGRADECIMIENTOS

Ser docente es un regalo de altísimo privilegio, que por supuesto debo agradecer
fundamentalmente a Dios: guía, fortaleza y luz en mi camino.

A mi familia, por su ayuda, por las palabras de aliento en los momentos que más necesité y ser el
impulso para salir adelante.

A mis compañeras de esta aventura: Johanna Marcela y Paola Andrea por ser sostén,
comprensión y ánimo frente a las vicisitudes presentadas.

A mis compañeros de la Unisabana por su amistad y apoyo moral, gracias por las experiencias
vivas.

A mis amigos de vida por su apoyo incondicional y estar pendientes de este proceso.

A ti amor por estar a mi lado, entenderme, ser paciente y brindarme tu hombro.

A mi asesora Liliana Arias por su dirección, por la dedicación y apoyo brindado, por el
reconocimiento y aportes que enriquecieron este trabajo investigativo.

A la Universidad de la Sabana y a cada uno de los docentes quienes me inspiraron y
contribuyeron para hacer realidad mi sueño.

Finalmente, a mis estudiantes del Colegio Técnico Benjamín Herrera, acompañantes de este
camino de autodescubrimiento y testigos de mi esfuerzo en este proceso por transformar mi
práctica de enseñanza en pro de su beneficio.

Resumen

El trabajo de investigación que a continuación se presenta, tiene como propósito contribuir a la transformación intencionada y sistemática de la práctica de enseñanza de una docente de Lengua Castellana de una institución educativa de carácter oficial, a partir del análisis de cuatro ciclos de reflexión sobre las acciones comunicativas mediadas por el discurso, involucrando procesos de planeación, implementación y evaluación, decantando en un ejercicio reflexivo que da cuenta de la construcción de un saber pedagógico.

Esta investigación es producto de un trabajo colaborativo entre pares con un alcance descriptivo, dentro de un diseño de investigación acción educativa, para el desarrollo profesional del docente, denominado *Lesson Study*, que, adaptado al contexto particular del aula, propende la búsqueda de alternativas de enseñanza reales, ajustadas a las condiciones del estudiante y que sobre todo generen comprensiones profundas desde el marco conceptual de la EpC.

Para llevar a cabo este proceso, se utilizaron técnicas de observación y recolección de la información mediante instrumentos como grabaciones en audio y video, narrativas de la docente y fotografías.

Como hallazgos, se encuentra que la comunicación dinamiza y mejora la calidad educativa, a través de la interacción como espacio de aprendizaje mutuo entre la docente y los estudiantes. Finalmente, se aporta una propuesta adaptada de trabajo cooperativo, enfocada hacia la Básica Primaria en miras de mejorar continuamente la práctica de enseñanza en el ámbito colombiano.

Palabras Clave: Investigación acción, enseñanza, comunicación.

Tabla de contenido

CAPÍTULO 1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada	15
CAPÍTULO 2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada.....	19
2.1. Mesosistema.....	20
2.2. Microsistema.....	25
CAPÍTULO 3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación.....	27
3.1. Acciones de planeación realizadas.....	27
3.2. Acciones de implementación.....	30
3.3. Acciones de evaluación del aprendizaje de los estudiantes.....	35
CAPÍTULO 4. Descripción de la investigación.....	40
4.1. Pregunta de investigación.....	43
4.2. Objetivo general.....	44
4.3. Objetivos específicos.....	44
4.4. Recolección de datos.....	45
4.5. Categorías de análisis.....	47
CAPÍTULO 5. Ciclos de reflexión.....	49
5.1. Ciclo 1.....	50
5.1.1. Planeación.....	51
5.1.2. Implementación.....	53
5.1.3. Evaluación.....	59
5.1.4. Reflexión.....	61
5.2. Ciclo 2.....	64
5.2.1. Planeación.....	65
5.2.2. Implementación.....	68
5.2.3. Evaluación.....	72
5.2.4. Reflexión.....	75
5.3. Hitos que transforman el proceso investigativo.....	78

5.4. Ciclo 3.....	81
5.4.1. Planeación.....	82
5.4.1.1 Sesión 1.....	84
5.4.1.2 Sesión 2.....	87
5.4.2. Implementación.....	89
5.4.2.1 Sesión 1.....	89
5.4.2.2 Sesión 2.....	95
5.4.3. Evaluación.....	100
5.4.3.1 Sesión 1.....	100
5.4.3.2 Sesión 2.....	101
5.4.4. Reflexión.....	102
5.5. Ciclo 4.....	107
5.5.1. Planeación.....	109
5.5.1.1 Sesión 1.....	111
5.5.1.2 Sesión 2.....	115
5.5.2. Implementación.....	118
5.5.2.1 Sesión 1.....	118
5.5.2.2 Sesión 2.....	122
5.5.3. Evaluación.....	126
5.5.3.1 Sesión 1.....	127
5.5.3.2 Sesión 2.....	128
5.5.4. Reflexión.....	131
CAPÍTULO 6. Análisis, interpretación de datos y hallazgos.....	137
6.1. Categoría: Acciones comunicativas al interior de la planeación.....	137
6.1.1. Subcategoría: Organización y estructura de contenidos y estrategias.....	137
6.1.2. Subcategoría: Estrategias didácticas en torno a la comunicación....	139
6.1.3. Subcategoría: Proyección de la dimensión social.....	140
6.1.4. Análisis.....	141
6.1.5. Hallazgos.....	144

6.2. Categoría: Dinámicas de comunicación en el aula.....	145
6.2.1. Subcategoría: Dimensión instructiva.....	146
6.2.2. Subcategoría: Dimensión afectiva.....	147
6.2.3. Subcategoría: Dimensión motivacional.....	148
6.2.4. Subcategoría: Dimensión social.....	149
6.2.5. Subcategoría: Dimensión ética.....	150
6.2.6. Análisis.....	151
6.2.7. Hallazgos.....	153
6.3. Categoría: La comunicación como eje del proceso evaluativo en el aula.....	154
6.3.1. Subcategoría: Interacción comunicativa como eje central de la evaluación.....	154
6.3.2. Subcategoría: Dinámicas comunicativas como estrategia para evidenciar comprensiones.....	156
6.3.3. Análisis.....	157
6.3.4. Hallazgos.....	158
CAPÍTULO 7. Conclusiones y recomendaciones.....	160
CAPÍTULO 8. Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico.....	162
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164
ANEXOS.....	170

Lista de tablas

Tabla 1. Rutina de pensamiento CSI.....	88
Tabla 2. Metas de comprensión C4-S1.....	111
Tabla 3. Rutina de pensamiento CII.....	114
Tabla 4. Metas de comprensión C4-S2.....	115

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Cronología de antecedentes de la práctica de enseñanza.....	18
<i>Figura 2.</i> Adaptación del modelo ecológico de Bronfenbrenner.....	19
<i>Figura 3.</i> Ubicación geográfica localidad 16 de Puente Aranda.....	20
<i>Figura 4.</i> Planta física CTBH Sede C.....	26
<i>Figura 5.</i> Formato de planeación institucional.....	28
<i>Figura 6.</i> Taller de coherencia pedagógica.....	29
<i>Figura 7.</i> Disposición del aula de la docente.....	31
<i>Figura 8.</i> Estrategia de evaluación docente.....	36
<i>Figura 9.</i> Pruebas diseñadas por la docente.....	37
<i>Figura 10.</i> Rejilla validación pruebas elaboradas por docentes.....	38
<i>Figura 11.</i> Planilla para registro de notas.....	39
<i>Figura 12.</i> Matriz de análisis de información.....	46
<i>Figura 13.</i> Categorías y subcategorías de análisis.....	48
<i>Figura 14.</i> Análisis de la práctica de enseñanza a partir de los ciclos de reflexión.....	49
<i>Figura 15.</i> Primer formato de planeación propuesto, C1-S1 y S2.....	52
<i>Figura 16.</i> Actividad para descubrir el personaje, a partir del análisis de unas características C1 S1.....	54
<i>Figura 17.</i> Formato de actividad escritura de párrafos descriptivos C1-S1.....	56
<i>Figura 18.</i> Formato de actividad de escritura individual de un texto descriptivo estructurado en párrafos C1-S1.....	57
<i>Figura 19.</i> Formato de actividad de análisis e interpretación de descripción C1-S1.....	58
<i>Figura 20.</i> Actividad de análisis e interpretación de descripción C1-S1.....	60
<i>Figura 21.</i> Formato de actividad de autoevaluación texto descriptivo C1-S2.....	60
<i>Figura 22.</i> Actividad de autoevaluación texto descriptivo C1-S2.....	61
<i>Figura 23.</i> Segundo formato de planeación propuesto y adaptado C2.....	67
<i>Figura 24.</i> Formato rutina de pensamiento C2-S1.....	68
<i>Figura 25.</i> Formato actividad del folleto C2-S1.....	70
<i>Figura 26.</i> Socialización trabajo por equipos sobre el folleto C2-S1.....	71

<i>Figura 27.</i> Rutina de pensamiento desarrollada por los estudiantes C2-S1.....	73
<i>Figura 28.</i> Fotografía valoración sobre acciones de planeación y prueba Teach C2-S1...	76
<i>Figura 29.</i> Formato de planeación adaptado y modificado C3, S1 y S2.....	83
<i>Figura 30.</i> Formato organizador gráfico C3-S1.....	85
<i>Figura 31.</i> Actividad de inicio C3-S1.....	89
<i>Figura 32.</i> Actividad de desarrollo C3-S1.....	92
<i>Figura 33.</i> Actividad de cierre C3-S1.....	94
<i>Figura 34.</i> Actividad de inicio C3-S2.....	95
<i>Figura 35.</i> Actividad de desarrollo C3-S2.....	99
<i>Figura 36.</i> Desarrollo rutina de pensamiento por estudiantes.....	102
<i>Figura 37.</i> Fotografías rejilla de coevaluación acciones de planeación y evaluación C3-S1 y S2.....	103
<i>Figura 38.</i> Rejilla de coevaluación acciones de implementación C3-S1 y S2.....	105
<i>Figura 39.</i> Formato de planeación adaptado y modificado C4, S1 y S2.....	111
<i>Figura 40.</i> Formato mapa conceptual C4-S1.....	113
<i>Figura 41.</i> Esquema organizador gráfico actividad de inicio C4, S2.....	116
<i>Figura 42.</i> Rutina de pensamiento actividad de cierre C4, S2.....	117
<i>Figura 43.</i> Imágenes actividad de inicio C4, S1.....	118
<i>Figura 44.</i> Mapa conceptual resuelto por estudiantes de grado 401 actividad de inicio C4, S1.....	120
<i>Figura 45.</i> Aplicación rutina de pensamiento C-I-I grado 401 actividad de desarrollo C4, S1.....	121
<i>Figura 46.</i> Inicio de clase C4, S2.....	123
<i>Figura 47.</i> Desarrollo de clase C4, S2.....	124
<i>Figura 48.</i> Actividad de cierre de la clase C4, S2.....	125
<i>Figura 49.</i> Actividad de cierre de la clase C4, S2.....	126
<i>Figura 50.</i> Aplicación rutina de pensamiento desarrollo de sesión C4, S1.....	128
<i>Figura 51.</i> Desarrollo de la clase C4, S2.....	129
<i>Figura 52.</i> Rutina de pensamiento desarrollada actividad de cierre de la clase C4, S2....	130
<i>Figura 53.</i> Formato de coevaluación de los componentes de la planeación C4, S1 y S2..	132

<i>Figura 54.</i> Formato de coevaluación de los componentes de la implementación C4, S1 y S2.....	134
<i>Figura 55.</i> Resultados, análisis y hallazgos C1-C2-C3 y C4.....	137
<i>Figura 56.</i> Resultados de la subcategoría organización y estructura de contenidos y estrategias.....	138
<i>Figura 57.</i> Resultados de la subcategoría Estrategias didácticas en torno a la Comunicación.....	139
<i>Figura 58.</i> Resultados de la subcategoría Proyección de la dimensión social.....	140
<i>Figura 59.</i> Resultados de la subcategoría Dimensión instructiva.....	146
<i>Figura 60.</i> Resultados de la subcategoría Dimensión afectiva.....	147
<i>Figura 61.</i> Resultados de la subcategoría Dimensión motivacional.....	148
<i>Figura 62.</i> Resultados de la subcategoría Proyección de la dimensión social.....	149
<i>Figura 63.</i> Resultados de la subcategoría Proyección de la dimensión ética.....	150
<i>Figura 64.</i> Resultados de la subcategoría Interacción comunicativa como eje central de la evaluación.....	155
<i>Figura 65.</i> Resultados de la subcategoría Dinámicas comunicativas como estrategia para evidenciar comprensiones.....	156

Lista de anexos

Anexo 1. Matriz de categorización de las acciones comunicativas dentro de la práctica de enseñanza.....	170
Anexo 2. Matriz de categorización de habilidades del pensamiento crítico.....	177
Anexo 3. Matrices de análisis de las acciones comunicativas de la docente.....	181

Abreviaturas

C1: Ciclo 1

C2: Ciclo 2

C3: Ciclo 3

C4: Ciclo 4

CTBH: Colegio Técnico Benjamín Herrera

EpC: Enseñanza para la comprensión

FIAC: Flanders Interaction Analysis Categories

IAE: Investigación-acción educativa.

LS: *Lesson Study*

MEN: Ministerio de Educación Nacional

NEE: Necesidades educativas especiales

PC: Pensamiento crítico

SS: Santander del Sur

S1: Sesión 1

S2: Sesión 2

SED: Secretaría de Educación de Bogotá

SIEE: Sistema Institucional de Evaluación

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación

mm

Capítulo 1: Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada

Obtener una mirada distinta de la práctica de enseñanza en cuanto a las acciones constitutivas de la misma, permitirá redireccionarla y sistematizarla, contribuyendo en la mejora continua, donde la transformación es la clave para generar cambios significativos, de ahí que sea fundamental conocer la trayectoria profesional y laboral de la docente.

En el año 2001 la docente investigadora culmina su bachillerato en la Escuela Normal Superior Antonia Santos de Puente Nacional (SS), donde la inclinación por ser maestra se vió influenciada por docentes que desde la primaria inculcaron el gusto y amor por esta profesión. El año siguiente la docente inicia su vida laboral en un colegio privado pequeño de la ciudad de Bogotá durante 2 años, orientando todas las asignaturas en el grado tercero de primaria. Allí, se enfrentó a realizar planeación mediante un formato registrado en un cuaderno proporcionado por la institución, direccionada al cumplimiento de unos temas estipulados por la directora y fundadora. Para la docente fue un cambio drástico el realizar este ejercicio, puesto que en su último año de secundaria planeaba actividades sencillas para desarrollar en una sesión de clase y no todas las asignaturas como era en este caso. Además, el enfrentarse a un curso ya no de manera ocasional, fue un desafío lleno de expectativas, deseos y temores, en el que aprendió de los errores y dificultades presentes en el aula, mejorando y escuchando los aportes de los compañeros antiguos, para ir incorporándolos en su quehacer, pues a pesar de tener ciertos conocimientos, no contaba con la suficiente experiencia.

Posteriormente, estudió la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Pontificia Universidad Javeriana, ampliando sus horizontes en el ámbito

personal, profesional y laboral, así como fortaleciendo sus competencias en la comunicación y expresión oral y escrita; a la par, trabajó durante 11 años en otra institución privada en la sección primaria, mejor estructurada en la parte académica y administrativa, orientando todas las asignaturas iniciando en el grado primero, avanzando hasta el grado tercero y los últimos años en los grados cuarto y quinto la asignatura de español y plan lector; allí adquirió mayor experiencia a través de las distintas jornadas pedagógicas que se generaban para la elaboración de material didáctico, la planeación y aspectos convivenciales; fortaleció aprendizajes de otras áreas y consolidó su propio estilo, que le permitió en el año 2013 presentarse al concurso docente ofertado por la Secretaría de Educación de Bogotá (SED).

Sentir el deseo de ayudar a otras personas, reconocer la figura que tiene un maestro como mediador y facilitador del aprendizaje aportando lo mejor de sí, como un ejemplo a seguir, fortalecen a diario su labor, aunque a veces sea algo complejo, no hay mayor satisfacción que la gratitud de personas que valoran lo que se quiere hacer de ellas y el poder ver que su trabajo si causa un efecto en la mayoría positivo. El ejercicio docente no sólo se limita a lo experimentado en el aula, va más allá: implica un antes y un después con oportunidades de mejora desde procesos reflexivos.

En agosto del año 2015 ingresó como docente de aula de primaria a la planta del distrito en el Colegio Técnico Benjamín Herrera (CTBH), convirtiéndose hasta la fecha en una experiencia verdaderamente enriquecedora y que ha influido en su práctica, logrando contrastar su labor docente desempeñada en el colegio privado con la realidad a la que a diario muchos docentes se enfrentan con recursos limitados, pero con la disposición de enseñar y transformar la vida de los estudiantes. En esta institución, le fue asignado el grado segundo; para la docente fue un reto ganarse el respeto y cariño de los estudiantes, quienes durante ese año no habían contado de manera

permanente con un titular de curso y por ende presentaban situaciones de convivencia y aprendizaje algo complejas. El poder identificar sus vulnerabilidades y dificultades, le permitió planear las estrategias para abordar la problemática y en la medida de las posibilidades favorecer el aprendizaje de los estudiantes durante los últimos 3 meses.

Desde el año 2016 y haciendo ajustes razonables de acuerdo con el énfasis de cada docente, le fue asignada la carga académica de Lengua Castellana desde los grados tercero a quinto; espacio que le fue confiado con la intención de fortalecer desde su dominio curricular las habilidades lingüísticas en los estudiantes y de manera progresiva incorporar estrategias que enriquezcan, conecten y den sentido al contexto desde la transversalidad con que se puede abordar en distintas áreas.

La docente, consiente de la necesidad de apropiarse aún más de su campo disciplinar, considera que sus conocimientos deben estar actualizados y acordes con las exigencias del mundo científico y tecnológico. Por ello, en el año 2018 ingresa a la Maestría en Pedagogía en la Universidad de la Sabana, a través de un programa de becas ofrecido por la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), oportunidad que le ha permitido analizar y reflexionar desde otro ámbito sobre su práctica de enseñanza, configurándola y a través del trabajo colectivo entre pares, generar y compartir conocimientos.

A partir del reconocimiento que ha hecho, evidenciando las acciones que la componen, emprende en el año 2019 a través de un grupo de investigación bajo el marco metodológico de *Lesson Study* (LS), un proceso de revisión y análisis de su práctica de enseñanza para cualificarla y transformarla, consolidando un trabajo colaborativo con la participación activa de sus integrantes, que aporta al desarrollo profesional docente, reconstruyendo y mejorando los procesos de

enseñanza-aprendizaje para generar cambios significativos y que en el presente documento se visibilizan y ahondan (ver figura 1).

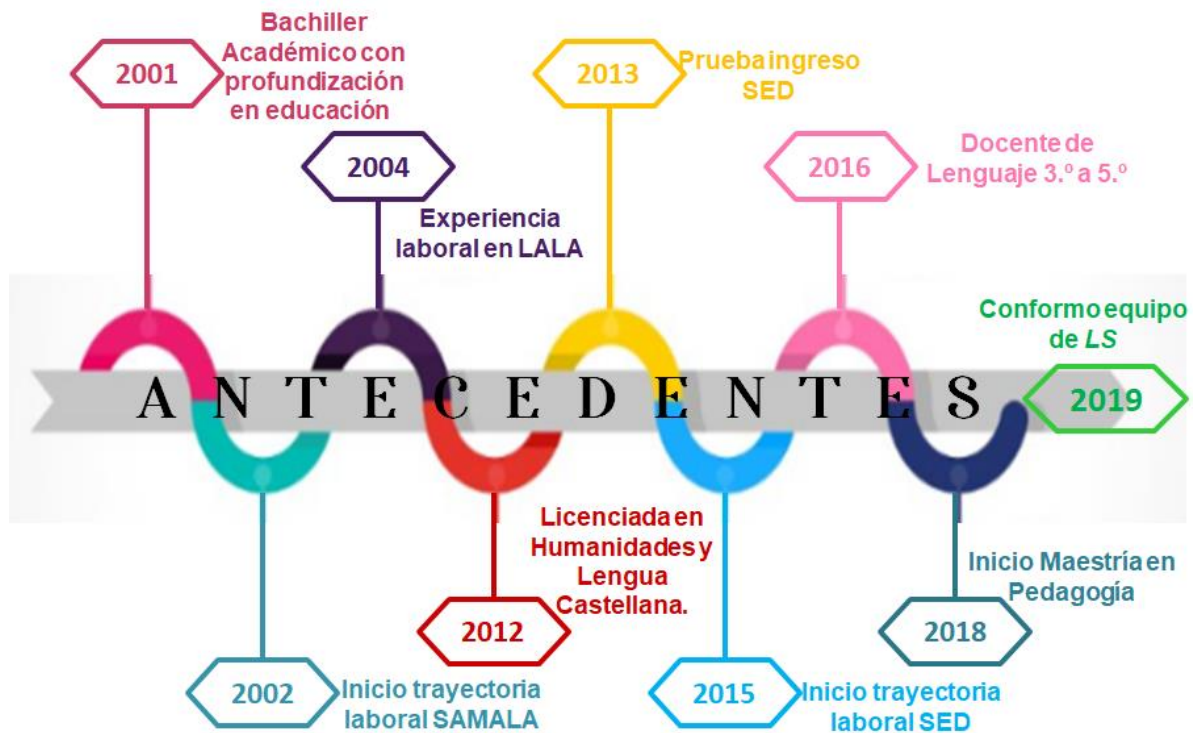


Figura 1. Cronología de antecedentes de la práctica de enseñanza. Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 2: Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada

Describir el contexto permite comprender los diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su finalidad apunta a entender las particularidades demográficas, económicas, sociales entre otras y en la cual se encuentra inmersa la escuela, además de permitir una posición crítica respecto al impacto que ejerce ésta y el docente en el entorno y las acciones que se pueden promover. El Enfoque Ecológico propuesto por U. Bronfenbrenner (1987) constituye la referencia utilizada, mostrando el aula como ese microsistema en el que se visibiliza el desarrollo del ser humano, influenciado por las interacciones entre el conocimiento, la docente y los estudiantes (ver figura 2).

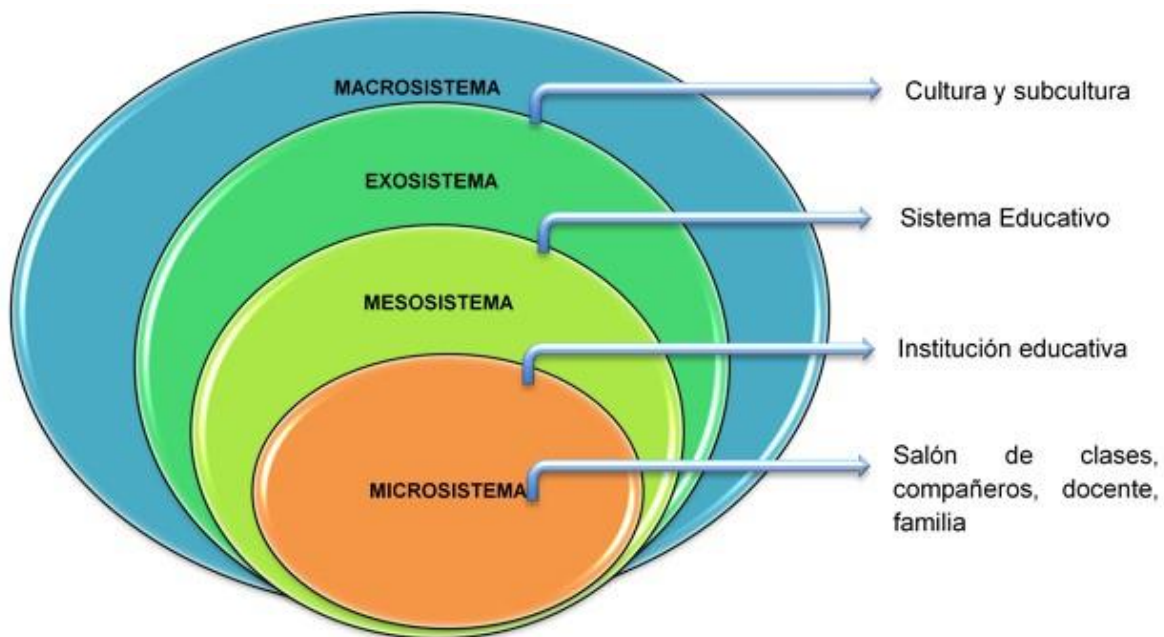


Figura 2. Adaptación del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987). Fuente: Elaboración propia.

2.1 Mesosistema

El Colegio Técnico Benjamín Herrera es una institución educativa oficial, localizada en la localidad 16 (Puente Aranda) de la ciudad de Bogotá DC (ver figura 3), ubicada en el centro de la ciudad, con una extensión de 1724 hectáreas, con UPZs Ciudad Montes, Muzú, Alcalá, Puente Aranda y Zona Industrial, distribuidas en 177 barrios. Sus principales estructuras ecológicas son: el río Fucha, el cual es zona de alto riesgo y de protección ambiental, el parque Ciudad Montes, parte de los canales río Fucha, Albino y Comuneros.

Es una localidad totalmente urbana, con una actividad económica predominantemente comercial e industrial, en especial las UPZs Zona Industrial y Puente Aranda, gracias a su confluencia vial. En menor medida hay actividades de tipo residencial e institucional; según el informe diagnóstico ambiental de Puente Aranda, esta localidad se constituye como una de las localidades de mayor impacto ambiental. Es claro que dicha localidad se encuentra en riesgo ambiental, de ahí la importancia de la educación ambiental y el conocimiento del entorno natural y cultural. (Alcaldía local de Puente Aranda, 2012)



- Por el Norte: con la Avenida Los Comuneros y localidad de Teusaquillo
- Por el Sur: con la Avenida 1° de Mayo y la localidad de Tunjuelito
- Por el Oriente: con la avenida Ciudad de Quito y las localidades de Los Mártires y Antonio Nariño
- Por el Occidente: con la avenida Ferrocarril del Sur y con las localidades de Fontibón y Kennedy

Figura 3. Ubicación geográfica localidad 16 de Puente Aranda. (Maps, 2019)

El CTBH, ofrece Educación Preescolar, Básica y Media Técnica en convenio con el SENA, en las especialidades de procesamiento de alimentos, instalaciones eléctricas residenciales y diseño arquitectónico en dos jornadas (mañana y tarde).

Actualmente cuenta con tres sedes, dos de educación preescolar y básica primaria: República de Francia (sede B) y Tayrona (sede C); y una de educación secundaria y media técnica (Sede A), con una población de 2350 estudiantes aproximadamente, pertenecientes en su mayoría a los estratos 2 y 3, fortaleciendo la formación en valores, el desarrollo humano, la educación integral y la excelencia.

Su horizonte Institucional se orienta filosóficamente hacia la misión de formar integralmente a los estudiantes desde una perspectiva de desarrollo humano incluyente, caracterizada por la vivencia de valores, principios y cualidades éticas, en el ejercicio y la construcción de conocimiento y la formación técnica del saber, a través del desarrollo de competencias básicas, tecnológicas, comunicativas y laborales; para ello se fundamenta en nueve principios básicos a saber: Derechos Humanos, Formación Integral, Desarrollo Humano, Formación en Valores, Pertinencia de Saberes para la Excelencia, Democracia y Participación, Respeto por la diferencia, Diálogo y Convivencia, y Protección del Medio Ambiente, que están en consonancia con el PEI "Formación en valores y saberes técnicos desde el afecto para la transformación de la sociedad"; el colegio se fundamenta en una visión caracterizada desde el Manual De Convivencia (2019) por :

Ofrecer un proyecto pedagógico que vivencie los valores, la participación democrática e incluyente de los estudiantes como ciudadanos críticos, creativos y propositivos; quienes, a través de su desarrollo humano, excelente desempeño académico y técnico, trasciendan como agentes transformadores del entorno al servicio de la comunidad y la sociedad. (p.17)

El colegio cuenta con docentes, directivos y administrativos, profesionales idóneos en su labor, que aportan constantemente a la formación integral de los estudiantes siguiendo las

directrices planteadas por el MEN y la SED, orientadas al crecimiento personal y profesional dentro del colegio desde cada una de las áreas de participación; así mismo el personal del colegio se ha articulado a la oferta académica de formación para el desarrollo profesional, la cual ha permitido impactar a la comunidad educativa en general.

A nivel académico, el colegio posee un currículo pertinente, participativo cuyo propósito fundamental es brindar una educación de calidad a partir de prácticas y concepciones pedagógicas consecuentes con las necesidades de la comunidad en la que se encuentra, organizado por áreas desde transición hasta grado once. El proceso de evaluación de los aprendizajes se basa en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), formulado con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa y actualizado en el año 2016 desde el consejo académico. En el Manual de Convivencia, “la evaluación es un proceso dinámico, continuo y sistemático enfocado hacia los procesos de desarrollo y rendimiento de los estudiantes, mediante el cual se ofrece retroalimentación cualitativa y cuantitativa a la comunidad educativa” (Manual de Convivencia, 2019, pág. 103), respondiendo a los criterios establecidos en el decreto 1290 de 2009. Las estrategias de evaluación se alinean con el enfoque pedagógico institucional, distribuido en 4 periodos académicos y los docentes las utilizan de manera diversa, posibilitando al estudiante demostrar o evidenciar sus avances en la comprensión, el proceso de desarrollo de sus competencias y la actitud o formas de comportamiento que asume frente a los procesos de aprendizaje y a los retos que estos generan. De igual manera, para los estudiantes del programa de inclusión se tienen en cuenta los estilos cognitivos y de aprendizaje particulares.

Con lo mencionado anteriormente, la docente considera relevante continuar planteando estrategias que fortalezcan la práctica de enseñanza, a partir de las problemáticas que surjan y plantear alternativas que contribuyan al mejoramiento académico e institucional.

El Modelo Pedagógico EpC (Enseñanza para la Comprensión), asume en sus múltiples aspectos la posibilidad no solo de demostrar la comprensión de un tema, sino que al mismo tiempo pueda ser desarrollado, es decir, explicarlo, generalizarlo, aplicarlo. Es aquí donde las diversas perspectivas que se integran en el plan de estudios realizan un aporte significativo a esta construcción, los diferentes puntos de vista y los distintos recursos de aprendizaje, permiten una variedad importante de líneas de acceso para la construcción del conocimiento y hacen parte del mejoramiento institucional. Sin embargo, aún están en proceso para su discusión y aprobación en el consejo académico y directivo; de ahí que las prácticas pedagógicas estén transitando hacia el desarrollo de competencias, valores y actitudes que permitan al estudiante resolver diversas situaciones de manera asertiva y los aprendizajes estén en línea con fundamento en los respectivos lineamientos y estándares curriculares. Los alcances de estos propósitos se promueven a través de la comunicación permanente con padres de familia y la proyección de planes de mejoramiento para los estudiantes que presentan dificultades en sus procesos.

Cabe resaltar que, a nivel de participación profesional, el colegio cuenta con un número significativo de experiencias y saberes escritos a lo largo de la historia de la institución que contribuyen al mejoramiento institucional en el desarrollo de competencias. Así mismo, con el fin de promover entre los miembros una cultura de calidad en la prestación del servicio educativo, en los últimos cuatro años, a partir del acompañamiento suministrado por la SED en desarrollo del

proceso de acreditación, el colegio ha empezado a evaluar a los diferentes actores respecto del servicio ofrecido, información que ha permitido revisar los distintos momentos y con ello, generar cambios e implementar prácticas en algunas áreas en específico. Los espacios de interacción entre docentes son limitados a las semanas de desarrollo institucional, pero se enriquecen a través del trabajo colectivo con los más cercanos. Las dinámicas de evaluación y planeación se centran en el desarrollo de acciones, toma de decisiones y en el trabajo interdisciplinar entre pares, a través de una comunicación asertiva que, en las reuniones de sede, jornadas pedagógicas permite una retroalimentación. De esta manera, se ha enfatizado a través del cronograma semanal, circulares informativas, reuniones de grupo y áreas, el manejo de información que favorece el conocimiento de los horarios de atención de usuarios, los procedimientos que se desarrollan, los responsables de servicio, documentos asociados al mismo, entre otras, que han permitido ser más oportunos, eficientes y eficaces.

La institución cuenta con biblioteca, variados recursos tecnológicos (tabletas, tv, computadores, video beam, grabadoras) y didácticos (juegos, textos) que favorecen el desarrollo integral y el bienestar de los estudiantes. La sede donde se desempeña la docente es la C, tiene más de 40 años de historia académica, brindando el servicio de educación preescolar y básica primaria; a la fecha la mayoría de sus instalaciones son antiguas, se encuentran construidas 7 aulas de clases, un espacio para la sala de informática, sala de profesores y sala de tabletas. La unidad administrativa consta de un aula para la coordinación y psico-orientación. Estos elementos anteriormente descritos, facilitan la práctica de enseñanza de la docente en cuanto a la realización de diversas actividades que se adaptan a las necesidades de cada asignatura que orienta en la jornada tarde (lenguaje y ciencias naturales en los grados cuarto y quinto) y en este caso en el aula

donde se gestó la experiencia conformada por 31 estudiantes que oscilan en edades de 9 y 11 años aproximadamente.

2.2 Microsistema

Centrándose ya en el aula (ver figura 4) como ese microsistema que depende de otros sistemas mayores, donde además de existir una serie de elementos que se relacionan, también se generan interacciones y se desarrollan unas actividades mediante el uso de determinadas estrategias, que responden a un carácter intencional; en primera medida se observa que el aula de clase es un espacio físico amplio, para un grupo de 31 estudiantes participativos, afectivos y activos(14 niñas y 17 niños), provenientes en un porcentaje mayor de familias diversas, de estratos 2 y 3 que habitan en barrios cercanos al colegio y otros vienen de Bosa. Cuenta con un tablero grande al frente, un televisor con conexiones a internet, pupitres individuales distribuidos de a 4 para formar mesas de trabajo, dejando espacios considerables por los cuales la docente puede transitar.

Cabe señalar, que dentro del aula hay estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) apoyados por una docente de inclusión y otros provenientes de Venezuela. El apoyo en casa para la realización de actividades que se evidencia es mínimo, el grado de escolarización de sus padres se encuentra en un nivel de primaria y secundaria sin terminar. Siendo la familia un contexto primordial para el desarrollo del niño en aspectos afectivos, convivenciales, cognitivos y sociales, se puede concluir que muchos de los estudiantes realizan sus tareas sin acompañamiento de un adulto; en cuanto a procesos lectores el hábito por leer no se tiene y por ello se hace necesario desde el colegio fortalecerlo.

Desde la teoría ecológica de los sistemas de Bronfenbrenner (1987) y analizada por Clemente y Hernández (1996) en la cual se analiza la interacción y acomodación del niño y del ser humano con los ambientes concebidos como entornos inmediatos y apartados en estructuras concéntricas que se encuentran relacionadas entre sí y con el ser humano, se visibiliza la interacción que se da entre los participantes, evidenciándose que la docente frecuenta a los estudiantes diariamente y por lo tanto, se gestan varias interacciones entre ella y los estudiantes, entre los mismos niños, desde las actividades individuales y grupales.

Los contextos son construcciones humanas, eminentemente sociales, así el desarrollo psicológico y físico del ser humano se da dentro de uno (Clemente & Hernández, 1996, pág. 20), por tanto, no es posible la comprensión global de los procesos educativos en el desarrollo de las personas sin el análisis del contexto mediador en el cual se encuentran inmersos, además de permitir una posición crítica respecto al impacto que ejerce el docente en el entorno y las acciones que se pueden promover.



Figura 4. Planta física CTBH Sede C. 2020

Capítulo 3: Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

La práctica de enseñanza siendo dinámica, singular y cambiante implica un acto educativo complejo, donde las acciones esenciales para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje y que son constitutivas como la planeación, la implementación y la evaluación, se convierten en objeto de análisis y marcan un hito en el proceso de transformación. Aiello (2005) señala que “al constituir las prácticas de enseñanza como objeto de estudio, supone asumir una postura que, coherentemente con su caracterización, permita lograr una comprensión más completa y profunda de la particular manera en que el docente despliega su propuesta de enseñanza.” (p. 330)

Se parte del reconocimiento por parte de la docente al inicio de la maestría en deficiencias en el diseño e implementación de sus clases, así como la transmisión académica de conocimientos sin comprensiones profundas, que se convierten en referente para plantear alternativas que logren promover en los estudiantes un aprendizaje significativo y que, desde los diferentes seminarios vistos durante la maestría, han aportado a su proceso de reflexión en el contexto de aula específicamente.

3. 1 Acciones de planeación realizadas

Para la docente investigadora, la planeación era concebida como el insumo y guía que le permitía orientar su trabajo en el aula, era esa fuente de información a la que recurría para ir desarrollando cada una de sus clases. Antes de ingresar a la maestría, la docente planeaba desde el inicio de año escolar de manera conjunta (ver figura 5) y por periodo con sus compañeras de área y grado, revisando las mallas curriculares trabajadas el año anterior y modificando lo que

consideraban pertinente teniendo en cuenta talleres de coherencia pedagógica proporcionados desde la coordinación académica en los cuales se incluían elementos relacionados con los contenidos, la metodología, las estrategias a emplear, los textos de apoyo y los materiales para desarrollar las actividades, atendiendo a un formato estructurado establecido desde el consejo académico de la institución (ver figura 6), que responde a los estándares solicitados por el MEN (en la que a pesar de contar la EpC como enfoque no se evidenciaba). Este contiene desempeños a lograr durante el periodo, temas a abordar, recursos a utilizar, actividades a desarrollar de manera muy general, muchas de ellas sin una intención, ni atendiendo a las necesidades del grado y una evaluación convencional que responde a los aprendizajes que se esperan de manera conceptual.

COLEGIO TÉCNICO IED BENJAMÍN HERRERA PLAN DE ESTUDIOS AÑO LECTIVO 2018 GRADO TERCERO						
ÁREA: Humanidades		ASIGNATURA: Lengua Castellana		PROFESORAS:		JORNADA:
PERIODO: I		UNIDAD TEMÁTICA: Producción, comprensión e interpretación de textos narrativos sencillos. Semántica y morfosintaxis básica en textos narrativos y situaciones comunicativas				
ESTÁNDARES		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producir textos escritos que respondan a diversos propósitos y necesidades comunicativas (Producción textual) ▪ Comprender textos que tengan diferentes formatos y finalidades (Comprensión e Interpretación de textos) ▪ Comprender textos literarios que propicien el desarrollo de sus capacidades creativas y lúdicas (Literatura) ▪ Reconocer los medios de comunicación masiva y caracterizar la información que difunden. Comprender la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal (Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos). ▪ Identificar los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos (Ética de la comunicación) 				
ESTÁNDAR SEGÚN PIECC		Valorar el trabajo en grupo para el desarrollo de intereses comunes, generando lazos identitarios y relaciones interpersonales asertivas, descubriendo potencialidades personales que fortalezcan su identidad, interactuando con los demás en un clima de mutuo respeto, con base en una buena comunicación con el otro(a) y una sana convivencia.				
INDICADORES DE COMPETENCIA		<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunica de forma sencilla diferentes experiencias de su cotidianidad. 2. Lee comprensivamente identificando algunas características de los textos narrativos. 3. Escribe textos cortos coherentes aplicando la concordancia entre artículos y sustantivos. 4. Aplica correctamente reglas ortográficas. 				
EJES	TEMA	ACTIVIDAD O ESTRATEGIA	RECURSOS	EVALUACION	PLAN DE MEJORAMIENTO	OLE
EL PAPEL DE LA LITERATURA	Texto Narrativo: elementos, estructura y diálogo en la narración. -Clases de narración: fábula, cuento, anécdota, leyenda y mito	Participa en las estrategias de animación a la lectura para que pueda descubrir con facilidad los elementos de la narración. Presentación del texto narrativo a los estudiantes para que ellos reconozcan comparen y diferencian las distintas clases de narración.	Humanos. Elementos Pedagógicos Fotocopias.	-Observar, analizar, y comprender en un texto su estructura y sus componentes.	-Encontrar en un texto narrativo los elementos que lo componen -	
SISTEMAS DE SIGNIFICACIÓN	El artículo, clases y su concordancia con el sustantivo -Ortografía: Uso de mayúsculas -Signos de puntuación: el punto, coma.	-Ubicación adecuada de los signos de puntuación en los textos narrativos.	Didácticas. Cuentos	-Producir un texto corto empleando adecuadamente los sustantivos y artículos. -	-Realice un texto corto en el cual emplee adecuadamente los diferentes signos de puntuación vistos	
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	-Valoración de la tradición oral y la escrita en la narrativa. Valor de la palabra.	Presentación de narrativa popular para su divulgación y valoración cultural. Objetivo: Recuperar la tradición oral y mantener el hábito de hablar y leer.	Obra literaria (persona) Televisor o Portátil con acceso a Internet	Empleo adecuado de las palabras en la divulgación de narraciones de tradición popular y el dominio para expresar sus pensamientos delante de los compañeros.	Preparar un relato de una experiencia significativa de su cotidianidad y socialice frente al grupo.	
INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS	-Uso de vocabulario -Expresión de ideas y sentimientos - Manejo de la voz y entonación.	-Lectura en voz alta		Observación y análisis de la comprensión de un texto su estructura y sus componentes.	-A partir de los textos trabajados en clase escribir un relato	

Figura 5. Formato de planeación institucional. Fuente: CTBH. 2018.

Desde el MEN (2015) la planeación se asemeja a una puesta en escena, la clase debe contar con un buen libreto y debe tener un ritmo adecuado que capture y mantenga la atención del público desde el inicio, en este caso los estudiantes, atendiendo a particularidades como la edad y el contexto.

COLEGIO TÉCNICO BENJAMIN HERERA
SEGUNDA SEMANA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL
ENERO 14 DE 2018

TEMÁTICA: CONTEXTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA

PROPÓSITO: Comparar con los docentes elementos de reflexión para fortalecer la coherencia y articulación entre los principales componentes de la planeación curricular (Estándares curriculares, malla curricular, competencia a desarrollar, planeación de período, evaluación, Plan de mejoramiento e informe en el taller).

RESULTADO: Ejercicio de análisis que a su vez se convierte en un insumo práctico para la adecuada planeación año 2018.

COHERENCIA DESDE LO PERSONAL

COHERENCIA PEDAGÓGICA

COHERENCIA DE LOS COMPONENTES DE LA PLANEACIÓN CURRICULAR

ACTIVIDAD.

1. Seleccionar una área o asignatura por grado y realizar la planeación del primer periodo con base en la día año 2017 o en la proyectada para el 2018.
2. Presentarla al equipo, medrando la coherencia o conexión entre sus diferentes elementos con base en el siguiente instrumento

PLANEACIÓN SELECCIONADA DE PRIMER PERIODO (2017 O 2018).
PARA ANÁLISIS DE COHERENCIA PEDAGÓGICA

***Código: Tercero primer periodo**

***Área: Lengua Castellana**
***Estándares curriculares:**

1. Producción textual: Producir textos escritos que respondan a diversos propósitos y necesidades comunicativas.
2. Comprensión e Interpretación de textos: Comprender textos que tengan diferentes formatos y finalidades.
3. Literaturas: Comprender textos literarios que propicien el desarrollo de sus capacidades creativas y lúdicas

4. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos: Reconocer los medios de comunicación masiva y caracterizar la información que difunden. Comprender la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.

5. Ética de la comunicación: Identificar los principales elementos y roles de la comunicación para enfocar procesos comunicativos auténticos.

***Indicador:**

1. Valora la oralidad como una forma sencilla de comunicar y transmitir la narrativa popular.
2. Lee comprensivamente identificando las características, elementos, voces e intenciones de los textos narrativos.
3. Produce pequeños textos narrativos empleando adecuadamente estructuras y artículos.
4. Comprende y hace uso de códigos verbales y no verbales empleados en su contenido.

Temática:

Texto narrativo: elementos, estructura y ética en la narración.

-Clases de narración: fábula, cuento, anécdota, leyenda.

-Guion radial.

Aspecto semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa es la que se interrelaciona.

-El sustantivo: propto y común y función en un texto

-El artículo: concordancia entre artículo y sustantivo

-Familia de palabras

-Sinónimos y antónimos

-Cronogramas: uso de mayúsculas

-Signos de puntuación: el punto

-Valoración de la tradición oral y la escrita en la narrativa. Valor de la palabra.

-La comunicación: códigos verbales y no verbales

-Medios de comunicación: el teléfono

-Lista de vocabulario

-Expresión de ideas y sentimientos

-Manejo de la voz y entonación.

-Elaboración de planes temáticos narrativos

-Revisión, actualización u composición de escritos

-Coherencia en el contenido de los textos narrativos

Atención, narración, expresión.

Estrategia metodológica:

Participa en las estrategias de animación a la lectura para que pueda descubrir con facilidad los elementos de la narración.

Presentación del texto narrativo a los estudiantes para que ellos reconozcan comparen y diferencien las distintas clases de narración.

Presentación de textos cortos, para identificar: sistemas de significación

Presentación del proyecto de área.

Presentación de narrativa popular para su divulgación y valoración cultural.

Objetivo: Recuperar la tradición oral y mantener el hábito de hablar y leer.

Presentación. Identificación y diferenciación de códigos verbales y no verbales usados a diario

Manejo apropiado del turno conversacional.

Elaboración de narraciones o relatos de vivencias propias

Cronogramas narrativas individuales y libres siguiendo un plan secuencial.

Lectura analítica de los textos literarios o de lecturas seleccionadas para reconocer sus elementos, características y estructura.

Útica léxica para escalar narraciones leyendo como referente las estudiantes en clase.

Estrategias evaluativas:

Observar la habilidad en los niños y niñas de descubrir con facilidad los elementos de la narración. Además el dominio para expresar sus pensamientos delante de los compañeros.

Observar, analizar, y comprender en un texto su estructura y sus componentes.

Empleo adecuado de las palabras en la divulgación de narraciones de tradición popular.

Observar, analizar, y comprender en un texto su estructura y sus componentes.

Observación, análisis y comprensión de textos narrativos (estructura y sus componentes).

Plan de mejoramiento:

Encontrar en un texto narrativo los elementos que lo componen

Escribir un texto como con coherencia, utilizando correctamente la puntuación.

Prepara una leyenda colombiana para decirlo realmente.

Presenta en cartones códigos de comunicación que haya en el banno.

Escribir un cuento mediante una silueta con conectores y trampolines de ayuda para lanzarse a escribir

Construye significado a partir del texto narrativo

Resultado: Ejercicio de análisis de coherencia que a su vez se convierte en un insumo práctico para la adecuada planeación año 2018

En equipo ir revisando los diferentes elementos y realizando la valoración de cada aspecto e ir explicando en la justificación el porqué de esa puntuación para cada uno.

COMPONENTE	NIVEL DE COHERENCIA					JUSTIFICACIÓN
	1	2	3	4	5	
Comprensión				x		
Indicadores de desempeño		x				-Comunica de forma sencilla diferentes experiencias de su cotidianidad. -Lee comprensivamente identificando algunas características de los <u>textos</u> narrativos. -Escribe textos cortos coherentes aplicando la concordancia entre artículos y sustantivos. -Aplica correctamente reglas ortográficas.
Temática			x			-Valoración de la tradición oral y la escrita en la narrativa. Valor de la palabra. -Lista de vocabulario -Expresión de <u>ideas</u> y sentimientos - Manejo de la voz y entonación. - Texto Narrativo: elementos, estructura y <u>ética</u> en la narración. -Clases de narración.
				x		

Figura 6. Taller de coherencia pedagógica. Fuente: CTBH. 2018.

Cabe señalar que, aunque esta planeación es generalizada para las dos sedes de primaria y sus jornadas, existe una libertad de cátedra y flexibilidad en cuanto a su implementación, que la docente modificaba de acuerdo con las eventualidades que en la institución ocurrieran. Además, a partir de una reflexión pedagógica personal producto de los seminarios hasta la fecha vistos y el acompañamiento pedagógico de la asesora y los docentes, la docente investigadora logra una transformación significativa en su proceso de planeación en Lengua Castellana, que le permite progresivamente generar cambios en su práctica de enseñanza.

A partir del análisis de las anteriores figuras, se evidencia la necesidad de adecuar y flexibilizar la planeación a las necesidades y condiciones propias del grado en que se enseña, para evitar la improvisación, teniendo la claridad de lo que se quiere lograr sumado a un proceso sistemático y organizado que favorezca el desarrollo en los estudiantes de competencias y habilidades, además de garantizar el cumplimiento de los objetivos trazados.

“Analizar aspectos como la planeación y preparación de las actividades de clase, los contenidos, el diseño y adecuación del ambiente del aula”, (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 10) logra mejorar las prácticas la docente.

3. 2 Acciones de implementación

La docente tras realizar un proceso de análisis consiente y apropiación de su práctica de enseñanza y con el propósito de implementar acciones pedagógicas de mejoramiento, manifiesta que las actividades predominantes en el aula, organizada en filas a pesar de ser un espacio amplio, iluminado (ver figura 7), con mobiliario apto para los estudiantes y con recursos como televisor y textos de consulta y lectura, eran en su mayoría de tipo tradicional conceptual, lo anterior no quiere decir que el trabajo en el aula no aporte de cierta manera a la ampliación de las habilidades comunicativas, lo cual también es valioso, sin embargo si es poco pertinente y eficiente, frente a los desafíos y exigencias de un mundo globalizado y distaba en parte del contexto y necesidades de los niños; además, la docente investigadora manifiesta que pocas veces tenía en cuenta los saberes previos de los estudiantes, por el afán de cumplir con el plan de estudios previsto, obviando actividades que podían ser satisfactorias para los estudiantes; se desarrollaban guías atendiendo a

unos temas, pero muy pocas tenían una profundización sobre lo que podrían generar en los estudiantes, otras eran aisladas y no tenían continuidad, por lo tanto la retroalimentación de lo realizado era mínima. Se daban algunas experiencias significativas que no quedaban registradas.



Figura 7. Disposición del aula de la docente. 2018

El poder generar cambios significativos en el proceso de implementación beneficia a la docente, ya que puede:

Aprovechar las oportunidades que ofrece cada clase para hacer conexión con otras disciplinas y con el contexto, al tiempo que expone a los estudiantes a situaciones de la vida real en las que solucionan problemas, atienden necesidades y contribuyen con sus competencias a mejorar el entorno. (Ministerio de Educación Nacional, 2015, pág. 9)

Las acciones comunicativas predominantes en el aula estaban enmarcadas por la interacción entre la docente y los estudiantes en los diferentes momentos de la clase, analizadas a partir de una sesión de clase perteneciente a un ciclo previo de reflexión. Desde el inicio, el discurso de la docente es percibido por sus estudiantes a partir de aspectos verbales, vocales y visuales que a su

vez le permiten a ella hacer una lectura de los chicos como: saludarlos afectuosa y respetuosamente, indicar el tema que se abordará en la clase, las actividades que se desarrollarán y poder llegar a interpretaciones respecto a la receptividad acertada o no acertada de sus acciones comunicativas como se aprecia en el siguiente fragmento del ciclo inicial.

[Video I Min 00' 00" a 00' 50"]

-Docente: Buenas tardes (observa el cuaderno de uno de los estudiantes)

-Estudiantes: (al unísono) Buenas tardes

-Docente: Ya habíamos adelantado bastante de los temas que estábamos trabajando es español, entonces hoy lo que nos corresponde ver es el tema de la narración.

-Estudiante 1: No profe, ya terminamos eso.

-Docente: (corrige apreciación del estudiante) Entonces como vamos, como vamos a empezar el tema de la narración (enfatisa en la palabra) ya habíamos adelantado una parte que habíamos visto, entonces ahora vamos a continuar con la profundización de lo que vamos a ver. Pero antes, vamos a hacer la lectura de un texto, (alista un libro) van a prestar muchísima atención a lo que se va a decir y luego vamos a desarrollar algunas preguntas. La narración que vamos a escuchar hoy se llama las pérdidas de Juan Bueno. (Luengas Olarte, 2018)

Partiendo del lenguaje como uno de los aspectos fundamentales que permite al hombre identificar su contexto y comprender que es a través de éste como se establecen una serie de imaginarios propios de un grupo o una región en particular, el enseñar Lengua Castellana supone que se logre una formación integral del ser humano. Gardner (1996) lo afirma al explicar la importancia del lenguaje en todas las relaciones humanas. Pero más allá del contenido conceptual

que encierra esta palabra al ser referida como un sistema de signos que permiten la comunicación en sociedad, la lengua se asume desde un sentido mayor y se concibe como el sistema de significación principal en nuestra sociedad, como un patrimonio de carácter cultural que ha permitido al ser humano reconfigurar la historia, interpretar lo que le rodea y determinarse a sí mismo.

Ya en el desarrollo de la clase, la poca participación de los estudiantes para elaborar sus propias conclusiones y consolidar nuevos aprendizajes se evidenciaba en algunos momentos. Normalmente la docente de manera inductiva realizaba la generalización de los conceptos, preguntaba a ciertos estudiantes, sesgando la posibilidad en ellos de reelaborar sus propias concepciones, se observaba en algunas de sus prácticas una transmisión de conocimientos de manera unidireccional. El discurso empleado por la docente estaba acorde a las edades de los niños, su tono de voz y lenguaje no verbal favorecían una comunicación cordial que no era despectiva ni tampoco lejana, permitiendo un diálogo con los estudiantes y demostrando algunas expresiones de estímulo. La docente hacía uso de estrategias de enseñanza apoyadas en las TIC como ayuda para las diversas asignaturas.

[Video I Min 05' 15" a 05' 55"]

-Docente: ¿Qué tal les pareció la historia?

-Estudiantes: Uyyyy

-Docente: ¿Quiénes eran los protagonistas?

-Estudiantes: (al unísono) Juan Bueno

-Docente: Juan Bueno ¿y quién más?

-Estudiantes: (varias voces) San José

- Docente: San José ¿y quién más?
- Estudiante 2: (se escucha al fondo) la esposa de Juan Bueno.
- Docente: (asiente con la cabeza). Quien me puede contar, que pasaba en esa historia, qué le pasaba al pobre Juan.
- Estudiantes: (al unísono) lo maltrataban, le pegaban.
- Docente: ¿Quién le pegaba?
- Estudiantes: (al unísono) Los papás
- Docente: ¿Quién más?
- Estudiantes: (al unísono) Los amigos
- Docente: ¿Quién más? La esposa ¿cierto?
- Estudiante 3: Y también la (---)
- Docente: Marlon te sientas por favor, gracias (llama la atención). (Luengas Olarte, 2018)

Con base en lo anteriormente expuesto, en pocas ocasiones se daba cierre a la clase, los estudiantes trabajaban de manera individual, esperando indicaciones con actividades ajenas a sus intereses. Distintos docentes desde el MEN concluyen que: “Una práctica de aula significativa es aquella que logra un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, promueve interacciones mediadas por el respeto y el reconocimiento”. (2015, pág. 14), de ahí que sea importante cuando se logran casos exitosos de implementación, compartirla para movilizar en el aula el quehacer docente.

Los docentes en el ejercicio de la práctica de enseñanza, algunas veces, suelen seguir modelos de aquellos maestros que les enseñaron o de expertos en educación que leyeron, es decir, que hay momentos en que se enseña de la misma forma en que se aprendió. Se comete el error de olvidar enfocar su rol de docente en el proceso educativo y en la transformación de la sociedad y se pasa por alto que en el aula y en las instituciones educativas se generan múltiples interacciones, se construye conocimiento y se vivifica la enseñanza y el aprendizaje.

3. 3 Acciones de evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Como consecuencia del ejercicio de reflexión que ha ido generando la docente investigadora y en lo relacionado a la evaluación, que sin duda va más allá del accionar en el aula, sino como proceso formativo y progresivo; esta era concebida como la verificación y validación del aprendizaje de los estudiantes (ver figura 8).

En todos los momentos de formación los estudiantes se encuentran inmersos en procesos de lectura, escritura y oralidad donde ponen a prueba un conjunto variado de habilidades para apropiarse, interpretar y comunicar el conocimiento que les han de permitir desenvolverse en múltiples contextos, sin embargo, al momento de valorar dichas habilidades, cuando la maestra evalúa el proceso de lectura, al aplicar una prueba de comprensión textual con preguntas abiertas y de opción múltiple, observa que la guía basada en el texto de Rubén Darío “Las pérdidas de Juan Bueno” arrojó dificultad en los estudiantes para comprender, aplicar, analizar, sintetizar, explicar con sus palabras y apreciar un texto, es un ejercicio que realizan con dificultad, lo cual da cuenta de un proceso que debe fortalecerse.



Figura 8. Estrategia de evaluación docente. 2018

Oliveras & Sanmartí (2009) consideran que al leer un texto encontramos unas pistas que nos llevan a activar un determinado modelo teórico, a partir del cual realizamos inferencias, lo evaluamos y aprendemos, estableciendo relaciones entre lo que conocemos y las nuevas ideas y que esto tenga un efecto multiplicador en la sociedad. Es decir, el lenguaje y la forma de comunicarnos después de haber realizado un proceso de inferencia ejercen el poder de transformarnos.

Las estrategias de evaluación pretenden guardar estricta relación con el enfoque pedagógico institucional y los indicadores que se evalúan; por lo tanto, la docente, aplicaba pruebas de tipo cognitivo al final de cada periodo (pruebas saber) y por competencias atendiendo a los parámetros del MEN, para ir familiarizándolos con este tipo de pruebas estandarizadas (ver figura 9). Adicionalmente, la docente para cerrar cada tema de clase visto generaba un *quiz* sencillo que le permitía dar cuenta de lo que hasta la fecha los estudiantes habían aprendido. Para el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas, la docente junto con los estudiantes socializaba pregunta

por pregunta dando la respuesta correcta y explicando el porqué de esta, además como opción para fortalecer los conocimientos y mejorar la nota, corregían en el cuaderno aquellas preguntas que les habían quedado mal.

COLEGIO TÉCNICO SEBASTIÁN HEEREN
JORNADA LARGA SEDE C
ESPAÑA, CIUDAD QUINDÍ

NOMBRE: _____

ESPODO

LA AMANUACA
En el pueblo de Morla Peña hace muchos años vivía una niña llamada Amanuaca que era una joven muy hermosa. Un día, hizo frío en el pueblo un invierno extraño, helado y gélido que cubría los caminos en busca de un futuro pueblo. Y vivió el invierno del invierno y la Amanuaca. El joven hechizado por la niña hermosa, se quedó en el pueblo. Una noche tuvo un sueño: soñó que un duende de la montaña, le mostraba el día preciso en que se había el lugar que tenía buscado, la vista paradisíaca de oro, y el mismo parió del pueblo a la mañana siguiente. La niña se quedó esperando la visita de su amor. El invierno no volvió jamás. La muchacha se murió de pena, de ese mal de amor. Y al momento un día de aguacero en el valle. Al día siguiente alzó el sol y el valle se cubrió de flores rojas. Así nació la flor de la amanuaca.

Adaptación: Flinder Pérez

1. ¿En qué tiempo transcurre la narración?
A. En la actualidad
B. Muchos años atrás
C. En un futuro próximo
D. Hace un día

2. ¿Cuál de las siguientes acciones no sucede en el texto?
A. Un día un invierno extraño llegó al pueblo
B. Plancó un romance entre el invierno y la Amanuaca
C. Un duende le dijo a la joven donde estaba el futuro
D. La muchacha se fue a otro pueblo

3. La muchacha finalmente se murió de:
A. Amor
B. Una grave enfermedad
C. Pena
D. Una peste

4. Las y ocupaba

LA PALOMA Y LA HORMIGA
Obligado por la sed, una hormiga bajó a un manantial, y amestada por la comida, estaba a punto de

atraparla. Viéndola en esta emergencia una paloma, descendió de un árbol una rama y la arrojó sobre la hormiga, escóndola encima a la hormiga salvándole. Mientras tanto un cazador de pájaros se adelantó con su arma preparada para cazar a la paloma. Le vio la hormiga y le pasó en el lado, haciendo sufrir al cazador su arma. Aprovechó el momento la paloma para salir al vuelo.

ESPODO

FORMAS CONVULSAS
FORMAS CONVULSAS
FORMAS CONVULSAS
FORMAS CONVULSAS

LEYENDA DEL I.E
El emperador chino **Shan Mu** esperaba aquel día una importante visita, y todos los sirvientes de palacio se hallaban muy atareados, preparando las habitaciones de los huéspedes.

En un pequeño aposento que había en el jardín, al emperador parecía muy preocupado y daba órdenes y más órdenes. Quería que sus invitados recibieran una buena impresión y se marcharan contentos.

Muy cerca de la puerta de entrada al pabellón, crece un árbol de loto y un arbusto de "toga" o "tú". Uno de los eunucos, por indicación del emperador, dejó junto a la puerta un recipiente con agua hervida. Un suave viento comenzó a soplar y algunas hojas del arbusto de loto fueron a caer dentro del agua, formando así un color rosado.

Shan Mu sintió que el aroma refrescante que flotaba se alejaba al comenzar que pedían. Se sentó en el suelo, y sacó con un cazo un poco para beber unas sorbos. ¡Sorpres! La infusión tenía un sabor delicioso, y el emperador se encontraba revitalizado. Cogió después más hojas y preparó unas tazas para obsequiar a sus visitantes.

La velada transcurrió entre risas y comentarios. La señora bebida se entendió por todo el mundo, y hoy le preparan en todas las rincones de la Tierra.

Mª Jesús Ortega

5. ¿Qué tenían que hacer los sirvientes?
A. limpiar la cocina
B. preparar las habitaciones de los huéspedes
C. limpiar el salón

D. ahí

6. ¿Qué crece en el pabellón?
A. flores de loto y arbusto
B. flores solamente
C. flores de manzanilla
D. rosas

7. ¿Qué dejó junto a la puerta un criado?
A. Un recipiente de agua fría.
B. Un recipiente de agua fría.
C. Un recipiente de agua hervida.
D. agua fría

8. Premio Nobel de Literatura colombiano
A. Gabriel García Márquez
B. Mario Vargas Llosa
C. Jorge Iguarán
D. Rafael Pombo

9. Redacta un cuento corto donde haya inicio, Nudo y desenlace. Tema: loto

10. Escribe un pequeño párrafo donde detalles características importantes de la novela trabajada en clase

Figura 9. Pruebas diseñadas por la docente. Fuente: Elaboración propia. 2018.

Algo que inquietaba a la docente era la pertinencia de las preguntas elaboradas en cada prueba, por el manejo del lenguaje que debía dársele, razón por la cual, al momento de analizarlas de manera personal, notaba que algunas no generaban comprensiones profundas en los niños, ni fortalecían las competencias abordadas durante el periodo, sino se limitaban a corroborar conocimientos conceptuales. De ahí, que a partir de unas directrices institucionales en las cuales se validaba la pertinencia de las pruebas por un par académico, la docente ha ido contextualizándolas

de acuerdo con la planeación realizada y atendiendo a una estructura específica (ver figura 10) que le ha permitido emprender acciones de mejora partiendo de procesos de retroalimentación.

COLEGIO TECNICO BENJAMIN HERRERA I. E. D.
TRABAJO DOCENTES TERCERA SEMANA DESARROLLO INSTITUCIONAL 2017

ASIGNATURA: _____ CURSO: _____ SEDE: _____ JORNADA: _____
 DOCENTE QUE DISEÑA LA PRUEBA _____
 DOCENTE PAR ACADEMICO QUE VALIDA LA PRUEBA: _____

FASE 1 CONTEXUALIZACIÓN DE LA PRUEBA DE ACUERDO CON PLANEACIÓN DEL SEGUNDO PERIODO

No.	COMPONENTE O EJE	ESTANDAR	CONCEPTOS	COMPETENCIA	INDICADOR DE LOGRO

CONTEXTO ORGANIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LA PRUEBA Y DEFINICIÓN DE CONTEXTOS

CONTEXTO, ENUNCIADO, BASE O TALLO:	
ITEM O PREGUNTA (10 PREGUNTAS POR ASIGNATURA)	
OPCIONES DE RESPUESTAS	CLAVE O RESPUESTA CORRECTA
A. B. C. D.	
JUSTIFICACIÓN DE LA RESPUESTA CORRECTA	

FASE 2 VALIDACION DEL PAR ACADEMICO

Como par académico idóneo por ser del área de conocimiento, por favor leer la prueba en sus fases 1 y 2 y de acuerdo con ello y su criterio profesional, analice cada ítem para que según la rejilla registre en cada aspecto el numeral que le corresponde.

No.	ITEM O PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CLAVE DE RESPUESTA	No. COMPONENTE	No. ESTANDAR	No. COMPETENCIA	No CONCEPTO EN USO	PERTINENCIA, OBSERVACIONES O SUGERENCIAS DE ACUERDO AL CONTEXTO
1								

FASE 3 AJUSTE DE LA PRUEBA DEL DOCENTE QUE DISEÑO SEGUN EL APORTE DEL PAR ACADEMICO Y ENVIO FINAL SEGUN REQUISITOS DE FORMATO (va adjunto)
 Esto tanto para evitar la descompensación en contenidos y/o preguntas y garantizar calidad en la impresión y multicopiado

1. Hoja tamaño legal
2. Márgenes superior e inferior 3 centímetros cada uno
3. Márgenes laterales 2,5 cada uno
4. Orientación horizontal
5. Diseño de páginas a 2 columnas
6. Letra calibri tamaño 9 a un espacio
7. Los ítems de respuesta, van el letra Mayúscula seguida de punto.

Figura 10. Rejilla validación pruebas elaboradas por docentes. Fuente: CTBH. 2018

La docente registraba el desarrollo de las competencias de los estudiantes y la actitud o formas de comportamiento que asumían frente a los procesos de aprendizaje y a los retos que estos generaban, informándoles con antelación los desempeños a abordar durante el periodo y los procesos evaluativos que se llevarían a cabo. Esta información se consolidaba en una planilla de notas con calificaciones o puntajes dentro de una escala de valoración de 1 a 5, para demostrar o evidenciar los avances que tienen en la comprensión y uso de los conceptos del área y que pudieran ir dando cuenta de su desempeño (ver figura 11). Además, para aquellos estudiantes que no cumplían con los logros previstos durante el periodo, se diseñaban planes de mejoramiento como

herramienta fundamental para el avance, proceso del que son partícipes los padres de familia como un ejercicio de la corresponsabilidad que conlleva la formación del estudiante.

Figura 11. Planilla para registro de notas. Fuente: CTBH. 2018

Los aprendizajes generados por los estudiantes a partir de estos procesos evaluativos giraban en torno a manejo de cuaderno, guías, uso de textos escolares que contenían información relevante, que tras ser analizada críticamente por la docente le permitieron concluir, que, para la mayoría, la nota representa un valor que les permite pasar las asignaturas, sin tener en cuenta la utilidad de la información que se les proporcionaba.

Acompañar los procesos de evaluación con la reflexión individual que como docente se realiza sobre las expectativas que se tienen de los aprendizajes y lo que pueden llegar a alcanzar los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2017), permite lograr una cultura del mejoramiento continuo, haciendo seguimiento al aprendizaje para garantizar una educación de calidad.

Capítulo 4: Descripción de la investigación

Esta propuesta de investigación fue desarrollada, teniendo en cuenta que una sociedad que está en permanente transformación en los ámbitos económicos, culturales, tecnológicos y educativos, requiere de docentes comprometidos, activos, interesados en actualizarse y reinventarse constantemente, para que su quehacer sea el reflejo de estudiantes que potencialicen sus habilidades dentro de las dinámicas que circulan en la escuela y en especial en el salón de clases.

Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que conduzca a transformarlas y mejorarlas, es el reto de los docentes, requiere inquietarse sobre la efectividad de su labor diaria, en cuanto al acompañamiento a sus estudiantes, metodología, formación, etc. Para validar este ejercicio investigativo, producto de un trabajo colaborativo entre pares, se considera pertinente abordar y contrastar teóricamente los elementos que la configuran.

La investigación acción educativa (IAE) como marco referenciador, posibilita a la docente transformar su saber pedagógico. Esta según Elliot (1994), tiene que ver con “los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con problemas teóricos definidos por investigadores dentro de un área del conocimiento”, por lo tanto, es la práctica de enseñanza de la docente el objeto a investigar desde las acciones constitutivas de la misma y es ella quien será su primera investigadora.

La docente como protagonista, reflexiona sobre su quehacer en el aula y las diversas problemáticas que en ella emergen, así como el modo de poder darles una solución. Al respecto, Restrepo Gómez (2004) cita a Stenhouse maestro de Elliot (1993) quien propone que el docente esté en la capacidad de desempeñar tres roles al tiempo: el de investigador, observador y maestro. Frente a esto afirma que “En mi concepto esto es perfectamente posible, siempre y cuando el profesor ponga en claro que la razón por la que está desempeñando el papel de investigador es la de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas”. (p.66)

La docente investigadora y el equipo de investigación conformado por dos docentes más, una Licenciada en Biología y la otra Licenciada en Lengua Castellana, emprenden así la revisión de sus prácticas de enseñanza a partir de unos ciclos de reflexión; para ello, determinan que es necesario tener un foco común a analizar. Inicialmente, el desarrollo de habilidades basadas en el pensamiento crítico (PC) fue el punto de convergencia. Según López Aymes (2012) el PC es importante, porque es el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar, dominar las ideas. Su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y repasar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera). Por lo tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo.

El equipo de investigación se reunía, planeaban sus clases bajo el marco de la EpC, incorporando una habilidad del pensamiento crítico, luego implementaban y a partir de la revisión, se realizaban recomendaciones que conducían a una reflexión. Este, proporciona en sus múltiples aspectos la posibilidad no sólo de demostrar la comprensión de un tema, también el poder de manera estructurada y en un tiempo determinado desarrollar una serie de habilidades en los

estudiantes con una intención y que el estudiante esté en la capacidad de, explicar, generalizar, aplicar lo que va comprendiendo. Perkins, citado por Martínez (2007), refiere que “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”, es decir que el estudiante pueda llegar a aplicar unos conceptos dados, resolver diversas situaciones de manera asertiva y que los aprendizajes estén fundamentados en los respectivos lineamientos y estándares curriculares, dejando a un lado la mecanización y la memorización.

Tras el análisis de los primeros ciclos de reflexión, un primer acercamiento de sustentación y revisión de los hallazgos hasta la fecha encontrados, el grupo de investigación da cuenta de unos alcances mínimos frente al desarrollo de las habilidades en los estudiantes del PC, pues requería de un abordaje más amplio en el que visibilizarlo como proceso cognitivo era bastante complejo, además porque la intención era poder observar resultados en cuanto a la transformación de la docente en su práctica de enseñanza y este quizás no podría medirse de manera tangible y en un tiempo determinado debido a los niveles de análisis que maneja. Por ello, se decide cambiar el foco de la práctica de enseñanza hacia el análisis de las acciones comunicativas en el aula, pues era uno de los elementos predominantes dentro de las acciones de implementación de cada una de las integrantes del equipo. Para la docente vincularlas a su práctica contribuye a su fortalecimiento, pues son medio y fin para un proceso de conocimiento exitoso.

Desde esta perspectiva, las relaciones sociales que se gestan dentro del aula de clase se ven permeadas por la comunicación, sin ella el ser humano no conocería el mundo ni se relacionaría con otros. Al surgir una correspondencia de mensajes, los participantes de un acto comunicativo se convierten en emisores y receptores al tiempo, es decir hay una interacción recíproca en la que

según palabras de Habermas (1987) “En el lenguaje, la dimensión del significado y la dimensión de la validez están internamente unidas la una con la otra”

Como producto de lo anterior, y para profundizar en cuanto al objeto y propósito de esta investigación, surgió como cuestionamiento grupal, pero analizado desde la individualidad de cada integrante del equipo investigador la siguiente pregunta:

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?

Es importante señalar, que esta pregunta abordada desde el diseño de la IAE, que está constituido por etapas o momentos, posibilita la transformación contextualizada, progresiva y sistemática de la práctica de enseñanza. Restrepo (2004) manifiesta que es un proceso en primera medida de deconstrucción donde se “entra en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta”, de ahí que pueda utilizarse como fuente para evaluarse e informarse constantemente; pero a su vez es un proceso de reconstrucción donde es posible que surja un “saber pedagógico subjetivo, individual, funcional, un saber práctico para el docente que lo teje, al son de la propia experimentación”. (p.54)

Dar respuesta al interrogante suscitado, demanda y requiere de la formulación de unos objetivos que permitan de manera puntual orientar el desarrollo de la investigación y tener la

oportunidad de validar la práctica de enseñanza en aspectos específicos planteados para ser alcanzados desde un contexto particular. A continuación, se presentan los objetivos planteados.

4.2 Objetivo general

Comprender cómo el análisis de acciones comunicativas usando la metodología *Lesson Study* contribuyen a la reflexión y transformación de la práctica de enseñanza de una docente de básica primaria de Bogotá.

4.3 Objetivos específicos:

- Identificar las transformaciones en las prácticas de enseñanza que surgen de la reflexión sobre las acciones comunicativas de una docente.
- Implementar la metodología *Lesson Study* para reflexionar acerca de aspectos comunicativos de la práctica de enseñanza.
- Proponer una metodología de *Lesson Study* para docentes de básica primaria, enfatizada en el estudio de elementos comunicativos de la práctica de enseñanza.

Dentro del marco de la investigación acción, surgen entonces la *Lesson Study* (LS) como esa contribución para enriquecer el saber de la docente investigadora y el equipo que se conformó, a través del diseño de planeaciones dentro del marco de la EpC. Como lo afirma Lewis (2002), citado por Pérez Gómez & Soto Gómez (2011) las LS “ofrecen una oportunidad singular para la reflexión compartida y para el crecimiento profesional de todos los participantes en el proceso”.

Pérez Gómez y Soto Gómez (2011) sintetizan las fortalezas que la LS tienen al interior de una comunidad educativa, dentro de las que se destacan:

- Proponen un modelo de revisión continua de los saberes y prácticas educativas a largo plazo.
- Mantienen un foco permanente en el aprendizaje de los estudiantes.
- La mejora de la enseñanza se realiza en su contexto real.
- La investigación como eje fundamental del aprendizaje de los docentes.

De este modo, con el foco redefinido y con nuevos ciclos de reflexión, la docente desde su experiencia, su conocimiento didáctico del contenido aportó a su equipo de LS y a su vez recibió una retroalimentación que contribuyó a la mejora de su proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende a la transformación de su práctica de enseñanza.

4.4 Recolección de datos

La recolección de los datos estuvo dada en primera medida por la identificación de aspectos relevantes de la práctica de enseñanza de la docente, que permitieran extraer evidencias significativas y documentar de manera descriptiva y cualitativa esta investigación. Para lo cual, el grupo investigador diseñó una matriz (ver figura 12) en la cual se pudiesen analizar de manera individual las acciones comunicativas de la docente presentes en el aula, como unidades de análisis para recolectar la información. En ella, se presenta el ciclo a analizar, el nombre de la docente implementadora, la categoría de análisis acordada y las subcategorías, soportadas desde evidencias, que al ser trianguladas generan una reflexión sustentada desde constructos teóricos.

MATRIZ DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN CICLO __				
DOCENTE IMPLEMENTADOR: _____				
CATEGORÍA: _____				
SUBCATEGORÍAS	CARACTERÍSTICAS EMERGENTES	TIPO DE EVIDENCIA	UNIDAD DE ANÁLISIS	REFLEXIÓN

Figura 12. Matriz de análisis de información. Fuente: Lozano, Luengas y Ruíz. 2019

Por lo tanto, se hace un recuento de los instrumentos que hicieron posible visibilizar la práctica de enseñanza de la docente y generaron acciones para su transformación y que responden a la pregunta anteriormente descrita.

Se emplearon grabaciones en video registradas de acuerdo con las sesiones de clase planeadas por el equipo de la LS, atendiendo a los elementos acordados frente al marco de la EpC, las acciones comunicativas y el ambiente en el aula. Estas, son el material palpable que permitió observar aspectos que en la inmediatez de la sesión de clase no era posible analizar y a partir de ellas reflexionar.

También, las fotografías evidenciaron los cambios que se han ido generando en torno a las actividades que los estudiantes realizaron para visibilizar su pensamiento y generar comprensiones.

Las grabaciones en audio facilitaron analizar algunas de las interacciones entre la docente investigadora y los estudiantes y en ellas se pudieron explorar segmentos que aportaron al análisis reflexivo de la investigación.

Así mismo, las narrativas de la docente investigadora constituyen la construcción propia sobre la cual se generan las reflexiones que favorecen la transformación de la práctica de enseñanza y se convierten en su saber pedagógico y práctico, que al ser sistematizado posibilita la construcción de experiencias significativas.

4.5 Categorías de análisis

A partir de la matriz implementada y desarrollada, surgieron desde cada ciclo de reflexión unas categorías de análisis que delimitan el proceso y permiten dar alcances a la investigación.

La docente y el equipo investigador son quienes le otorgan resultados a su investigación, tal como lo afirma Cisterna (2005) “uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información”. Es importante señalar que como punto de partida se establecieron las cinco dimensiones funcionales propuestas por Valentín Martínez (2004) : instructiva, afectiva, motivadora, social y ética como categorías a analizar desde la acción constitutiva de implementación.

Sin embargo, se logró determinar que la comunicación es el eje transversal de la práctica de enseñanza, por lo cual surgieron a partir de la adaptación de este modelo pentadimensional, categorías emergentes para las acciones de planeación y evaluación (ver figura 13), estas a su vez desplegaron unas subcategorías (ver anexo 1) que de manera puntual recogen elementos esenciales para constituirse así en “la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de la información”. (Cisterna Cabrera, 2005)

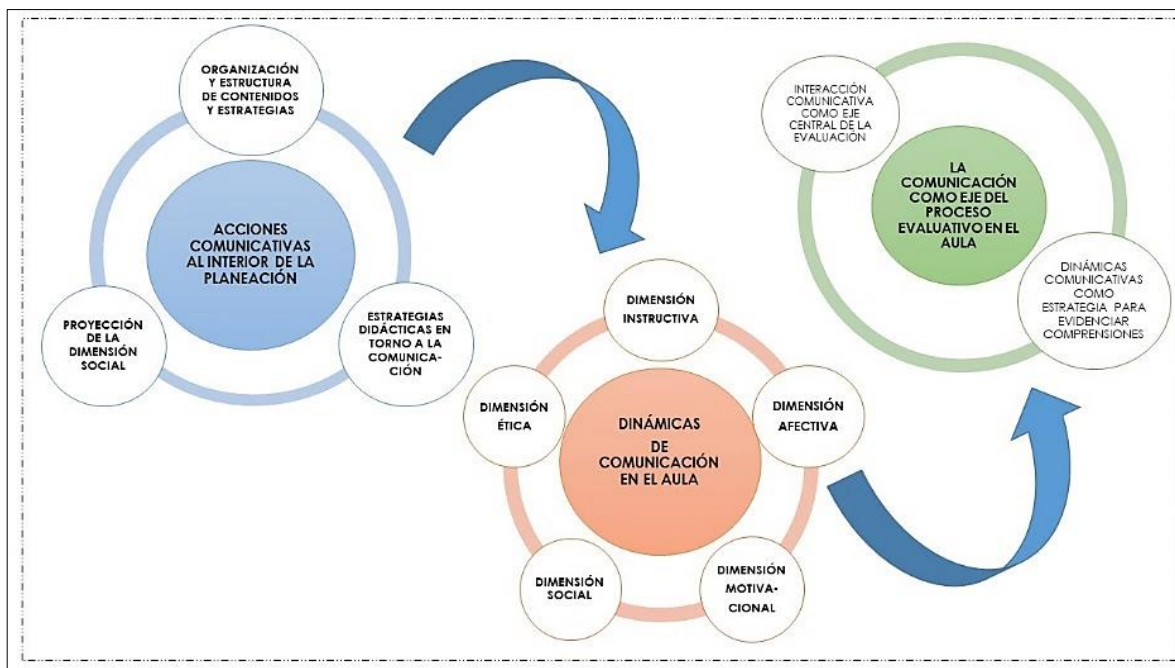


Figura 13. Categorías y subcategorías de análisis. Fuente: Lozano, Luengas y Ruíz. 2019

Martínez (2004) considera el discurso educativo como “acción comunicativa estructurada de carácter dialógico, encaminada a promover el desarrollo personal del educando”, es decir, que las acciones comunicativas en el aula implican una serie de factores que inciden en la práctica de enseñanza de la docente, puesto que se requiere que acompañe a sus estudiantes y el acto comunicativo garantice que haya un proceso eficaz, en el que se construya un conocimiento colectivo y significativo. Partiendo de esta consideración, la comunicación en el aula de clase reviste de un interés mutuo de la docente y sus estudiantes por transmitir y compartir conocimientos, ideas y pensamientos. “Hacer visibles estas acciones, requiere por parte de la docente establecer desde su discurso, un profundo conocimiento de los educandos: grado de madurez, edad, necesidades, intereses, circunstancias, cultura y ritmo de aprendizaje”. (Martínez-Otero Pérez, 2008, pág. 6)

Capítulo 5: Ciclos de reflexión

Al poner en práctica la docente investigadora todos los aprendizajes generados en los diversos seminarios, se expondrá su experiencia docente desde un trabajo colaborativo entre pares dentro del marco del diseño de IAE, denominado *Lesson Study*, este proceso de reflexión busca transformar su práctica de enseñanza.

Este trabajo es nutrido por sustentos teóricos fundamentados y enmarcados por las reflexiones individuales de la docente investigadora mediante narrativas de su práctica en el aula, además de espacios como los encuentros orientados por la asesora y el equipo de la investigación.

Para el desarrollo se tuvo en cuenta el análisis de su práctica de enseñanza a partir de unos ciclos de reflexión (ver figura 14); cada uno inicia con un ejercicio de planeación conjunta, estableciendo unos parámetros dentro de los cuales se determina un foco. Luego se pasa a un momento de implementación a la luz de lo planeado y acordado, después se llega a una etapa de evaluación, en la que se identifican aspectos propios de la práctica de la docente que inciden en los procesos de enseñanza de los estudiantes y finalmente, con el propósito de mejorar continuamente el saber pedagógico dentro del contexto propio de la práctica, la docente reflexiona y emprende unas acciones transformadoras.



Figura 14. Análisis de la práctica de enseñanza a partir de los ciclos de reflexión. Fuente:

Elaboración propia. 2019

5.1 Ciclo 1

La docente investigadora se reúne con el equipo de la LS y la asesora, para acordar: primero, el trabajo a desarrollar respecto al foco establecido, que en común se determinó en ese momento fuese el pensamiento crítico (PC). Para poder tener un dominio conceptual de lo que se pretendía, era necesario validar mediante la búsqueda teórica, documentos que aportaran a este proceso y así tomar una postura para desarrollar su práctica de enseñanza fundamentada en ellos. Es así como después de realizar este rastreo, se consolida una matriz de categorías para abordar el PC, que se puede ver en el Anexo 2.

Es importante señalar que en un comienzo el poder delimitar las categorías del PC y no abarcarlas de manera general, causó varios cuestionamientos que llevaron a abordar algunas habilidades del PC; según López Aymes (2012), el PC se desarrolla desde unas habilidades básicas con numerosas tipologías de habilidades de componente cognitivo. La primera clasificación fue realizada por Bloom (1956) denominada Taxonomía de los objetivos educativos, cuya aportación más influyente fue la propuesta de jerarquización de las habilidades, donde la memoria se encuentra en el primer peldaño, mientras que la comprensión, el análisis, la síntesis y la evaluación ascienden hasta la cúspide de la pirámide, hasta conformar el pensamiento crítico.

Segundo, con la planeación de las actividades y las estrategias que ayudaran a abordar el foco y específicamente las habilidades establecidas, cada docente investigadora estructuraba su clase.

Tercero, con la puesta en práctica e implementación de la propuesta se buscaba prever los alcances que pudiese llegar a tener, así como las posibles limitaciones que surgieran.

Y cuarto, la revisión del proceso desarrollado mediante las grabaciones de clase y los resultados obtenidos en cuanto a oportunidades de mejora y los logros, servirían como insumo ante la necesidad de fortalecer y transformar las prácticas de enseñanza de cada docente.

5.1.1 Planeación

En este primer ciclo (C1), el equipo de la LS cursa el seminario de Comunicación, que le aporta referentes teóricos importantes relacionados con el discurso y las acciones comunicativas que se desarrollan en el aula; al reunirse, establecen que desde la matriz elaborada se trabajará la habilidad de análisis. Cada Lesson se compone de unas fases que van alimentadas por el ciclo PIER (Latorre, 2003) y conducen a la transformación de la práctica de enseñanza; es así, como las docentes investigadoras atendiendo al currículo que maneja su institución determinan el tema sobre el cual basarán su planeación.

La docente asesora propone un formato estructurado que manifiesta es transformable y susceptible a modificaciones en forma de ruta, donde se ubican las actividades que cada docente investigadora va a realizar para lograr que los estudiantes cumplan con el desempeño propuesto para la sesión (S) de clase; este formato presenta unos ítems como las evidencias que darán cuenta del alcance que logran los estudiantes, el tiempo destinado y la modalidad de trabajo que se desarrollará. Para el caso particular, la docente investigadora, dándole continuidad al plan de estudios establecido desde el inicio de año, selecciona la descripción como tema a seguir.

Clarena Paola Luengas Olarte III Semestre	Clarena Paola Luengas Olarte III Semestre
<p>Desempeño de comprensión</p> <p>Los estudiantes entenderán e identificarán la función de los adjetivos desde el análisis de descripciones de personas, animales, lugares y objetos.</p>	<p>Desempeño de comprensión</p> <p>Los estudiantes analizarán la intención comunicativa del texto descriptivo, mediante el uso de adjetivos y sustantivos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tema: La descripción ✓ Sesión: 1 ✓ Actividad # <u>Análisis el personaje</u> ✓ Tiempo: 15 minutos ✓ Modalidad: Individual ___ Grupal <input checked="" type="checkbox"/> ✓ Propósito <p>Identificación de adjetivos en una descripción, a partir del análisis de un texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo (Descripción) <p>*Los estudiantes se organizarán en grupos de 4 *A cada grupo se le dará una guía que contiene un texto descriptivo en el que están señalados adjetivos calificativos que le corresponde a los personajes de los que se habla. (Anexo 1) *Adicional a cada grupo se le entregarán en cartulina las siluetas de 5 rostros que tienen un nombre (algunos con cabello, otros no, algunos con nariz, otros sin ella y algunos con ojos, otros sin ellos), 3 cabellos, 3 pares de ojos y 2 narices. (Anexo 2) *Con las siluetas y el texto, los equipos completarán cada personaje analizando y discutiendo a quien le corresponde cada parte. *La docente pasará constantemente por cada equipo y mediará enfatizando en las características que le correspondieran a cada personaje, teniendo en cuenta sus rasgos físicos. *Se espera que cada equipo logre completar cada personaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evidencias <p>Fotografías</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividad # 2 ✓ Tiempo: 15 minutos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tema: La descripción y el sustantivo ✓ Sesión: 2 ✓ Actividad # <u>Análisis y evaluar actividad 3.1</u> ✓ Tiempo: 30 minutos ✓ Modalidad: Individual <input checked="" type="checkbox"/> Grupal ___ ✓ Propósito <p>Analizar texto elaborado y su <u>efectividad respecto</u> a la comprensión del compañero con el dibujo hecho, mediante una rejilla sencilla</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollo (Descripción) <p>*Los estudiantes recibirán su texto descriptivo acompañado de la imagen hecha por su par *Cada uno tendrá un formato en el que <u>evaluará</u> su texto respecto a la imagen representada de su descripción, marcando con una equis (X) en la casilla que considera va, atendiendo a si fue explícito y claro en las instrucciones dadas y se pudo llegar a la interpretación de lo que este decía (Anexo 1) *La docente acompañará el proceso y de manera participativa dará la palabra a algunos estudiantes que quieran expresar lo ocurrido con su descripción.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evidencias <p>Rejilla y grabación de audios de algunos niños explicando el <u>por qué</u> de su calificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividad # 2

Figura 15. Primer formato de planeación propuesto, C1-S1 y S2. Fuente: Arias, Lozano, Luengas y Ruíz. 2019

Las actividades diseñadas tenían como propósito principal entender e identificar la función de los adjetivos desde el análisis de descripciones de personas, animales, lugares y objetos para la primera sesión de clases; la segunda sesión, era la continuación y en esta los estudiantes debían analizar la intención comunicativa del texto descriptivo, mediante el uso de adjetivos y sustantivos. Las evidencias por recolectar incluirían registros fotográficos, videos y producciones hechas por los estudiantes.


5.1.2 Implementación

Como primera actividad para lograr los desempeños propuestos, la docente investigadora a partir del análisis de un texto buscó que los estudiantes identificaran los adjetivos en una descripción. Organizados en grupos de 4, a cada uno se le entregó una guía que contenía un texto descriptivo (adivina el personaje) en el que estaban señalados adjetivos calificativos que le correspondían a los personajes de los que se hablaba (ver figura 16).

Adicional, a cada grupo se le entregó en cartulina las siluetas de 5 rostros que tenían un nombre (algunos con cabello, otros no, algunos con nariz, otros sin ella y algunos con ojos, otros sin ellos), 3 cabellos, 3 pares de ojos y 2 narices y con las siluetas y el texto, los equipos completaron cada personaje analizando y discutiendo a quien le correspondía cada parte. La docente pasó constantemente por cada equipo, recolectando evidencias de manera fotográfica y enfatizando en las características que le correspondían a cada personaje, teniendo en cuenta sus rasgos físicos, como se aprecia en el video 1.

[Video 1 Min 00' 42" a 01' 17"]

-Docente: A cada grupo le voy a entregar un sobrecito que contiene unas instrucciones para adivinar un personaje. Cuando hayamos encontrado esos personajes, vamos a pintar (---) ...y vamos a pegarle ojitos y en esta cartulina que va a tener cada equipo, van a dejar pegados los personajes que cada uno encontró. (Luengas Olarte, 2019)



COLEGIO TÉCNICO BENJAMÍN HERRERA

LA DESCRIPCIÓN

GRADO CUARTO

ACTIVIDAD 1

En grupo lean detenidamente el texto y con las fichas dadas encuentren los personajes.

Lucas tiene dos hermanos, Víctor y Carmen. Víctor se parece mucho a su papá Jaime en el pelo, sólo que Víctor lo tiene más **largo**; en cuanto a su mamá, Víctor no se parece mucho, sólo en los ojos, que son menos **claros** que los de ella.

Lucas no se parece en nada a Jaime: tiene la nariz más **grande** y el pelo **rubio** y **rizado**. Lucas y Carmen se parecen mucho a su mamá Elena, tienen el mismo color **rubio** de pelo, pero no lo tienen tan **largo** como ella.

Carmen se parece a su papá en los ojos. Lucas y Víctor se parecen poco, sólo en los ojos, pero Lucas los tiene **azules** como su mamá y Víctor **marrones** como su papá.

Figura 16. Actividad para descubrir el personaje, a partir del análisis de unas características, C1-S1. Fuente: Elaboración propia. 2019

La segunda actividad, tuvo la intención de lograr la escritura de párrafos descriptivos de personas según sus características físicas y sus rasgos de personalidad. Previamente se recogió información de dos estudiantes para realizar la descripción de los rasgos físicos y de su personalidad. Se realizó la modelación de la descripción con el fin de que los estudiantes tuvieran un referente sobre cómo describir una persona como se aprecia en el siguiente fragmento:

[Video 1, min 26' 00" a 28' 22"]

-Docente: Sus ojos ¿De qué color son?

-Estudiantes: (al unísono) café.

-Docente: (asiente con la cabeza) café.

-Docente: ¿De qué color es su piel?

-Estudiantes: (al unísono) blanca.

-Docente: Cuando yo empiezo a describir esas partes de Nicolás, estoy dándole unos atributos que tiene físicos, porque es lo que yo puedo ver.

-Estudiantes: (murmullos) ver

-Docente: Y para poder describir a Nicolás, yo uso unas palabras muy especiales y consisten en los adjetivos(pausa)...para poder describir cómo son sus ojos, los ojos tienen unas características, su cabello tiene unas características, entonces puedo decir que color de cabello marrón, liso y corto y son tres características que tienen el cabello de Nicolás. (pausa). Y así como yo describí a Nicolás, puedo hacer la descripción de (señala) María Camila.

Entonces, María Camila tiene su piel de color morena, su cabello es largo y rizado, lo tiene recogido y tiene un moño de color rojo. María Camila usa gafas y son de color

-Estudiantes: (al unísono) morado.

-Docentes: Sus ojos son de color marrón, sus pómulos son rojos y tiene una boca pequeña. María Camila usa una sudadera de color gris y una camiseta de color blanca con bordes rojos.

(ruido de estudiantes)

-Docente: Y hasta ahí es lo que yo puedo ver de María Camila. Pero yo también de María Camila puedo decir otras cualidades y puedo decir María Camila es responsable, cariñosa, aseada y es buena compañera. Y entonces estoy haciendo la descripción de rasgos de su personalidad, porque es algo de lo que yo me he podido dar cuenta y están relacionados con ella. (Luengas Olarte, 2019)

A cada estudiante se le entregó una hoja que sirvió como evidencia a recolectar, donde estaba la imagen de un personaje famoso (cantante, deportista) para analizarlo y describirlo mediante la elaboración de un párrafo, enfatizando en rasgos físicos y de su personalidad (ver figura 17). La docente guió este proceso mediante algunas frases orientadoras (nombre completo, rasgos físicos: color de piel, peso, estatura, apariencia, rasgos y acciones que demuestren su personalidad) y a su vez enfatizó en el manejo de los adjetivos calificativos.

COLEGIO TÉCNICO BENJAMÍN HERRERA

LA DESCRIPCIÓN

GRADO CUARTO

ACTIVIDAD 2

Observo la imagen, analizo el personaje y lo describo teniendo en cuenta los rasgos físicos y de su personalidad

JAMES RODRÍGUEZ

Figura 17. Formato de actividad escritura de párrafos descriptivos C1-S1. Fuente: Elaboración propia. 2019

La tercera actividad, consistió en la escritura individual de un texto descriptivo, el cual luego fue leído, analizado e interpretado por un par (ver figura 18). Cada estudiante creó la descripción de un superhéroe o animal fantástico en tres párrafos, haciendo uso de adjetivos calificativos, teniendo en cuenta los siguientes parámetros que se aprecian en el fragmento de video:

COLEGIO TÉCNICO BENJAMÍN HERRERA

LA DESCRIPCIÓN

GRADO CUARTO

ACTIVIDAD 3

CREO Y DESCRIBO MI PERSONAJE

Describe un superhéroe o animal fantástico (no se vale los ya conocidos), teniendo en cuenta la siguiente ficha:

Párrafo 1	Párrafo 2	Párrafo 3
Datos personales: Nombres completos, lugar y fecha de nacimiento, edad.	Rasgos físicos: color de piel, peso, estatura, apariencia.	Rasgos y acciones que demuestren su personalidad (poderes, acciones sobrenaturales)

Nombre: _____

Párrafo 1

Párrafo 2

Párrafo 3

Figura 18. Formato de actividad de escritura individual de un texto descriptivo estructurado en párrafos C1-S1. Fuente: Elaboración propia. 2019

[Video 1.1, min 02' 08" a 02' 58"]

-Estudiante 1: ¿Un personaje que nosotros inventemos?

-Docente: Un personaje que ustedes inventen, teniendo en cuenta la siguiente ficha.

-Docente: Primer párrafo, van a escribir como se llama su personaje, dónde nació... pueden colocar cuántos años tiene su personaje... en el párrafo número 2 rasgos físicos: color de piel, color de ojos, pelo, estatura, apariencia... y en el párrafo 3 rasgos y acciones que

demuestren su personalidad, ejemplo poderes, o acciones sobrenaturales y a ese personaje le van a colocar un nombre.

-Estudiante 2: Y ya podemos empezar

-Docente: Y pueden empezar

-Varios estudiantes: (murmullos)el hombre murciélago, tiene rayos, voladores... (Luengas Olarte, 2019)

Finalizada esta actividad, se hizo intercambio de los textos y cada estudiante tuvo la posibilidad de leer la descripción elaborada por su compañero y desde el análisis que hizo de la misma, elaboró un dibujo que representó lo escrito y fue la evidencia recolectada para analizar el cumplimiento del desempeño propuesto; luego se regresaban la imagen y el texto para corroborar hasta donde el compañero había podido interpretar la descripción hecha. (ver figura 19).

COLEGIO TÉCNICO BENJAMÍN HERRERA

LA DESCRIPCIÓN
GRADO CUARTO
ACTIVIDAD 3.1

Leo detenidamente el texto descriptivo hecho por mi compañero y elaboro el dibujo correspondiente

Figura 19. Formato de actividad de análisis e interpretación de descripción C1-S1. Fuente:

Elaboración propia. 2019

5.1.3 Evaluación

“Una de las cosas más difíciles en la labor del profesor de Lenguaje y Comunicación es la evaluación de textos escritos por sus estudiantes, en particular cuando se intenta entregar a las composiciones una evaluación lo más objetiva posible”. (Benítez Figari, 2009), quizás por temor a dejarlos afrontar este tipo de retos. Frente al proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, se pudo evidenciar, que aún no generaban comprensiones profundas, puesto que el desarrollo de las actividades estaba muy dado a seguir instrucciones puntuales y responder de manera literal. Además, desde los escritos se evidencian a pesar de haber dado orientaciones, faltas de ortografía, ausencia de aspectos a considerar como concluir los párrafos, por lo que para algunos estudiantes dificultó la respectiva interpretación y por ende plasmar en dibujo; aunque también se resalta que un número significativo de estudiantes logró llegar a un primer nivel de análisis. (ver figura 20).

De acuerdo con la actividad anterior, surgió en la S2 la necesidad de evaluar el alcance de la habilidad de PC en cada estudiante, por lo cual la docente aplica un instrumento (rubrica) con aspectos puntuales que cada estudiante de acuerdo con su criterio seleccionó (ver figura 21). Al respecto Benítez (2009) refiere que “las rúbricas bien diseñadas pueden servir como un marco consistente para proporcionar retroalimentación significativa a los estudiantes con el fin de que éstos revisen sus trabajos”. (p.29)

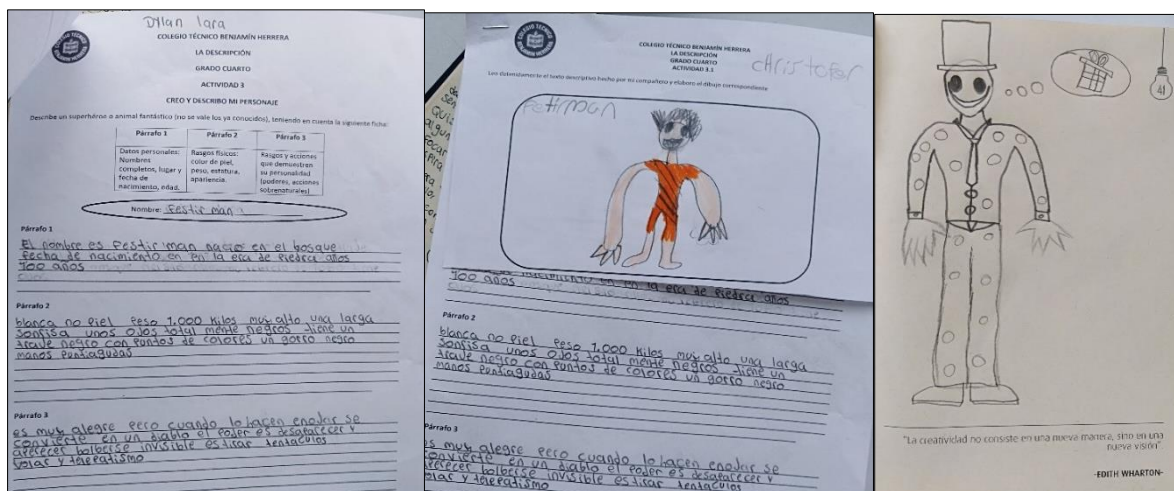


Figura 20. Actividad de análisis e interpretación de descripción C1-S1. 2019

CRITERIOS	LO LOGRÉ	ME FALTÓ	REQUIERO APOYO
En mi texto agregué los datos personales: como nombres completos, lugar y fecha de nacimiento, ¿edad?			
Los rasgos físicos: color de piel, peso, estatura, apariencia, ¿permitieron que mi compañero hiciera un buen dibujo de mi personaje?			
¿En el tercer párrafo agregué rasgos y acciones que demostraban la personalidad de mi personaje?			

Figura 21. Formato de actividad de autoevaluación texto descriptivo C1-S2. Fuente: Elaboración propia. 2019.

Este ejercicio permitió que los estudiantes asumieran un rol de evaluadores que muy pocas veces tienen y a partir de la autoevaluación de su trabajo generar acciones que fortalezcan sus habilidades (ver figura 22). Es pertinente dar a conocer dentro del proceso evaluativo las rubricas con anterioridad, pues estas pueden ser una 'herramienta efectiva para su proceso, dándoles

oportunidades de trabajar con ella antes de que sus criterios se apliquen a sus propios textos” (Benítez Figari, 2009, pág. 30).

COLEGIO TÉCNICO BENJAMÍN HERRERA

LA DESCRIPCIÓN
GRADO CUARTO
SESION 2
ACTIVIDAD 1

Nombre: Nicolás Benítez Fecha: 02 de marzo de 2011

Leer detenidamente cada criterio y con el texto e imagen recibidos, analizar y seleccionar con una (X) la casilla en la que consideras te encuentras.

CRITERIOS	LO LOGRÉ	ME FALTÓ	REQUIERO APOYO
En mi texto agregué los datos personales: como nombres completos, lugar y fecha de nacimiento, edad?	X		
Los rasgos físicos: color de piel, peso, estatura, apariencia, permitieron que mi compañero hiciera un buen dibujo de mi personaje?	X		
En el tercer párrafo agregué rasgos y acciones que demostraban la personalidad de mi personaje?	X		

COLEGIO TÉCNICO BENJAMÍN HERRERA

LA DESCRIPCIÓN
GRADO CUARTO
SESION 2
ACTIVIDAD 1

Nombre: María Victoria Cárdenas Fecha: 24 de febrero

Leer detenidamente cada criterio y con el texto e imagen recibidos, analizar y seleccionar con una (X) la casilla en la que consideras te encuentras.

CRITERIOS	LO LOGRÉ	ME FALTÓ	REQUIERO APOYO
En mi texto agregué los datos personales: como nombres completos, lugar y fecha de nacimiento, edad?		X	
Los rasgos físicos: color de piel, peso, estatura, apariencia, permitieron que mi compañero hiciera un buen dibujo de mi personaje?		X	
En el tercer párrafo agregué rasgos y acciones que demostraban la personalidad de mi personaje?		X	

Figura 22. Actividad de autoevaluación texto descriptivo C1-S2. Fuente: Elaboración propia.

2019

5.1.4 Reflexión

Cuando la docente investigadora expone su práctica de enseñanza a la mirada crítica del equipo de la LS, y en este caso al objeto de estudio de sus acciones comunicativas en el aula, surge en primera medida algo de temor, puesto que a veces no se está preparado para recibir juicios de otra docente.

Es así, que desde el modelo pentadimensional, (Martínez-Otero Pérez, 2008, pág. 5) la docente y el equipo de la LS al efectuar la triangulación, buscan realizar un análisis de las dimensiones del discurso para encontrar aspectos relevantes, predominantes y recurrentes de su quehacer.

Una vez observados los videos, los hallazgos encontrados arrojan desde la dimensión instructiva y específicamente en lo referente a claridad y sencillez sintáctica que la explicación del tema y la conceptualización significativa surgieron de un trabajo planeado y facilitaron dar instrucciones claras, que fueron acompañadas por un ejemplo, lo cual se relaciona con el conocimiento y dominio que ella tiene sobre su asignatura. (Martínez-Otero Pérez, 2008, pág. 6); sin embargo, a pesar de ser efectiva en las instrucciones el equipo sugiere que en próximas oportunidades la docente verifique mediante explicaciones hechas por los estudiantes que entendieron; con esta oportunidad de mejora, la docente pudo comprender que al generar esta actividad, hay la posibilidad de aclarar dudas, confusiones y lograr implicar a sus estudiantes en el tema a abordar.

Desde la dimensión afectiva, la docente, reconoce su rol activo dentro del proceso, su discurso es coherente de acuerdo a la edad de los estudiantes que oscila entre 9 y 11 años, se observa que la forma en la que se refiere a sus estudiantes, permite un diálogo continuo que para Martínez (2008, pág. 8) favorece una relación genuinamente personal con el educando, presidida por la comprensión, la confianza, el respeto, la amabilidad, la acogida, la orientación, etc. Todo ello hace necesario un discurso impregnado de autenticidad, apertura, cordialidad y empatía, que invite al diálogo y a la compenetración. En esta dimensión la docente considera además que, al poder identificar las afinidades con los niños, se llega a generar aprendizajes individuales potenciando diferentes competencias.

En la dimensión motivacional se abordaron los aspectos de ejemplificación, diversidad de actividades y uso de imágenes que influyen en un aprendizaje eficaz y para Martínez-Otero

(2009, pág. 11) se encamina a que los educandos se impliquen en su propio aprendizaje, que la docente anime y oriente la realización de actividades, así como la participación reflexiva y responsable. El equipo observa que la docente ronda por el salón, verificando el trabajo de sus estudiantes y los invita a realizarlo bien, además tiene en cuenta los intereses de los niños, lo que hace que ellos se animen por la sesión de clase. La docente además considera que la motivación debe ser recíproca y así fomentar el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos.

En cuanto a la dimensión social, se debe favorecer el desarrollo personal y la vida en comunidad (Martínez-Otero Pérez, 2008, pág. 8), el equipo analiza que no está relacionada con la clase observada, sin embargo, manifiesta que la docente hace bastante hincapié en la escucha común y en el trabajo en equipo.

La dimensión ética, según Martínez-Otero (2009) se sustenta en abundante léxico moral, sin que la mera presencia de este vocabulario específico garantice su utilización educativa. Es decir, que es importante reconocer las responsabilidades tanto de la docente como de los estudiantes, cumpliendo con ellas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, todo desde un marco de ayuda moral al alumno cuando se le brindan orientaciones valiosas y paulatinamente se le pone en disposición de elegir por sí mismo. (p. 15). En esta dimensión, el equipo sugiere que en una próxima actividad haga más visible a sus estudiantes la mención de participar activamente de la clase.

Para la docente esta actividad de observación mutua le permitió obtener una mirada distinta de su práctica de enseñanza, evaluar si el objetivo de aprendizaje se cumplió a cabalidad en lo referente a las acciones comunicativas para hacer un alto y re direccionar su discurso, escuchar lo

que otro opina, contribuir en la mejora continua, entendiendo que el discurso se constituye en un todo unitario encaminado a promover la formación del educando, donde la exploración de distintos aspectos por separado ayudan a calibrar la potencia educadora del discurso (Martínez-Otero Pérez, 2009, pág. 15), donde la transformación es la clave para generar cambios significativos desde la planeación hasta llegar a una reflexión, comprendiendo que el análisis como categoría del PC, no puede limitarse al desarrollo de una sola sesión, que las actividades intencionadas, pensadas y con un propósito definido favorecen un óptimo desarrollo de la clase.

Para la próxima sesión, la docente investigadora y el equipo consideran que es necesario reestructurar el formato de planeación en miras a incorporar otros aspectos importantes basados en el marco de planeación de la EpC, que hace evidente la comunicación como una dimensión de la comprensión que dentro del proceso de enseñanza de las habilidades comunicativas vale la pena explorar y ser conscientes de la importancia de cómo estas habilidades se están enseñando.

En consonancia con lo anterior, la enseñanza del proceso lector y escritor en gran medida hacen posible la comprensión de los diferentes tópicos y realidades socio culturales en un mundo complejo que urge de la puesta en acción de saberes para la transformación positiva de las problemáticas existentes, favoreciendo la generación de comunidades de aprendizaje.

5.2. Ciclo 2

En este ciclo, teniendo como aporte significativo los constructos teóricos del seminario de Investigación y una apropiación mayor de la LS, el equipo establece que es necesario abordar de manera más específica el análisis, por lo que seleccionan la clasificación como una de sus subcategorías. Además, señalan la importancia de diseñar una planeación basada en el marco de la

EpC donde se contemplen los diferentes momentos que tiene una clase, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, las directrices institucionales, las políticas nacionales, para generar un aprendizaje significativo en cada uno de los estudiantes.

En la institución donde labora la docente investigadora se tiene determinado como modelo pedagógico el marco de la EpC, pero las planeaciones no dan cuenta de este desarrollo, y aunque en el equipo se han hecho significativos avances en cuanto al proceso de planeación y se trabajan habilidades propias del PC, no se tenía un formato, por lo cual se hace necesario elaborarlo, evidenciando cada uno de los elementos propios de este marco; el grupo adapta un formato que les parece pertinente y contiene los distintos elementos que buscaban para iniciar este proceso. Para la docente investigadora este suceso se convierte en un hito importante, que da cuenta de un proceso de transformación intencionado en su planeación.

Tras haber establecido los criterios para seleccionar la habilidad del PC a potenciar en los estudiantes, la docente escoge los textos informativos como tema para abordar, basándose en los Estándares de Lenguaje (Ministerio de Educación, 2006, pág. 17), dando continuidad al plan de estudios establecido en la institución y determinando que a partir del desarrollo de ciertas actividades los estudiantes podrían generar unas comprensiones profundas con un propósito comunicativo, al desarrollar ideas a partir de unos contenidos con una estructura particular y formatos diversos, siguiendo un proceso estratégico para llegar a un aprendizaje significativo.

5.2.1 Planeación

El proceso de planeación lo inicia la docente planteando desde el marco de la EpC los siguientes elementos (ver figura 23):

- Tópico generativo: La docente determina los textos informativos, dando continuidad al plan de estudios. Martínez (2007, págs. 28-29) cita a Blythe y Perkins, que refieren este debe ser central a una o más disciplinas o dominios, que resulte atractivo para los alumnos, accesible a gran cantidad de recursos. De este modo, se busca desde la clasificación de distintos textos informativos fortalecer esta habilidad, pero también que los estudiantes disfruten la lectura y se lancen a realizar pequeñas producciones escritas.
- Las metas de comprensión: Se estipularon cuatro metas, cada una de ellas respondiendo a las habilidades que se pretendían desarrollar y lo que se busca que los estudiantes comprendan. La primera de tipo conceptual iba enfocada hacia la comprensión de los textos informativos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información; la segunda de tipo procedimental, apuntaba hacia la clasificación y comparación de textos informativos respondiendo a diversas necesidades comunicativas; la tercera de tipo actitudinal, buscaba que los estudiantes valoraran los razonamientos y la evidencia proporcionada por otros modificando los propios puntos de vista y la última de tipo comunicativa, buscaba que los estudiantes produjeran la primera versión de un texto informativo atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos.

El planteamiento de estas metas diversas pretendía fortalecer la comprensión de distintos textos informativos dentro y fuera del aula, así como la experimentación de otro tipo de lectura mediante el empleo de diversas herramientas ahondando en un aprendizaje significativo.

- Los desempeños de Comprensión: Se generaron una serie de actividades y estrategias que condujeran a abordar las metas de comprensión. Estos desempeños fueron estructurados en

tres categorías en las que Stone, citada por Martínez (2007, pág. 30) establece que deben ser progresivas atendiendo a los intereses de los estudiantes, que generen comprensiones y los reten; estas son: exploración (inicio), investigación guiada (desarrollo) y proyecto final de síntesis (cierre). El grupo de investigación concertó que fueran trabajados en común los siguientes aspectos, independientemente del tema que cada una abordara en su sesión y teniendo en cuenta el contexto de su aula de clase: la aplicación de una rutina de pensamiento, la utilización de un video, el desarrollo de una actividad práctica y por último la socialización de las comprensiones generadas durante la clase.

- La evaluación diagnóstica continua: Dentro de la planeación, la docente estableció unos momentos durante toda la clase para evaluar el proceso a medida que se iban desarrollando las metas, esta incluía valoraciones de tipo formal, informal y ejercicio constante de retroalimentación.

PRÁCTICA DE ENSEÑANZA			
Docente:		Asignatura:	Grado: Período:
HILO CONDUCTOR DEL AÑO:			
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes, tema)		METAS DE COMPRENSIÓN (Propósito)	
ESTANDARES (MEN) DBA	Dimensión	Meta:	
	Conceptual	1.	
	Procedimental	2.	
	Actitudinal	3.	
	Comunicación	4.	
Referentes disciplinares			
Habilidades del pensamiento crítico:			
Actitudes personales y sociales:			
Sesión No:		Fecha de Sesión:	
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN (Actividades)		VALORACION CONTINUA	EVIDENCIAS
MC	INICIO		
1, 2, 3, 4	Modalidad: Tiempo estimado: 15 minutos	Retroalimentación:	
MC	DESARROLLO		
1, 2, 3, 4	Modalidad: Tiempo estimado:	Retroalimentación:	
MC	CIERRE (Proyecto final de síntesis)		
1, 2, 3, 4	Modalidad: Tiempo estimado:	Retroalimentación:	

Figura 23. Segundo formato de planeación propuesto y adaptado C2. Fuente: Elaboración propia, docentes énfasis Docencia para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico. Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana. 2019

5.2.2 Implementación

Ampliando los momentos de la clase que se registraron a partir de los trabajos ejecutados por los estudiantes, audios, fotografías y video, el inicio se enmarcó por el saludo de la docente y la explicación de las actividades que iban a desarrollar, como continuación de un tema que se había abordado la sesión anterior. La primera actividad fue individual y consistía en el desarrollo de una rutina de pensamiento denominada secuencia de la escalera (ver figura 24), buscando que, a través de la lectura de una noticia, los estudiantes de manera secuencial pudieran analizarla y sintetizarla.

El formulario de la izquierda, titulado 'SECUENCIA DE ESCALERA', contiene un espacio para el nombre y la fecha, y una instrucción: '1. Lee detenidamente el texto y completa la siguiente ficha desde la parte inferior hasta llegar a la superior.' El formulario está dividido en cinco niveles de la escalera, etiquetados como 'POR ÚLTIMO:', 'DESPUÉS:', 'LE SIGUIÓ:', 'PRIMERO PASO:' y 'HECHO:', cada uno con líneas para escribir.

El artículo de la derecha, titulado 'Reservas para especies en peligro', comienza con el subtítulo 'Gracias a los zos y a la reproducción en cautividad podemos seguir admirando a muchos animales que se extinguieron en la libertad'. El texto discute el papel de los zoológicos en la conservación de especies, menciona ejemplos como el bisonte europeo y el caballo de Przewalski, y menciona el Zoo de Barcelona y la AEZA.

Figura 24. Formato rutina de pensamiento C2-S1. Fuente: Elaboración propia. 2019

La aplicación de esta rutina (aunque no es la única opción), en el aula fue el inicio para promover en los estudiantes el pensamiento, así como lo afirman Morales y Restrepo (2015) “el proceso de pensamiento implica un ejercicio juicioso que conduzca a la construcción de nuevos saberes, de enlazarlos con saberes previos”, de ahí la importancia de continuar desde el aula

ampliando estos procesos, para establecer otro tipo de conexiones pues “fundamentalmente implica el compromiso del docente por hacer que su clase sea un espacio propicio para que esto sea una realidad en el aula.”(p.92)

Después, se proyectó un video relacionado con el tópico generativo y a partir de este y unas preguntas orientadoras de manera magistral, presentar algunos contenidos teóricos necesarios para visibilizar el pensamiento de los estudiantes (ver video C2,1.2).

[Video 1.2, min 03' 43" a 04' 17"]

-Docente: Resulta que hay un medio que nos puede informar y nos puede comunicar información que de pronto a veces desconocemos y es la noticia. Inicialmente trabajamos una noticia de manera escrita. ¿Esta noticia de manera escrita dónde la podemos encontrar?

-Estudiantes: en un periódico, en una revista...

-Docente: En una revista. Pero esas noticias que ellos transmitieron (señala el TV), pudimos verlas a través de

-Estudiantes: (al unísono) televisor

-Estudiante 1: Un televisor, porque se necesitan cámaras profesionales

-Docente: Exactamente (Luengas Olarte, 2019)

Luego, de manera grupal y a través de la conexión entre la teoría y la práctica, la docente planteó analizar el folleto como otro tipo de texto informativo con unas características particulares y estableció una rejilla sencilla para analizarlo y que los estudiantes pudieran completar la información (ver figura 25) que allí se les solicitaba para posteriormente socializar como se evidencia en la siguiente transcripción tomada del video C2,1.3.

[Video 1.3, min 03' 00" a 03' 47"]

-Docente: ¿De qué se trata esta información? Es un que (trata de manera inductiva que los estudiantes respondan) ...la hojita que a cada uno se le

-Estudiantes: (al unísono) Un folleto

-Docente: Ahhh es un folleto (llama la atención a un estudiante). Entonces resulta y pasa que cada uno en sus manos tiene un folleto. La idea es que con el grupo lean ese folleto, porque a cada uno le voy a dar una hojita donde van a responder una información, respecto a ese folleto que tienen en sus manos. Por favor vamos a tomarnos 3 minutos para leer la información.

-Estudiantes: (murmuran en cada grupo) (Luengas Olarte, 2019)

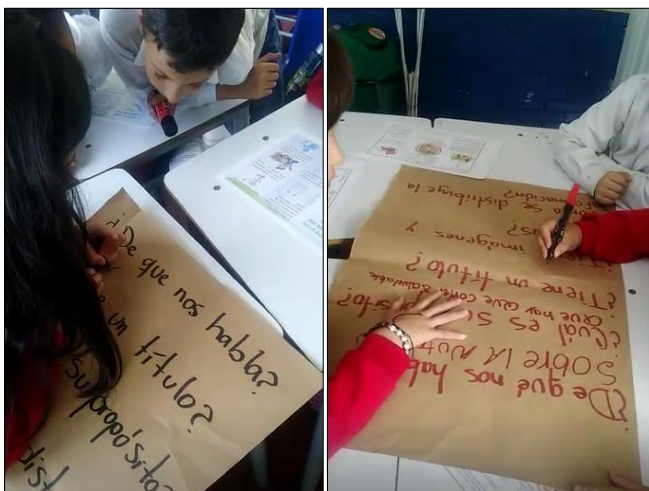


Figura 25. Formato actividad del folleto C2-S1. 2019

Tras haber diligenciado la información, cada grupo tuvo la posibilidad de socializar mediante una puesta en común el trabajo desarrollado de manera colaborativa donde participaron, dieron su opinión y de una manera distinta analizar desde distintos folletos la intención comunicativa e informativa que contienen y la variedad que pueden elaborarse (ver figura 26).



Figura 26. Socialización trabajo por equipos sobre el folleto C2-S1. 2019

Como actividad de cierre y de manera individual se propuso a partir de una imagen dada, crear una noticia atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la producción escrita en Lengua Castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres, pronombres, entre otros) y ortográficos, para finalmente contrastarla con la que se analizó al comienzo y socializar los hallazgos encontrados. Este ejercicio se desarrolló a través de unas preguntas orientadoras que permitieron llevar el hilo de la noticia creada por cada estudiante. ¿Qué ocurrió?, ¿Dónde sucedió?, ¿Cuándo ocurrió?, ¿Cómo se presentaron los hechos?, ¿Quiénes intervinieron? y ¿Por qué ocurrió?

A través de estos desempeños de comprensión y buscando visibilizar el pensamiento en los estudiantes, se abordaron los textos informativos como el folleto y la noticia.

No solamente se trata de recolectar información de aprendizaje, consiste en que esa información recoja de manera efectiva las comprensiones de los estudiantes; que sea una valoración continua, de doble vía: el estudiante aprende, mejora, transforma, comprende y dinamiza, y el maestro, a su vez, con todo lo que sus estudiantes aportan, hace lo propio. (Morales Benítez & Restrepo Uribe, 2015, pág. 92)

5.2.3 Evaluación

Tras ser revisada la lección, la docente investigadora manifiesta que algunas condiciones climáticas (demasiado calor) complejizaron su desarrollo, sin embargo, se dio inicio según la estructura planteada con la rutina de pensamiento; aunque normalmente para las clases de la docente los estudiantes se encuentran ubicados por mesas de trabajo, en esta primera parte se organizaron por filas, se les entregó la noticia y la rutina. La docente manifiesta que a algunos estudiantes les costó comprenderla, no asociaban la palabra hecho con la palabra noticia, esto le generó algo de frustración, pues el tema no era ajeno, era la continuación de una clase anterior, por lo que requirió el empleo de un lenguaje más coloquial y así pudieron terminar esta actividad. La docente registró a través de video y recolectó algunas de las rutinas (ver figura 27), en las que pudo evaluar que de manera procesual los estudiantes si están desarrollando las habilidades del PC planteadas.

SECUENCIA DE ESCALERA

Nombre: José Sebastián Ochoa López Fecha: Mayo 17, 19

1. Lee detenidamente el texto y completa la siguiente ficha desde la parte inferior hasta llegar a la superior.

POR ÚLTIMO:
 Leda un elección de solidaridad y alivie
 suma de la vida que gana del corte
 luego una gran melena y se daño
 tras ver los niños que sufrían enBata

DESPUÉS:
 El País de los Padres de Chile
 le explicaron que había cartela muy corta
 le hicieron mucha tirada en el momento
 el País País que lo tiempo sobre
 una niña.

LE SIGUIÓ:
 ella quiso que ningún niño y niña
 estuviera triste y la Nación Chile
 en via un video que todos los niños
 con cáncer a ver los niños también
 muy cariñosos y el País se les regalaban

PRIMERO PASÓ:
 Chile una vida con video de 3 años ha
 querido hacer su País para que cualquier
 utilizado para hacer una fábrica de alimentos
 para los niños y niñas con
 cáncer

HECHO:
 una niña de 3 años por instar digno a los
 a donar su País a los niños y niñas
 con cáncer en los País de Chile le
 mostraron más de los niños con cáncer

Figura 27. Rutina de pensamiento elaborada por los estudiantes C2-S1. 2019

En cuanto al video proyectado, debido a la ubicación del televisor (diagonal), varios estudiantes tuvieron que desplazarse de su puesto para observarlo; en esta actividad estuvieron receptivos, la información que se proporcionó fue clara, se abordó la noticia desde otro medio que no fuera el escrito y al ser presentada por niños, mantuvo la atención; los temas de los que hablaban eran propios de su edad y de sus gustos, por lo que la participación fue numerosa y acertada respecto a las preguntas orientadoras.

Durante el proceso de conceptualización, se pudo evidenciar disposición y atención por la mayoría de los estudiantes, hubo mayor apropiación, se aclararon dudas y se ratificaron conceptos que traían de la sesión anterior. Ya en el momento del trabajo grupal, hubo problemas técnicos (la

cámara se suspendió) por lo que la docente tuvo que emplear el celular para continuar; a cada mesa de trabajo se le proporcionó un folleto con un tema distinto, transversalizando las asignaturas de ciencias naturales y ciencias sociales; los estudiantes lo leyeron, varios ya conocían el formato, por lo que no les fue indiferente y en el momento de completar la información que se les solicitaba, se logró evidenciar en la mayoría un trabajo colaborativo, ya que hubo un grupo al que le costó un poco, por lo que se medió para cumplir con lo establecido; además, la docente señala que los estudiantes aplicaron sus conocimientos, establecieron comparaciones, relacionaron la información y generaron conexiones que favorecieron una socialización de lo trabajado.

El proceso de valoración continua se fue dando durante todo el desarrollo de la sesión, la docente constantemente pasaba por los puestos de los estudiantes cuando se trató de las actividades individuales y por cada grupo de trabajo, realizando las respectivas retroalimentaciones, haciendo aclaraciones, despejando dudas, llamando la atención cuando era necesario y evaluando sus comprensiones. Una gran parte de los estudiantes atendían a las orientaciones y realizaban las respectivas correcciones.

Por lo tanto, visibilizar el pensamiento a partir de la rutina desarrollada “se constituye en una herramienta al momento de evaluar, ya que al evidenciar las comprensiones de los estudiantes se tendrá claridad sobre sus avances, y a través de la retroalimentación se podrá reforzar aquello que ellos necesitan”. (Morales Benítez & Restrepo Uribe, 2015, pág. 93)

La actividad de cierre no pudo ser desarrollada en la sesión por dinámicas externas, por lo cual la docente la dejó como tarea para la casa y de acuerdo con lo que presentaron los estudiantes,

pudo establecer que se han ido generando pequeñas comprensiones relacionadas con las habilidades del PC, además de la apropiación de los tópicos estipulados para la sesión.

5.2.4 Reflexión

Realizada la triangulación con el equipo de investigación, la docente genera algunas reflexiones en torno a su práctica de enseñanza, manifestando que es indiscutible promover las habilidades comunicativas y de PC, pues fortalecen en los estudiantes procesos orales y discursivos expresando sus vivencias, emociones, ideas, desde distintas miradas.

A través de los datos recolectados en la rutina, la rejilla y producción textual del texto informativo, la docente puntualiza que debe continuar visibilizando además de las habilidades del PC, el por qué el uso de la lectura, la escritura y la oralidad son importantes para la vida y favorecen la formación personal y ciudadana. Buscar las respuestas a los interrogantes que se generan, tratando de mitigar las dificultades que en el aula se presentan y potenciar en los diversos escenarios escolares el aprendizaje y fortalecimiento de las competencias comunicativas.

En esta oportunidad su práctica de enseñanza se valoró colaborativamente, desde la aplicación de dos instrumentos (Microciclo de reflexión desde la planeación y hoja de observación Teach), (ver figura 28), lo cual fue un avance significativo, puesto que la docente evaluadora, valora desde la planeación y la implementación la calidad de la práctica, en aspectos como la cultura de aula, la enseñanza y las habilidades socioemocionales. De esta forma, se analiza que la docente se refiere a sus estudiantes, denotando cordialidad, el lenguaje es positivo, no es despectiva ni tampoco lejana, se nota un tono “familiar” o cercano, que permite un diálogo continuo con los estudiantes, demostrando algunas expresiones de estímulo como “muy bien”, que para Martínez

(2009, pág. 8) favorecen una relación genuinamente personal con el educando, presidida por la comprensión, la confianza, el respeto, la amabilidad, la acogida, la orientación, etc.

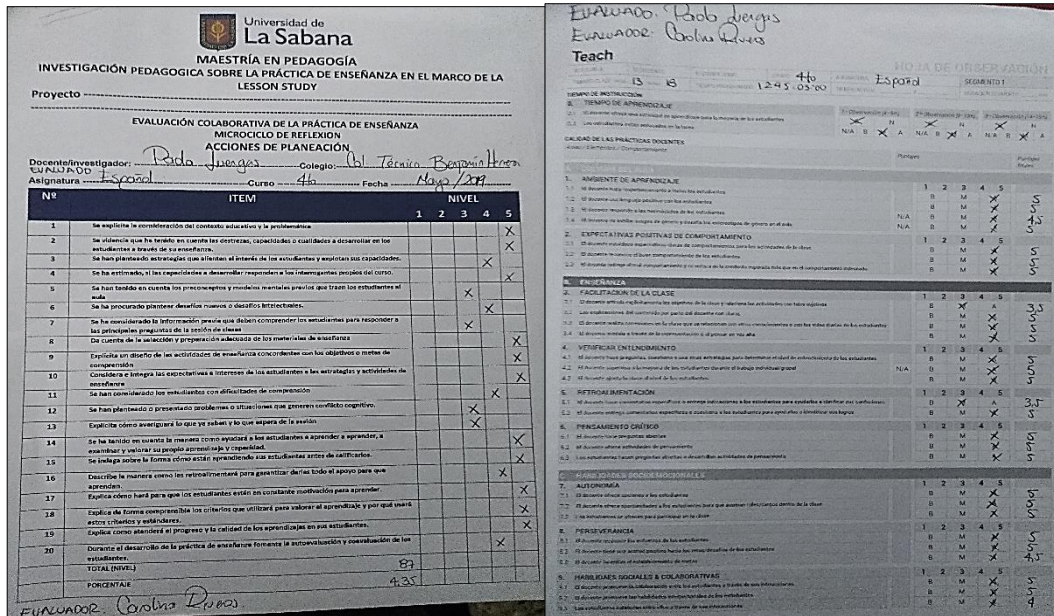


Figura 28. Fotografía valoración sobre acciones de planeación y prueba Teach C2-S1. Fuente: Seminario de Investigación. 2019

La prueba Teach, difiere de otros instrumentos para observar el aula porque captura: el tiempo que los docentes dedican al aprendizaje y la medida en la cual los estudiantes están enfocados en la tarea, y la calidad de los comportamientos de los docentes que ayudan a desarrollar las habilidades socioemocionales y cognitivas de los estudiantes. (Grupo Banco Mundial, 2018)

En cuanto a las actividades socioemocionales, la docente par sugiere identificar las afinidades con los niños, permitir que puedan organizarse en grupo por su cuenta, pero enfatizando en hacerlo bien, es decir, que es importante reconocer las responsabilidades tanto de la docente

como de los estudiantes, cumpliendo con ellas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando orientaciones valiosas y paulatinamente se le pone en disposición de elegir por sí mismo (Martínez-Otero Pérez, 2009, pág. 15) y desde los aprendizajes individuales potenciar diferentes competencias. Valora que la docente hace bastante hincapié en la escucha común y en el trabajo en equipo.

El equipo de la LS, además le sugiere tener en cuenta los aprendizajes previos de los estudiantes y en la rutina de pensamiento utilizar un lenguaje más accesible a la edad de los niños. Resalta el proceso de evaluación y retroalimentación continua mediante preguntas sobre el tema que se ha ido abordando en la sesión, en pro de verificar que el estudiante haya comprendido; con esta oportunidad de mejora, la docente pudo comprender que, al generar esta actividad, hay la posibilidad de aclarar dudas, confusiones y lograr implicar a sus estudiantes en el tema a abordar.

Respecto al aspecto de enseñanza, el equipo observa que la docente medianamente dio a conocer los objetivos de la clase; sin embargo, si hace explicaciones claras del contenido. En el espacio de la clase magistral, tiene en cuenta el PC y lo aborda mediante las preguntas que hace en la actividad del noticiero, ronda por el salón, verificando el trabajo grupal e individual de los estudiantes y los invita a realizarlo bien, además tiene en cuenta los intereses de los niños, lo que hace que la mayoría se anime por la sesión de clase.

Para la próxima sesión de LS, la docente investigadora contempla mejorar los tiempos y el diseño de las actividades en lo referente al nivel de los estudiantes, buscando hacerlos más visibles en la participación de la clase, activando los aprendizajes previos y con el equipo la necesidad de

profundizar en la evaluación, puesto que no es clara la forma de evidenciar el desarrollo de las habilidades del PC.

Esto lleva a deducir que hay un camino en construcción, donde es importante que la docente investigadora se apropie más de su discurso, tenga presente los preconceptos de los estudiantes, valorando los saberes previos. También, es necesario considerar el factor tiempo y ajustar en eventos futuros las actividades diseñadas, atendiendo a las dinámicas internas y externas que impidan desarrollarla por completo.

5.3. Hitos que transforman el proceso investigativo

Toda práctica de enseñanza desde que exista un proceso reflexivo constante reviste de una transformación. Tras haber finalizado estos dos primeros ciclos de reflexión y socializado hasta esta instancia los avances en esta investigación frente a un grupo de jurados, recibiendo aportes susceptibles a generar cambios significativos; el equipo de la LS y la asesora se reúnen para emprender acciones que continúen contribuyendo a la mejora de la práctica de enseñanza.

En primera medida se revisaron las acciones evaluativas dentro del aula, estas requerían ser más visibles, por ello determinaron que, desde la aplicación de las rutinas de pensamiento, podrían los estudiantes llegar a comprender mejor los conceptos y afianzar en ellos su autonomía.

En segunda medida, se decide asumir un nuevo panorama, en el que el desarrollo de las habilidades del PC ya no sería el eje sobre el cual se transformaría la práctica de enseñanza, puesto

que tras diversas discusiones concluyeron que poder generarlo en los estudiantes requería de un proceso riguroso con resultados a largo plazo y desde el análisis hasta el momento realizado en su quehacer cotidiano, no estaba dando cuenta de manera satisfactoria.

En este transitar, contemplaron que existían otro tipo de elementos comunes en la práctica de enseñanza de cada docente sobre los cuales podrían visibilizar las acciones constitutivas de la misma, así como también lo notaron los jurados quienes a modo de recomendación solicitaron revisar este aspecto. Entonces surge, como otro hito transformador, desde las acciones comunicativas resignificar esta investigación y basarla sobre el modelo Pentadimensional de Valentín Martínez-Otero (2004) por las siguientes razones:

- Ya en el C1 se había hecho un análisis profundo del discurso de la docente, evidenciando aspectos relevantes de su práctica en cada una de las dimensiones que presenta este autor.
- El hacer uso de este modelo, favorece que la docente se acerque más a su rol de educadora, genere reflexiones sobre su papel en el aula y deje de lado esa imagen de superioridad con la que es visto el docente.
- Tomar varios de los elementos de cada dimensión y adaptarlos a cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, permite alcanzar un nivel de equilibrio en el que la comunicación es la esencia de las interacciones que se gestan en el aula.

Pensar en que se podía abordar otro tipo de modelo era viable, por ello rastrearon una propuesta basada en el método FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories) cuyo autor (Flanders, 1977) plantea analizar la interacción profesor-alumno a partir del estudio de diez

categorías de la comunicación verbal presentes en el aula de clase a través de patrones directos e indirectos de la influencia del profesor: “las 4 primeras categorías hacen referencia a la influencia indirecta del docente, de la categoría 5 a la 7a la influencia directa por parte del maestro. En cuanto a las categorías 8 y 9, registran el habla del estudiante” (Lara Lozano, 2016).

Comportamiento del maestro:

➤ Indirecto

1. El maestro acepta los sentimientos del alumno.
2. El maestro alaba o estimula al estudiante
3. El maestro acepta o usa ideas de los alumnos
4. El maestro hace preguntas a los alumnos

➤ Directo

5. El maestro diserta
6. El maestro da instrucciones al alumno
7. El maestro hace preguntas a los alumnos

Comportamiento del estudiante

8. El estudiante responde a las preguntas del maestro
9. El estudiante inicia una respuesta
10. Silencio o confusión

Desde lo anterior, se considera que abordar el modelo de Martínez-Otero trae ventajas sobre el de Flanders ya que en el primero, “la naturaleza del discurso es, sobre todo, verbal, aunque hay una constante conexión con las vertientes no verbal y paraverbal de la comunicación” (2009, pág. 109), dando la posibilidad de una interacción bidireccional; mientras que, en el segundo, el docente

asume una posición de superioridad (Lara Lozano, 2016) y valora menos las intervenciones de los estudiantes.

A partir de estas nuevas determinaciones, surge la necesidad de establecer unas categorías que den cuenta del ejercicio investigativo y permitan analizar las acciones comunicativas durante la planeación, la implementación (ya abordadas en el C1) y la evaluación, que en el siguiente ciclo de reflexión ya consolidadas focalizan la investigación.

5.4. Ciclo 3

Para este ciclo, en el que se da una nueva mirada de la práctica de enseñanza desde las acciones comunicativas en el aula; puesto que la comunicación es el vehículo que posibilita las interacciones entre la docente y los estudiantes, “ya que, a partir del acto comunicativo, se conoce el mundo y las personas se interrelacionan entre sí. La comunicación cumple un rol imprescindible que trasciende al individuo para afectar a toda la sociedad” (Testa, 2014).

Dando continuidad al modelo LS, las docentes se reúnen para determinar los alcances que durante este ciclo buscan, tras el curso de los seminarios de Gestión E-learning y el de estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento (fundamentos) que les aportaron elementos suficientes en cuanto al uso de Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la aplicación de rutinas de pensamiento para continuar visibilizando el pensamiento dentro del marco de planeación en EpC.

Usar e implementar TIC, “permite el desarrollo de nuevas formas de enseñar y aprender, debido a que los docentes pueden adquirir mayor y mejor conocimiento dentro de su área permitiendo la innovación” (Gómez Gallardo & Macedo Buleje, 2010), además de generar en los

niños expectativas en cuanto al uso de herramientas palpables dispuestas para que ellos las utilicen, que van más allá del cuaderno o los textos escolares. Un docente que desarrolle competencias mediante el uso de las TIC podrá “mejorar su labor docente, ya que al modificar ciertas estrategias de enseñanza-aprendizaje, permite modificar el currículo generando escuelas que se autoevalúen y que mejoren constantemente” (Gómez Gallardo & Macedo Buleje, 2010)

El pensamiento hace parte de la cotidianidad del ser humano; en los estudiantes puede evidenciarse en la manera en que dan respuesta a una pregunta, en la forma en que actúan frente a una situación propuesta o en el modo de generar cuestionamientos. El pensamiento no es estático y va cambiando. Perkins (2003), señala que visibilizar el pensamiento es lograr que los estudiantes tomen conciencia de lo que aprenden, que puedan tener la capacidad de reconocer sus fortalezas y debilidades. Además, manifiesta que el pensamiento es básicamente invisible, por tanto, definirlo es complejo. Los maestros, pueden utilizarlo para dar cuenta de los avances que los estudiantes tienen en cuanto a sus comprensiones, pues éstas están directamente relacionadas con el pensamiento, con la capacidad de resolver situaciones, imaginar, crear.

Teniendo en cuenta lo anterior, el equipo continúa consolidando su investigación, con los constructos y referentes teóricos que permitieron establecer la elaboración de una matriz de análisis de las acciones comunicativas de la docente en el aula y rúbricas de coevaluación (ver anexo 3) que dan cuenta de la comunicación como elemento transformador en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

5.4.1 Planeación

El desarrollo de este tercer ciclo se compone de dos sesiones de clases, en las cuales dentro del formato de planeación (ver figura 29) se incorporó un elemento más y fue el contexto de aula con el propósito de divisar el entorno particular en el cual influye y transcurre la práctica de enseñanza de la docente.

PRACTICA DE ENSEÑANZA			
Docente:	Asignatura:	Grado:	Periodo:
HILO CONDUCTOR DEL AÑO:			
Contexto de aula:			
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes, tema)	METAS DE COMPRENSIÓN (Propósito)		
ESTÁNDARES (MEN) DBA	Dimensión	Meta:	
	Conceptual	1.	
	Procedimental	2.	
	Actitudinal	3.	
	Comunicación	4.	
Referentes disciplinares			
Habilidades del pensamiento crítico:			
Actitudes personales y sociales:			
Sesión No:		Fecha de Sesión:	
DESEMPEÑOS DE COMPRENSION (Actividades)		VALORACION CONTINUA	EVIDENCIAS
MC	INICIO		
1, 2, 3, 4	Modalidad: Tiempo estimado: 15 minutos	Retroalimentación:	
MC	DESARROLLO		
1, 2, 3, 4	Modalidad: Tiempo estimado:	Retroalimentación:	
MC	CIERRE (Proyecto final de síntesis)		

Figura 29. Formato de planeación adaptado y modificado C3, S1 y S2. Fuente: Elaboración propia, docentes énfasis Docencia para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico. Maestría en Pedagogía. Universidad de La Sabana. 2019

El paso a seguir, considerando el plan de estudios definido desde el inicio de año, los estándares y DBA propios para el grado, es con el equipo de la LS seleccionar el tema a abordar para cada sesión. En cuanto a la primera, el tópic generativo escogido es la historieta o comic, cursando la docente el seminario de Gestión E-learning, donde se propone incorporar el uso de una TIC. Para la segunda, a partir del seminario de estrategias didácticas para el desarrollo del

pensamiento (fundamentos), el tópico seleccionado es el género lírico: La canción como texto poético, desde el planteamiento únicamente de una rutina de pensamiento, que contemple todos los momentos de la clase. Cabe señalar que cada sesión contó con referentes disciplinares adecuados y las evidencias a recolectar incluirán registros fotográficos, grabaciones en video y producciones hechas por los estudiantes.

A continuación, se detallan y explican los elementos de la planeación para cada sesión.

5.4.1.1 Sesión 1: Las metas de comprensión (cuatro en total), estaban direccionadas desde la comprensión, hacia la identificación de la estructura y elementos de una historieta (conceptual); el análisis y descripción de los distintos elementos que componen el cómic o historieta (procedimental); el reconocimiento de la historieta como una forma de expresión artística y de comunicación (actitudinal) y la producción de una corta historieta (comunicación), tomando en cuenta la función y la estructura, y respetando las convenciones de la lengua escrita a partir del texto “Puki un perro Sabelotodo” (Mainé, 2016) que hace parte del proyecto lector del grado.

Poder contar una historia mezclando lenguaje visual con lenguaje escrito, es “poner a los alumnos en una situación de productores de información para adentrarse en todo el proceso de la comunicación desde su configuración en el plano del emisor, hasta la recepción por parte del lector” (Guzmán López, 2011).

Los desempeños de comprensión contemplan en el inicio la aplicación de la rutina de pensamiento “ver, imaginar, describir, mostrar”, en la cual, de manera grupal la docente entrega a los estudiantes una tableta, que contiene la imagen de una historieta desde la aplicación Pixton y a

través de preguntas orientadoras sobre ¿cómo está distribuida la información?, ¿qué observan?, ¿qué pueden describir?, se iría desarrollando la rutina.

Luego, dando paso a la conceptualización, a través de la proyección en el televisor de una presentación en la que se muestran los elementos que componen la historieta, se completará un organizador gráfico (ver figura 30).

Organizador gráfico

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Completa el organizador, de acuerdo con la información proporcionada por tu docente.

La historieta ...

Sus elementos son

V

B

I

O

Detailed description: The image shows a graphic organizer template. At the top left is a small red circular logo. The title 'Organizador gráfico' is centered at the top. Below the title are two lines for 'Nombre:' and 'Fecha:'. A numbered instruction '1. Completa el organizador, de acuerdo con la información proporcionada por tu docente.' follows. The main body of the organizer is divided into several sections: a large rectangular box on the left with a speech bubble above it containing the text 'La historieta ...'; a large rectangular box on the right with a speech bubble above it containing the text 'Sus elementos son'; a central rectangular box with a thought bubble to its right containing the letter 'V'; and at the bottom, three vertical rectangular boxes, each with a speech bubble above it containing the letters 'B', 'I', and 'O' respectively. All boxes contain horizontal lines for writing.

Figura 30. Formato organizador gráfico C3-S1. Fuente: Elaboración propia. 2019

Para el desarrollo, la docente solicitará a los estudiantes el libro del proyecto lector y a partir de su lectura y previa colocación en el tablero, ejemplificará a modo de historieta uno de los capítulos del texto, utilizando los elementos ya conceptualizados por los estudiantes y los involucrará para que le ayuden a completar la actividad. En este momento se ejecutará la segunda parte de la rutina, donde los estudiantes a través de la historieta hecha en el tablero describirán y

analizarán los elementos presentes y contestarán de forma oral preguntas que surgen del capítulo leído.

Ya en el cierre, se plantea a nivel grupal desarrollar la cuarta parte de la rutina que consiste en mostrar. Se pedirá a un integrante de cada grupo que pase al frente y seleccione un papelito que contiene un capítulo del texto de Puki y se hará entrega a cada mesa de trabajo de una cartulina similar a la presentada inicialmente por la docente, con recortes de bocadillos y moldes de onomatopeyas. La docente explica que se realizará una lectura y a modo de historieta presentarán la interpretación que de ella hagan, tomando en cuenta la función y la estructura, los elementos y respetando las convenciones de la lengua escrita.

La combinación del lenguaje icónico y verbal permite favorecer un desarrollo integral de diferentes dimensiones de la personalidad, en una síntesis interdisciplinar. Con el cómic, los personajes y a través de ellos los propios alumnos hablan (expresión lingüística), se mueven (expresión dinámica), se expresan con gestos y muecas (expresión dramática), se relacionan (expresión social), se ubican en contextos (expresión natural), etc. (Guzmán López, 2011, pág. 129)

Finalmente, se hará una socialización de lo trabajado en la sesión y se pedirá a algunos estudiantes que expliquen su producto.

5.4.1.2 Sesión 2: Las metas de comprensión establecidas para esta sesión, contemplaron lo siguiente:

- Conceptual: Identificación del significado de una canción como composición poética.
- Procedimental: Descripción de los distintos sentimientos que les provoca una composición poética.

- Actitudinal: Análisis y descripción de los distintos sentimientos que les provoca una composición poética.
- Comunicación: Expresión más allá del sentido literal del texto poético, inferencias sobre su contenido y algunos elementos implícitos desde su subjetividad.

La importancia de enseñar el género lírico en las escuelas radica, principalmente, en promover una visión del mundo diferente, que despierte la sensibilidad del alumno, en crear nuevos sentidos y, por consiguiente, que pueda ser expresada a través del lenguaje estético y que pueda ser valorada como una fuente de conocimiento que utiliza pocas palabras para manifestar diferentes ideas. (Pantano, 2014)

Los desempeños de comprensión generados a partir de la aplicación de una rutina de pensamiento contemplan los tres momentos de la clase. Para el inicio, la docente comenzará explicando a los estudiantes que colocará una canción que deben escuchar 3 veces y sobre la cual desarrollarán una rutina.

Para el desarrollo, la docente selecciona la rutina “CSI: Color, Símbolo, Imagen” que busca sintetizar y organizar ideas, llevando a los estudiantes más allá de la exploración inicial de un tema (Ritchhart, Church, & Morrison, 2014). En consonancia con el tópico abordado, la docente realiza una adaptación de la rutina, teniendo claro que a través de ésta alcanzará unas metas determinadas (ver tabla 1), buscando mostrar que el aprendizaje es un proceso que va surgiendo a partir de las propias ideas, que no es conceptualizar temas y que se realizará de manera eficiente, desde la organización propuesta por Ritchhart, Church, & Morrison (2014).

Tabla 1

Rutina de pensamiento CSI

RUTINA: CSI-COLOR SÍMBOLO E IMAGEN	
<u>Propósito:</u>	<u>Pasos:</u>
Los estudiantes identificarán mediante un color, una imagen y un sentimiento, características del texto poético.	*Explicar a los estudiantes en qué consiste la rutina y pedirles que tras haber escuchado la canción completen la información que se les pide:
<u>Situación de aprendizaje:</u> Al escuchar una canción	-Escoger un color que represente lo que significó para ellos la canción.
<u>Evaluación:</u> *Observar la explicación de las elecciones respecto a la escogencia del color, el sentimiento y la imagen. *Prestar atención a los argumentos dados.	-Escribir un sentimiento que le produce la canción. -Dibujar una imagen que representa la canción *Compartir el pensamiento justificando el porqué de su elección
<u>Modificaciones:</u> Se cambió el símbolo por el sentimiento, dado que esta rutina busca captar la esencia a través de metáforas y posibilita establecer otro tipo de conexiones no verbales.	

Adaptación rutina de pensamiento CSI. C3-S2. Fuente: Elaboración propia 2019

El cierre, contempla la socialización de la rutina elaborada, participando en responder a lo que allí se solicitaba, generando comprensiones profundas desde el uso de metáforas y así crear

hábitos de pensamiento en los estudiantes que les permita expresarse de manera gráfica o escrita, para llegar a conocer lo que piensan y así ayudar a que construyan conocimiento.

5.4.2. Implementación

Es el momento de poner en práctica todo lo planeado, visibilizando las acciones comunicativas presentes en el aula.

5.4.2.1 Sesión 1: La clase inicia con el saludo de la docente, el alistamiento de los materiales previstos y solicitándole a los estudiantes tener a la mano el libro trabajado desde el proyecto lector. El salón se encuentra distribuido en mesas de cuatro y cinco integrantes; hace el llamado a lista y pide a una de las estudiantes le informe quienes faltaron, así como invita a los niños a recordar las normas para el trabajo en clase.

La docente explica que, para la actividad a desarrollar, a cada grupo se le asigna una tableta que es entregada por una estudiante, enfatizando que en 3 minutos deben observar la imagen y leer la información que está contenida (ver figura 31).



Figura 31. Actividad de inicio C3-S1.2019

Luego, la docente realiza algunas preguntas a los estudiantes sobre lo que vieron, como se observa en el video C3, 1.

[Video 1, min 04' 58" a 5' 08"]

-Docente: ¿Qué observó Dylan?

-Estudiante 5: Ehhh, una profesora preguntando...

-Docente: ¿Una profesora preguntando qué?

-Estudiante 5: deee...quienes son los niños

-Docente: Bueno, listo. (Luengas Olarte, 2019)

[Video 1, min 05' 24" a 05' 41"]

-Docente: ¿Qué viste Helen?

-Estudiante 8: Que el niño se está olvidando de algo

-Docente: Alguien me puede decir, ¿cómo está distribuida la información que encuentran en la imagen? Ehhh Juan David

-Estudiante 3: Por medio de mensajes

-Docente: (ratifica) Por medio de mensajes y...

-Estudiante 3: Textos

-Docente: Textos, muy bien. (Luengas Olarte, 2019)

Después de esta actividad, la docente proyectó la presentación de un video, que daba cuenta del tópico generativo y que contenía elementos conceptuales para abordar la historieta, explicando a los estudiantes que una de sus características es la mezcla de imágenes, escritura y que tienen una secuencia; para apoyar la generación de comprensiones, la docente fue realizando preguntas y a

cada uno le hizo entrega de un organizador gráfico que diligenciaron a medida que se les daba respuesta, con las ideas principales tal y como se observa en el video 1 del C3.

[Video 1, min 09' 50" a 10' 16"]

-Docente: ¿Alguna de esas imágenes que encontraron en las tabletas, se relaciona con la que yo acabo de colocar en el televisor?

-Estudiantes: (al unísono) Siii

-Docente: ¿Si se relaciona? Perfecto. Entonces lo primero que vamos a completar y a llenar en nuestra hojita tiene que ver con qué es la historieta. ¡Listo! Entonces vamos a colocar que la historieta es una narración gráfica. (Luengas Olarte, 2019)

[Video 1, min 11' 24" a 11' 35"]

-Docente: ¿Qué más podemos decir de la historieta? ¿Qué más podemos colocar?

-Estudiantes: (se escuchan murmullos)

-Docente: Que se debe desarrollar de manera secuencial (Luengas Olarte, 2019)

[Video 1, min 12' 15" a 12' 43"]

-Docente: Una historieta tiene varias partecitas.

-Estudiante 3: ¿Una historieta tiene varias partes?

-Docente: Si, pero entonces vamos a mirar qué elementos tiene. Porque hay otra parte del cuadro donde nos preguntan qué elementos son ¿cierto? Entonces vamos a empezar a tener en cuenta los elementos. Primero tenemos las viñetas (señala al Tv), entonces vamos anotando los elementos... (Luengas Olarte, 2019)

[Video 1, min 20' 10" a 21' 00"]

-Docente: Ahora miramos otras de las partes en las que se divide y son los globos. (señala)

Nos damos cuenta, que los globos son cada una de esas imágenes en donde está el texto que acompaña a los dibujos. Si nos damos cuenta esos globos aquí en esta, historieta están hechos de forma cuadradita y que tienen esos globos. Alguien me puede decir ¿qué tienen esos globos? ¿Qué tienen Dylan?

-Estudiante 5: palabras

-Docente: (refuerza) tienen palabras, ¿qué más tienen?

-Estudiante 9: letras

-Docente: Tienen letras sí señor. Pero que tienen de especial estos globos aquí en la puntica.

-Estudiante 3: En que uno puede saber lo que dicen.

-Docente: Ahhhh esos globos pueden decirnos que está diciendo ese personaje.

-Estudiante 10: Lo que está pensando (Luengas Olarte, 2019)

La tercera actividad se enmarcó en la utilización del libro que los estudiantes leen en el proyecto lector (ver figura 32).



Figura 32. Actividad de desarrollo C3-S1.2019

La docente comienza a leer uno de los capítulos del libro, mientras los estudiantes siguen la lectura mentalmente; cuando finaliza, señala el tablero y les comunica que ella tiene el esqueleto de una historieta que quiere hacer con el primer capítulo del libro. Pide a uno de los estudiantes le colabore para realizar una de las viñetas con distintos elementos que se encuentran allí (recortes de imágenes, globos, onomatopeyas, etc.). Dando continuidad a la rutina de pensamiento, mediante preguntas invita a los niños a describir y completar lo que puede ocurrir (video C3, 1)

[Video 1, min 22' 41" a 23' 13"]

-Docente: ...Y que puede estar diciendo ahí Puki, ¿quién nos puede ayudar? ¿qué puede decir Puki ahí? Quien nos colabora

-Estudiante 11: Ehhhh, está como buscando lo que quiere saber

-Docente: Ahhhh está buscando lo que quiere saber. Y ¿qué podemos colocarle ahí (señala la viñeta)? En ese globo ¿qué estará diciendo Puki?

-Estudiante 3: Está (---) lo que necesita saber para investigarlo en el libro gordo

-Docente: Y si fuera Puki el que. Ah entonces podemos escribir que...

-Estudiante 12: Da una idea (---) busco el libro gordo

-Docente: Ahhhh podemos entonces colocar ¿cuál? (la docente saca un marcador de su bolsillo y escribe en el bocadillo) Busco...

-Estudiantes: (al unísono) el libro gordo profe (Luengas Olarte, 2019)

[Video 1, min 23' 24" a 23' 49"]

-Docente: Ehhhh ¿puedo agregarle alguna onomatopeya de las que encontramos ahí en el tablero?

-Estudiantes: asienten con la cabeza

-Docente: ¿Sí? Entonces Tomás por favor pasas y me puedes decir ¿cuál puedes colocar?

-Estudiante 13: Ésta (la señala)

-Docente: Muy bien, entonces colócala...muy bien...muuuuy bien Tomás. (Luengas Olarte, 2019)

Para la actividad de cierre, la docente aplica la cuarta parte de la rutina (mostrar) pidiendo a una estudiante que pase por cada grupo y entregue un papelito que contiene el número de un capítulo del libro. Además, explica que deben buscar ese capítulo, leerlo y por medio de una historieta recrearlo, con los elementos que les proporcionó (cartelera, recortes, etc.) (ver figura 33)



Figura 33. Actividad de cierre C3-S1. 2019

Para terminar, la docente preguntó a los estudiantes si habían comprendido el objetivo de la clase (ver video C3, 1). No todos los grupos completaron la actividad, por lo que se dejó para la próxima sesión su culminación.

[Video 1, min 40' 47" a 40' 49"]

-Docente: ¿Quién me puede contar qué es la historieta? De acuerdo a lo que vimos. María Camila

-Estudiante 14: Ehhhh es como, es, es. O sea, es como un cuento, pero que lo tratan de hacer más como para si se estuviera viviendo en ese momento.

-Docente: Y de qué manera. Me pueden contar esa historieta ¿Cómo está dividida?...

-Estudiantes: (al unísono) En partes

-Docente: ¿En cuántas partes?

-Estudiantes: (al unísono) En cuatro. (Luengas Olarte, 2019)

Existen diversos momentos y situaciones que en el instante inmediato de la clase se pasan por alto, de ahí lo valioso de poder desde las grabaciones identificarlos y reflexionar sobre ellos.

5.4.2.2 Sesión 2: La clase inicia con el saludo de la docente a los estudiantes, quienes se encuentran distribuidos por filas de a dos; la organización de los materiales necesarios para desarrollarla y luego la explicación de la actividad, solicitándoles presten atención a una canción (Un año de Sebastián Yatra) que escucharán en la grabadora por 3 veces (ver figura 34).



Figura 34. Actividad de inicio C3-S2. 2019

Luego, mediante una serie de preguntas orientadoras, enfocadas hacia la conceptualización del tema, se dio participación a algunos estudiantes, como se evidencia en el audio C3, 1.

[Audio 1, min 00' 00" a 00' 19"]

-Docente: Alguno que me pueda decir. Alguno que me pueda decir si encontró algunos elementos del género lírico ahí. Por ejemplo. Señor Rocha

-Estudiante 15: Una rima profe. Yo te conocí en primavera, me miraste tú de primeras (Luengas Olarte, 2019).

[Audio 1, min 00' 21" a 00' 58"]

-Docente: Que más, qué otros elementos pudimos encontrar en esa canción. ¿Quién más me puede decir qué otra rima encontró? Nicolás.

-Estudiante 16: Profe, octubre y noviembre

-Docente: (confirma) Octubre y noviembre. Si en esa parte de la canción está. Alguno más.

Marlon

-Estudiante 18: Febrero-primero

-Docente: (confirma) Febrero-primero muy bien. ¿Cuál otra? ¿Cuál otra encontraron?

-Estudiante 12: Que por ti estoy perdido

-Docente: Por ti estoy perdido, pero con ¿cuál iba?

-Estudiante 15: Profe, yo ya se me tu apellido

-Docente: Ah bueno, yo ya se me tu apellido, muy bien señor Rocha. (Luengas Olarte, 2019)

[Audio 1, min 01' 01" a 01' 32"]

-Docente: ¿Por qué podemos decir que esta canción pertenece al género lírico?, ¿por qué podemos decir que es un poema?

-Estudiantes: (murmullos) por la rima

-Docente: Pero por qué podemos decir qué es un poema. ¿por qué?

-Estudiante 12: Es una poesía

-Docente: ¿Por qué?

-Estudiante 16: Profe, porque el autor

-Docente: Porque el autor ¿qué? (repite lo que el estudiante le dice) Porque el autor quiere expresar amor

-Estudiantes: amor, amor o tristeza

-Docente: Porque están enamorados de alguien, también. (Luengas Olarte, 2019)

[Audio 1, min 01' 38" a 02' 04"]

-Docente: ¿Con qué intención creen, escribieron esta canción?

-Estudiante 14: (voz baja) para las familias separadas

-Docente: Bueno, para las familias que están separadas. Alguien tiene algo diferente a lo que piensa Camila

-Estudiante 19: para una mujer

-Docente: Para una mujer, ¿para quién más pudo haber sido escrita esta canción?

-Estudiantes: (en voz baja) Para un hombre

-Docente: Bueno para un hombre

-Estudiantes: (en voz baja) para la mamá

-Docente: ¿Para quién? Para la mamá, muy bien (Luengas Olarte, 2019)

Ya en el desarrollo de la clase, a cada estudiante le entregó una guía que contenía la rutina de pensamiento, les pidió la observaran y leyeran las indicaciones que allí se daban, para comenzar a aplicarla (ver figura 35). Mientras ellos hacían el ejercicio propuesto, la docente fue explicando lo que debían hacer, recordándoles que era importante justificaran la elección del color, el sentimiento y la imagen.

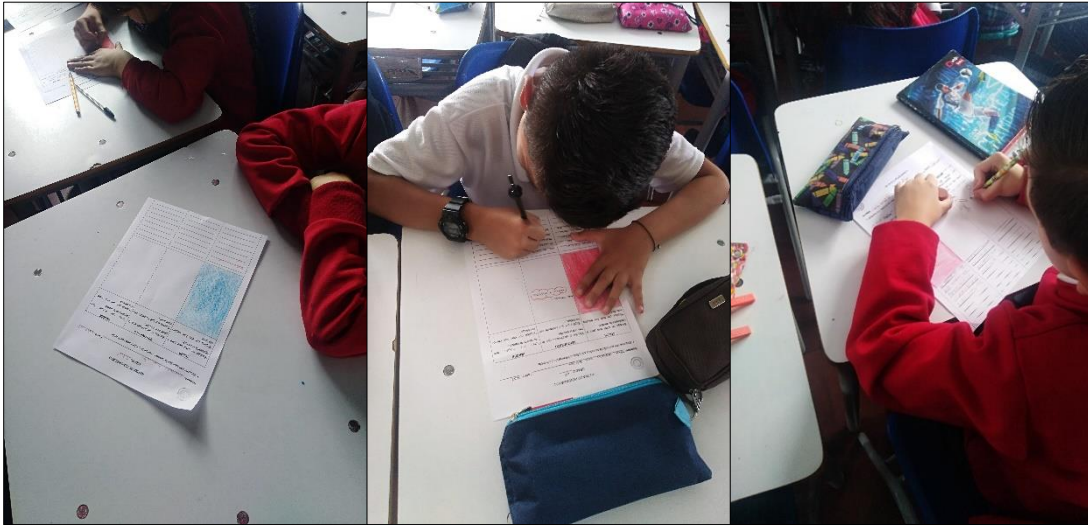


Figura 35. Actividad de desarrollo C3-S2. 2019

Para el cierre de la clase, la docente invitó a algunos estudiantes que quisieran compartir su rutina a que la presentaran frente a sus compañeros y expresaran lo que para ellos representó la canción como se evidencia en el video C3, 2.3.

[Video 2.1, min 00' 00" a 00' 35"]

-Estudiante 20: El rojo. El rojo porque lo elegí, es el color del corazón, el amor, el cariño (-
--) el sentimiento fue amor, la canción se trata de un hombre y una mujer que se amaban y

me recordó a alguien de mi anterior colegio. Y tercero que fue mi amigo y yo dándonos el amor por igual. (Luengas Olarte, 2019)

[Video 2.3, min 00' 00" a 00' 34"]

-Estudiante 16: Escogí el color rojo porque la canción se trataba de amor, de nunca olvidar a los seres queridos (---) la canción nos invita a recordarlos y saber que siempre estarán con nosotros, la imagen un globo en forma de corazón que va al cielo. A pesar de tan lejos que está siempre estará en nuestro corazón. (Luengas Olarte, 2019)

... la enseñanza del texto poético es un instrumento valiosísimo tanto para el trabajo con y sobre el lenguaje y la relación existente entre este y el pensamiento, como para el desarrollo de la expresión literaria mediante la cual puede manifestarse la individualidad de cada alumno. (Pantano, 2014)

5.4.3 Evaluación

Salir de la zona de confort, es atreverse desde la observación a examinar y analizar las distintas evidencias en las que la evaluación no se limita a dar una valoración sino a revisar todo un proceso, fortaleciendo la enseñanza y el aprendizaje de manera progresiva.

5.4.3.1 Sesión 1: Revisando la docente las evidencias pudo visibilizar desde la planeación una intención clara y una estructura que daba cuenta de cada momento de la clase, además, manifiesta que el desarrollo transcurrió normalmente, puesto que al establecer desde un comienzo las normas favoreció el cumplimiento de estas por la mayoría de los estudiantes. En uno de los

equipos de trabajo, hubo diferencias, por lo cual la docente tuvo que intervenir y mediar para solucionar.

El tener organizados los materiales con anticipación beneficia la realización de las actividades a su vez que mantiene la atención en los niños. Generar actividades con herramientas que son poco usuales en el aula, los motiva, crea expectativas e introduce en nuevas comprensiones que no sólo se dan desde un cuaderno, guías o el tablero; lo cual cuestiona a la docente para darle mayor utilidad y que los estudiantes a través de la práctica, puedan alcanzar otros objetivos, como la creación de historietas a través de distintas aplicaciones.

Hacer claridad en las instrucciones que daba le permitió ir avanzando, aunque considera que pudo haber empleado más tiempo, sin limitar el trabajo que los niños venían desarrollando, así como evitar ser tan repetitiva en las afirmaciones que hacía.

El esquema gráfico empleado fue muy inductivo, la docente fue quien llevó el hilo de esta actividad y las consignaciones que en él hicieron los estudiantes tenían en su mayoría las apreciaciones de la docente más no las que ellos podían hacer.

La docente constantemente pasaba por los equipos de trabajo, aclarando dudas, verificando que todos los estudiantes realizaran las actividades y pidiendo a algunos les colaboraran a sus compañeros para que no se quedaran atrasados, como se evidencia en el video C3, 1.

[Video 1, min 19' 22" a 28' 49"]

- Docente: María Camila le vas explicando a ellos por favor, en qué partecita deben colocar.
- Estudiante 14: (explica a sus compañeros y les señala en la guía) (Luengas Olarte, 2019)

La elaboración de la historieta a través del texto de plan lector favoreció ampliamente la apropiación del tópico, puesto que era un libro contextualizado, afín a sus gustos y familiar, que previamente estaban leyendo; se evidenció manejo y uso de los distintos elementos que componen la historieta, sin embargo, no poder culminarla durante la sesión interrumpió el poder generar en los estudiantes comprensiones aún más profundas.

5.3.3.2 Sesión 2: La planeación de la sesión da cuenta de la intención que se tenía sobre la aplicación de una rutina de pensamiento que abarcara toda la clase. Hacer la revisión para seleccionar la más indicada de acuerdo con la temática abordada favoreció a modo introspectivo aflorar en los estudiantes sentimientos que muchas veces reprimen. Salmon (2009) refiere que, al estimular la mente por medio del uso de rutinas de pensamiento, se crean culturas de pensamiento que provocan en el niño el deseo intrínseco de expresarse por medio del dibujo y la escritura.

La escogencia de la canción con un artista conocido por ellos fue idónea, pues hace parte de su cotidianidad, el lenguaje que en ésta se evidencia suscitó gran interés; el proyectarla desde la grabadora y no por el televisor, hizo que cada uno se involucrara e identificara los sentimientos que le transmitía sin tener de referente el video. La docente manifiesta que algunos lloraron (una niña recordó a sus padres fallecidos) y en el ambiente se percibía un estado de tranquilidad.

Fue una clase distinta, atractiva y lúdica para los estudiantes, quienes venían habituados a una toma de conceptos y realización de actividades inductivas y sistemáticas. La implementación de la docente fue efectiva, pues al desarrollar la rutina, desglosando cada uno de los elementos que habían trabajado en un primer momento sobre el texto poético y extrapolarlos, identificándolos, generó en los niños mayores comprensiones que dan cuenta de un aprendizaje significativo, en el que cada uno aportó desde las interpretaciones que lograron (ver figura 36).

Al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal). (Rodríguez López, 2005)

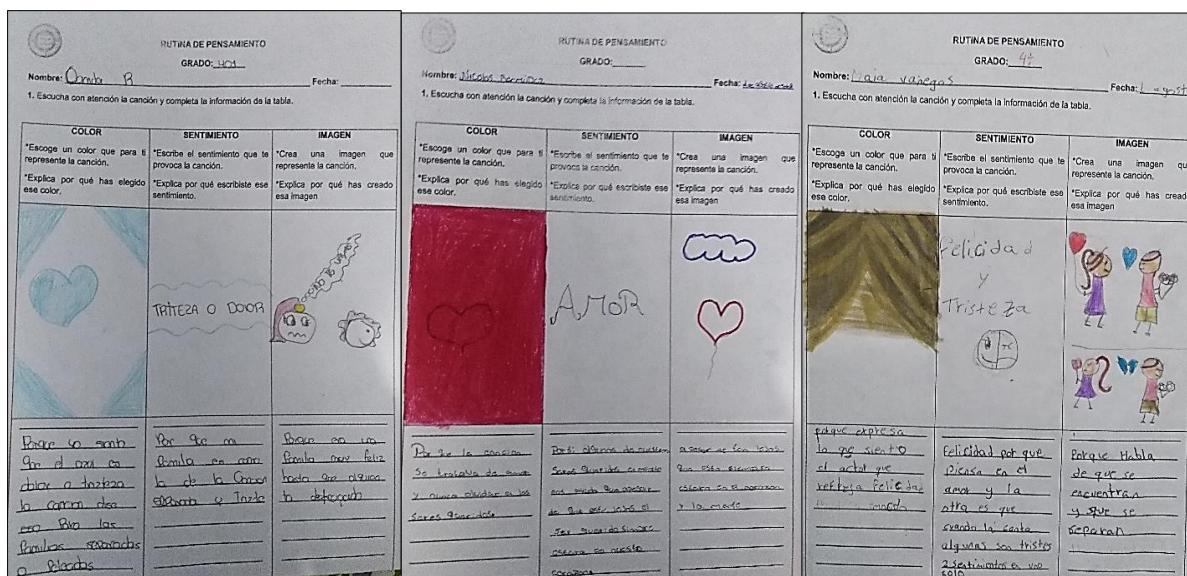


Figura 36. Desarrollo rutina de pensamiento por estudiantes. CSI C3-S2. 2019

5.4.4 Reflexión

Para valorar la efectividad del trabajo desarrollado, identificando las fortalezas y debilidades presentes en este ciclo, desde las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, el equipo de la LS se reúne y con el propósito de observar juntas cada uno de estos momentos desde un proceso coevaluativo, basados en los formatos propuestos, en los cuales se contemplan tres categorías (acciones comunicativas al interior de la planeación, dinámicas de comunicación en el aula y la comunicación como eje del proceso evaluativo en el aula) dando paso a una retroalimentación, en la cual la docente par evaluadora evidencia en las acciones comunicativas de la docente desde la planeación (ver figura 37) lo siguiente:

LESSON STUDY				LESSON STUDY					
FORMATO DE COEVALUACIÓN COMPONENTES DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN				FORMATO DE COEVALUACIÓN COMPONENTES DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN					
Nombre del evaluado: <u>Paola Luengas Ojarte</u> Fecha: <u>agosto 20 de 2019</u>				Nombre del evaluado: <u>Paola Luengas Ojarte</u> Fecha: <u>septiembre 13 de 2019</u>					
Nombre del par evaluador: <u>Paola Andrea Lozano</u>				Nombre del par evaluador: <u>Johana Marcela Ruiz</u>					
A continuación, lea atentamente los ÍTEMS descritos y marque una X en el nivel <u>BAJO</u> , <u>MEDIO O ALTO</u> de acuerdo con lo observado en el formato de planeación del docente evaluado.				A continuación, lea atentamente los ÍTEMS descritos y marque una X en el nivel <u>BAJO</u> , <u>MEDIO O ALTO</u> de acuerdo con lo observado en el formato de planeación del docente evaluado.					
ITEM		NIVEL			ITEM		NIVEL		
		BAJO	MEDIO	ALTO			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	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		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 estos, evidenciando así la aplicación del conocimiento conceptual y pedagógico del docente en la etapa de planeación.			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 estos, 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	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		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	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	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		8.	Se expone de manera clara el planteamiento docente acerca del desarrollo del proceso de retroalimentación (incluye diferentes tipos de retroalimentación).		X	

Figura 37. Fotografías rejilla de coevaluación acciones de planeación y evaluación C3-S1 y S2.

Fuente: Lozano, Luengas y Ruiz. 2019

El lenguaje docente, en cuanto herramienta educativa, puede promover el desarrollo intelectual, emocional, moral y social del educando, según los objetivos que persiga (Martínez-

Otero Pérez, 2008). Desde la planificación de la lección, en la S1 la docente es valorada en algunos ítems en nivel medio; se evidencia que hay claridad y contextualización en la enunciación de los DBA y estándares curriculares necesarios para alcanzar las metas de comprensión, que fueron definidas, anticipando las estrategias metodológicas que permitirán el seguimiento a los aprendizajes que se quieren generar en los estudiantes, sin embargo, requiere mayor profundización la meta actitudinal, para lograr en el aula de clase una comunicación asertiva. Además, al exigirles que den más de lo que se les ha proporcionado y que puedan crear desde lo que ya saben, supone desde el marco de la EpC, vincular “...las experiencias y las preocupaciones de los alumnos. Pueden abordarse por medio de una variedad de puntos de acceso: desde diversas perspectivas disciplinarias, por medio de múltiples modalidades de aprendizaje o inteligencias, desde diferentes puntos de vista culturales...” (Stone Wiske, 1999)

A su vez, los desempeños de comprensión en la S2 plantean actividades llamativas para los estudiantes, promoviendo en el aula formas comunicativas diversas que dejan de ser “simplemente experiencias privadas, sino que, más bien, dan como resultado producciones o actividades que pueden ser percibidos por otros” (Stone Wiske, 1999)

Las estrategias de evaluación que presenta la docente ofrecen medianamente a los estudiantes la posibilidad de recibir retroalimentaciones, por lo que resulta pertinente que se hagan partícipes “en la evaluación de su propio trabajo y el de sus compañeros de clase, pues esto los invita a hacerse más responsables de su propio aprendizaje” (Stone Wiske, 1999).

A partir de las acciones comunicativas desde la implementación, la docente par evaluadora del equipo de la LS observa lo siguiente (ver figura 38):

LESSON STUDY			
FORMATO DE COEVALUACIÓN			
COMPONENTES DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN			
Nombre del evaluado: Paola Luengas Olfarte Fecha: agosto 26 de 2019			
Nombre del par evaluador: Paola Andrea Lozano			
A continuación, lea atentamente los ÍTEMs descritos y marque una X en el nivel <u>BAJO</u> , <u>MEDIO</u> o <u>ALTO</u> de acuerdo con 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 estos.			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 menciona 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

LESSON STUDY			
FORMATO DE COEVALUACIÓN			
COMPONENTES DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN			
Nombre del evaluado: Paola Luengas Olfarte Fecha: septiembre 19 de 2019			
Nombre del par evaluador: Johana Marcela Ruiz			
A continuación, lea atentamente los ÍTEMs descritos y marque una X en el nivel <u>BAJO</u> , <u>MEDIO</u> o <u>ALTO</u> de acuerdo con 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 estos.			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 menciona 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 38. Rejilla de coevaluación acciones de implementación C3-S1 y S2. Fuente: Lozano, Luengas y Ruiz. 2019

En un nivel intermedio, en la S1 se encuentra el uso de terminología técnica y científica, las expresiones utilizadas por la docente son más coloquiales, así como un discurso en ocasiones improvisado y descontextualizado; los demás ítems están en un nivel alto que da cuenta de las interacciones entre ella y los estudiantes y entre los estudiantes y sus compañeros; desde el uso que hace del lenguaje en el que más allá de ser una conductora de contenidos, logra convertirse en una facilitadora que va guiando los aprendizajes desde un trabajo colaborativo en el que la participación de cada uno de los niños es primordial. “Por ello, el educador auténtico se afana en el cultivo de la

palabra dotada de sentido y sensibilidad, comprometida con la verdad, la ética, la relación humana y el acrecentamiento integral de sus alumnos” (Martínez-Otero Pérez, 2008).

En la S2 la docente hace alusión medianamente a las normas y en lugar de promover su aplicación en el desarrollo de la clase, hace llamados de atención a aquellos estudiantes quienes desconocen cuáles estaban establecidas, al respecto su par le sugiere establecer con los niños las normas que van a permear el clima en el aula desde el respeto.

Se resalta en el discurso de la docente el interés por llegarle a los estudiantes, por identificar en él aquellas acciones que puede transformar. Freire, (1996) citado por Buena Jorge, (2016) refiere que “enseñar no es transferir el conocimiento, sino crear la posibilidad de producirlo”(p.5), de ahí que el aula pueda convertirse en ese espacio para crear una cultura de pensamiento donde los estudiantes alcancen niveles altos de comprensión y un desarrollo de pensamiento óptimo; pero en ocasiones se sesga la capacidad de los estudiantes de ser pensadores autónomos y críticos, expresando sus ideas y transformando su contexto.

En la dimensión instructiva, las explicaciones dadas en la conceptualización son rigurosas, y de acuerdo al contenido abordado va dando instrucciones para desarrollar las actividades.

En la dimensión afectiva la docente durante la clase empatiza con los estudiantes, sus intervenciones, aunque no vienen cargadas de palabras afectuosas, si hay momentos en los que estimula el trabajo que ellos realizan con frases como ¡Muy bien! ¡Perfecto!

En la dimensión motivacional se presentan actividades diversas para los estudiantes, la docente cuando requiere hace uso de ejemplos para lograr mayor entendimiento del tópico generativo.

En la dimensión social, la docente busca en sus clases mantener un diálogo en el que los estudiantes se involucren, participen y de manera positiva transformen su contexto de aula.

En la dimensión ética, se presentan momentos en los cuales la docente invita a los estudiantes a evaluar sus conductas cuando trabajan en equipo.

La docente reflexiona y considera pertinente desde sus acciones comunicativas en la planeación, visualizar y anticipar en cada uno de los momentos planteados las distintas formas de interacción que puede generar en el aula, apuntando a la consecución de los objetivos que definió y facilitando las acciones de evaluación que pueden ser aprovechadas para visibilizar el pensamiento. Convertir las ideas que se han comprendido a través de una historieta, un texto, una canción, una conversación, un color que las identifique, una imagen que las represente o un sentimiento, permite que el estudiante fabrique su propio conocimiento a partir de sus experiencias. Desde la evaluación continuar fortaleciendo procesos valorativos formales e informales que den cuenta de los aprendizajes que los estudiantes van generando.

5.5 Ciclo 4

El presente ciclo de reflexión trae consigo transformaciones que han ido emergiendo a partir de las reflexiones de los ciclos anteriores, en cuanto a los cambios que pueden darse y lo que puede

continuar fortaleciéndose para mejorar la práctica de enseñanza desde las acciones comunicativas de la docente en dos sesiones de clase. “Es por ello que aquí se considera el discurso educativo como acción comunicativa estructurada de carácter dialógico encaminada a promover el desarrollo personal del educando”. (Martínez-Otero Pérez, 2004). Dentro del ejercicio docente, el discurso reviste de un control particular, que se ejerce sobre la clase e influye en las interpretaciones que de él hacen los estudiantes, es en ese punto en el que se puede dar un giro para modificarlo o ampliarlo si la situación comunicativa lo amerita.

Continuando con el modelo de LS, el equipo investigador nuevamente se reúne para determinar de manera colaborativa las acciones pedagógicas desde la planeación, la implementación y la evaluación a seguir, a partir de las necesidades particulares de la práctica de enseñanza de cada integrante. El uso que se ha hecho de las rúbricas de coevaluación da cuenta de “una forma de aprendizaje cooperativo, puesto que hay un apoyo mutuo en la coevaluación, se respalda el trabajo del compañero, se hace un ejercicio responsable de retroalimentación y se construyen nuevos saberes”. (Morales Benítez & Restrepo Uribe, 2015).

La primera sesión se enmarca dentro del curso del seminario de Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento (énfasis), donde se plantea continuar haciendo uso de las rutinas de pensamiento, pues estas como lo afirma Perkins (2003) “[...] son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma”. Para la docente, utilizarlas como herramienta en su aula, le permite fortalecer las comprensiones en los estudiantes y habituarlos para que cada vez las apliquen mejor.

Teniendo un mayor reconocimiento de su práctica de enseñanza, la segunda sesión constituye el cierre de este ciclo y la docente decide trabajarla desde una asignatura distinta a su área de formación, que para ella constituye un reto que va más allá de los contenidos y apunta hacia la transformación y construcción del conocimiento desde el saber hacer.

5.5.1 Planeación

En este cuarto ciclo, el formato de planeación contextualizado (ver figura 39) visibiliza las características particulares del aula donde se gesta la investigación, así como continúa contemplando todos los elementos de la EpC y las conexiones con los lineamientos curriculares (Estándares y DBA).

En este sentido, al abordarse el contexto se puede tener una perspectiva estructurada de cómo se desarrollará la práctica en este primer momento, dando respuesta a las necesidades de los estudiantes desde aspectos enunciados por De Longhi (2000) como:

- Contexto situacional: lo sitúa en un lugar, una cultura y una institución
- Contexto lingüístico: es el que se genera por el propio discurso y se relaciona con los códigos de habla, el lenguaje de la disciplina, su lógica y la generada por la interacción en la clase

- Contexto mental: corresponde a los niveles interindividual e intraindividual y a las posibilidades de aprendizaje del grupo. (pág. 204)

PRÁCTICA DE ENSEÑANZA			
Docente:		Asignatura:	
HILO CONDUCTOR DEL AÑO:		Grado:	
Contexto de aula:		Periodo:	
Situacional		Lingüístico	
Mental		Mental	
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes, tema)		METAS DE COMPRENSIÓN (Propósito)	
		Dimensión	Meta:
		Conceptual	1.
ESTÁNDARES (MEN) DBA		Procedimental	2.
		Actitudinal	3.
		Comunicación	4.
Referentes disciplinares			
Habilidades del pensamiento crítico:			
Actitudes personales y sociales:			
Sesión No:		Fecha de Sesión:	
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN (Actividades)		VALORACION CONTINUA	EVIDENCIAS
MC	INICIO		
1, 2, 3, 4	Modalidad: Tiempo estimado:	Retroalimentación:	
MC	DESARROLLO		
1, 2, 3, 4	Modalidad: Tiempo estimado:	Retroalimentación:	
MC	CIERRE (Proyecto final de síntesis)		

Figura 39. Formato de planeación adaptado y modificado C4, S1 y S2. Fuente: Elaboración propia, docentes énfasis Docencia para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico. Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana. 2019

El equipo de la LS tras reunirse, acuerdan que la primera sesión se aborde desde el seminario visto y la segunda con miras al logro de mayores aprendizajes y en un ejercicio de descolocación se realice en un área distinta a las ya planeadas. El tópico generativo seleccionado para la sesión 1 corresponde a la caricatura como lenguaje verbal e icónico: ¡Escribo y describo desde la caricatura! Para la sesión 2 este se plantea desde la asignatura de ciencias naturales y se denomina El Universo y Sistema Solar: ¡Viajas conmigo por el Universo!

Dentro del formato, se incluyen los referentes disciplinares necesarios, además de contemplarse los tiempos determinados para la realización de las diversas actividades y se tienen

presentes los recursos audiovisuales, fotográficos, herramientas tecnológicas, trabajos de los estudiantes, etc.

5.5.1.1 Sesión 1: Las cuatro metas de comprensión como se muestran a continuación (ver tabla 2), “definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenden mejor...” (Stone Wiske, 1999, pág. 101)

Tabla 2

Metas de comprensión C4-S1

Conceptual	1. Los estudiantes desarrollarán comprensión al identificar las características de la caricatura como texto.
Procedimental	2. Los estudiantes analizarán y describirán una caricatura como herramienta portadora de mensaje, que brinda la posibilidad de ser leída e interpretada por el receptor.
Actitudinal	3. Los estudiantes se apropiarán de los procesos de lectura, mediante la interacción entre el autor y el lector a través de la caricatura como lenguaje icónico.
Comunicación	4. Los estudiantes comunicarán de manera oral su pensamiento y emociones frente al lenguaje utilizado en una caricatura.

Fuente: Elaboración propia. 2019

Desde el empleo de la caricatura como otro tipo de texto que incluye elementos visuales, la docente busca generar en los estudiantes habilidades de pensamiento que les permitan interpretar e identificar los contenidos que las diferencian de otros textos para establecer conexiones de otras formas de expresión y lo que pueden llegar a comunicar y transmitir. “Los caricaturistas han empleado el dibujo como expresión artística con el propósito de transmitir de manera humorística

o sería su propia interpretación de la realidad, ya que este es su componente original y su finalidad”.
(Vásquez Farfán, 2017)

Los desempeños de comprensión se presentan en el desarrollo de la clase en sus tres categorías: etapa de exploración (inicio), investigación guiada (desarrollo) y proyecto final de síntesis (cierre), contemplando distintas formas de valoración continua formal y no formal, desde la aplicación de una rutina de pensamiento que ya anteriormente la docente había aplicado, propuesta por Ritchhart, Church, & Morrison (2014) que había sido CSI para sintetizar y organizar las ideas. Teniendo en cuenta que para esta clase pretende desde la caricatura extraer lo esencial y que los estudiantes puedan representarla utilizando un color, una idea y una imagen.

La actividad de inicio se hará de manera grupal y se hará entrega de la imagen de una caricatura que deben describir y comentar, teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Qué ven?, ¿Qué les llama la atención?, ¿Sobre qué trata?, ¿Hay frases? ¿Qué dicen?

Posteriormente con todo el grupo en pleno se socializará lo que se logró decantar de cada equipo y la docente explicará a qué corresponden las imágenes dadas, dónde pueden encontrarse, quienes las elaboran y para qué son utilizadas.

Luego, se hará una profundización del tópico mediante la proyección de un video que permitirá a los estudiantes diligenciar un mapa conceptual (ver figura 40).

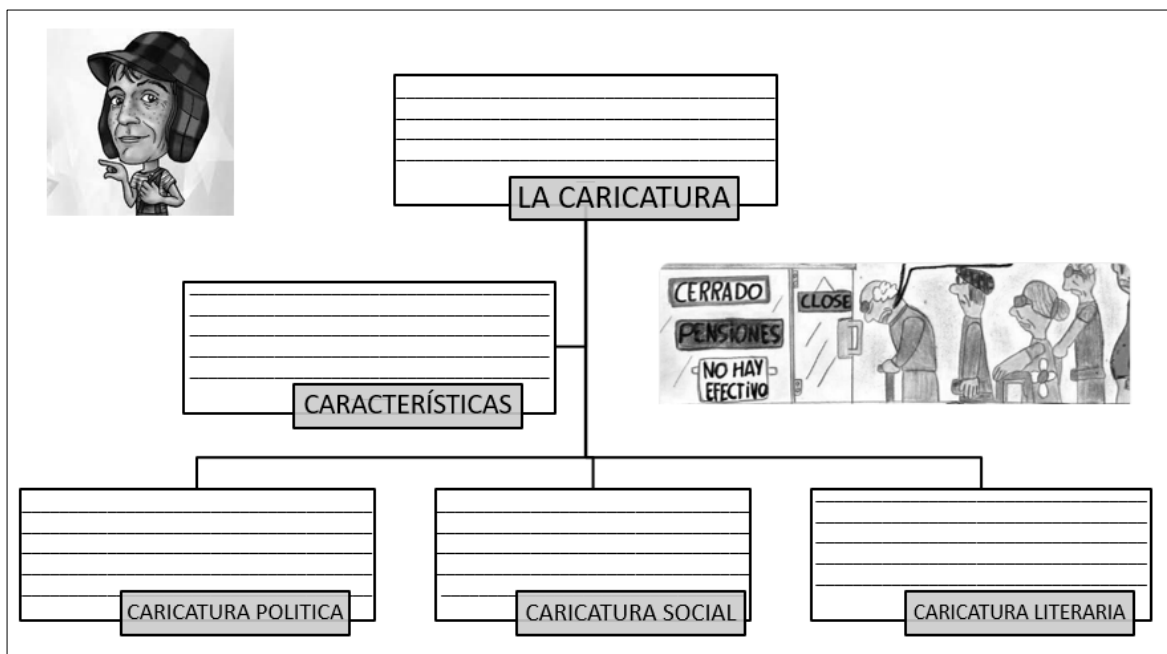


Figura 40. Formato mapa conceptual C4-S1. Fuente: Elaboración propia 2019

Para el desarrollo de la clase, se procederá a aplicar la rutina de pensamiento, que ya se había utilizado en una sesión anterior, pero nuevamente con una modificación que permitiera adecuarla a la situación (ver tabla 3). La docente indicará a los estudiantes que, a través de una caricatura proyectada en el televisor, la desarrollarán (dividida en tres secciones), leyendo atentamente las indicaciones proporcionadas, enfatizando en tomarse el tiempo suficiente para desarrollar el trabajo.

Tabla 3

Rutina de pensamiento CII

RUTINA: CSI-COLOR SÍMBOLO E IMAGEN

Propósito:

Los estudiantes analizarán y describirán una caricatura como herramienta portadora de mensaje, que brinda la posibilidad de ser leída e interpretada por el receptor.

Pasos:

*Explicar a los estudiantes que tras haber observado la caricatura proyectada en el televisor completen la información que se les pide:

Situación de aprendizaje:

Al observar una caricatura

-Escoger un color que represente lo que significó para ellos la caricatura.

Evaluación:

*Observar la explicación de las elecciones respecto a la escogencia del color, la idea y la imagen.

-Escribir idea que les surja de lo que observan.

-Dibujar una imagen que complemente la caricatura

*Prestar atención a los argumentos dados.

*Compartir el pensamiento justificando el porqué de su elección

Modificaciones:

Se cambió el símbolo por la idea, dado que esta rutina busca captar lo esencial desde la interpretación que se hace de una caricatura.

La actividad de cierre busca que los estudiantes de manera voluntaria expliquen a sus compañeros el desarrollo de la rutina y las comprensiones que de ella generaron.

5.5.1.2 Sesión 2: Las metas de comprensión pueden ser conceptos que están ricamente entrelazados con otras ideas o que deben ser comprendidos con claridad, con el fin de desarrollar una comprensión más sofisticada. (Stone Wiske, 1999, pág. 108). Para esta sesión, la docente quiso centrar su planeación hacia un trabajo significativo en el que pudiera articular el uso nuevamente de una TIC. (ver tabla 4)

Tabla 4

Metas de comprensión C4-S2

Conceptual	Procedimental	Actitudinal	Comunicación
Los estudiantes desarrollarán comprensión al reconocer las principales características de los elementos que forman el universo y el Sistema Solar	Los estudiantes desarrollarán comprensión al utilizar TIC para la búsqueda de Información relacionada con el Sistema Solar.	Los estudiantes despertarán el interés y la curiosidad por el aspecto del cielo, los objetos celestes y los fenómenos astronómicos.	Los estudiantes desarrollarán comprensión al explicar la importancia del Sistema Solar para nuestra supervivencia, mediante la modelación de uno a través del trabajo colaborativo.

Una de las principales funciones de las TIC dentro de un entorno educativo, corresponde a trabajarlas como “Fuente abierta de información (WWW-Internet, Plataformas e-centro, DVDs, TV..). La información es la materia prima para la construcción de conocimientos”. (Gómez Gallardo & Macedo Buleje, 2010, pág. 213).

Para la docente investigadora planear las actividades que se abordarían en cada uno de los desempeños de comprensión que corresponden los tres momentos de la clase, fue la oportunidad de visibilizar en otra área su práctica de enseñanza, aunque fue un proceso de revisión de contenidos, el apoyo recibido por parte del equipo de la LS y las distintas propuestas y estrategias que le proporcionaron, le permitió organizar un esquema de trabajo en el cual el aprendizaje de los estudiantes era primordial.

Para el inicio la docente quiere promover en el aula un clima de interés y motivación a través de la proyección de un video acerca del universo y algunas de sus características sobresalientes, a la par que los estudiantes conceptualizarán la información extraída mediante un esquema gráfico (ver figura 41).

¡Viajas conmigo por el Universo!

Nombre: _____ Fecha: _____

1. Observa atentamente el video y extrae las características principales de cada astro del Universo

EL SISTEMA SOLAR
Escribe el nombre de cada planeta que conforma nuestro sistema solar

EL SISTEMA SOLAR
Escribe las características de cada planeta y colorea.

MERCURIO	VENUS	TIERRA
MARTE	JUPITER	SATURNO
URANO	NEPTUNO	EL SOL
LA LUNA	LA LUNA	LA LUNA

Figura 41. Esquema organizador gráfico actividad de inicio C4, S2. Fuente: Elaboración propia.

Luego con el grupo en pleno, la docente pretende que los estudiantes puedan comparar, confrontar ideas y generalizar la información a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Sabes qué es un planeta?, ¿Conoces el nombre de los otros planetas?, ¿Qué se encuentra en el universo?, ¿Por qué las estrellas hacen luz? Y ¿El sol es una estrella o un planeta?

En el desarrollo de la sesión, mediante el uso de tabletas y de acuerdo con un sorteo previo y organizados en equipos, los estudiantes realizarán un rastreo más detallado sobre un elemento del sistema solar y consignarán en una ficha algunos aspectos como: tamaño, forma, tipo de astro, estructura.

Con la información recolectada y previamente solicitados unos materiales (bolas de icopor, témperas, escarcha, marcadores), los estudiantes de manera creativa harán el astro que les haya correspondido en la consulta y este formará parte de un Sistema Solar grupal elaborado por todo el salón.

Para la actividad de cierre, a partir de la rutina de pensamiento “Titular” (sintetizar y organizar ideas) los estudiantes evidenciarán las comprensiones de la clase (ver figura 42).

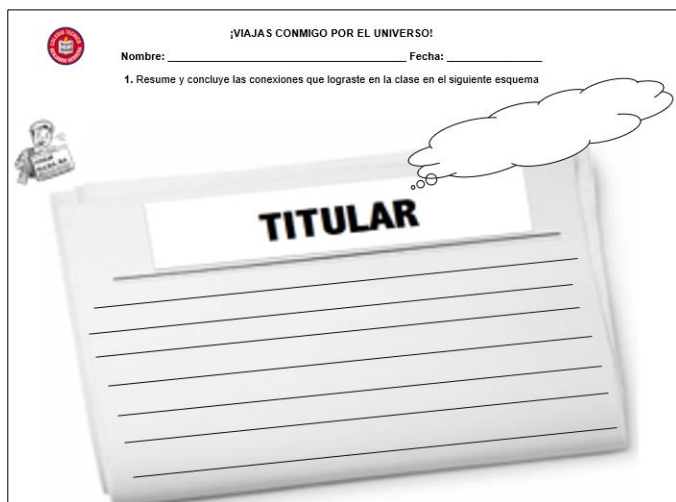


Figura 42. Rutina de pensamiento actividad de cierre C4, S2. Fuente: Elaboración propia. 2019

5.5.2 Implementación

Es en esta acción constitutiva donde puede ocurrir lo impredecible, y lo que se tenía planeado de acuerdo con la situación tome otro rumbo o culmine como se había estipulado.

5.5.2.1 Sesión 1: La docente inició la clase con el saludo a los estudiantes, el llamado a lista, escribiendo en la parte superior derecha del tablero a quienes habían faltado y la totalidad de estudiantes que se encontraban presentes. Luego les comentó el tema sobre el cual trataría la sesión (la caricatura), que era la continuación de una previamente desarrollada. Después, les pidió se organizaran por grupos y les hizo entrega de la imagen de una caricatura que debían comentar (ver figura 43). La docente para este primer momento seleccionó las caricaturas que realiza un niño de Venezuela, en las cuales retrata la crisis que este país atraviesa, desde la expresión creativa, divertida y diferente de mostrar la realidad que vive. Mientras los niños las observan, les pide entre ellos comenten que observan, qué les ha llamado la atención, cuál es el tema que trata y qué frases encontraron.



Figura 43. Imágenes actividad de inicio C4, S1. Fuente: Elaboración propia. 2019

La docente no imaginó que las caricaturas presentadas iban a causar tanto impacto en los estudiantes, al comentarles que quien las había elaborado era un niño como ellos, quedaron sorprendidos. En este espacio en el que socializaron, como se puede escuchar en el audio C4,1 de donde emergieron cuestionamientos e interpretaciones desde la mirada que cada uno hizo de la imagen.

[Audio 1, min 00' 18" a 00' 39"]

-Estudiante 13: Ehhh el niño dibuja más bonito que usted.

-Estudiante 23: Al niño como que le dio cáncer.

-Estudiante 13: (voz de no estar convencido) Ayy sii...

-Estudiantes: (otras voces)

-Estudiante 13: Mire, feliz día del niño y de la niña.

-Estudiante 24: (...) No tendría pelo

-Estudiante 13: Ahí tiene. (Luengas Olarte, 2019)

Continuando con la clase, la docente proyectó un video a través del televisor, sobre las distintas clases de caricaturas que existen, pues los estudiantes hasta ese momento sólo conocían las animadas en las que se hacen exageraciones en las facciones de los personajes, como se evidencia en el audio C4, 2.

[Audio 2, min 00' 00" a 00' 39"]

-Estudiante 12: Es una exageración que (---) los rasgos, (voces al fondo), los rasgos faciales o el comportamiento, como del individuo. (Luengas Olarte, 2019)

Esta actividad se complementó diligenciando un esquema mental para conceptualizar, en el cual resaltaron las características de la caricatura, así como su clasificación. (ver figura 44)

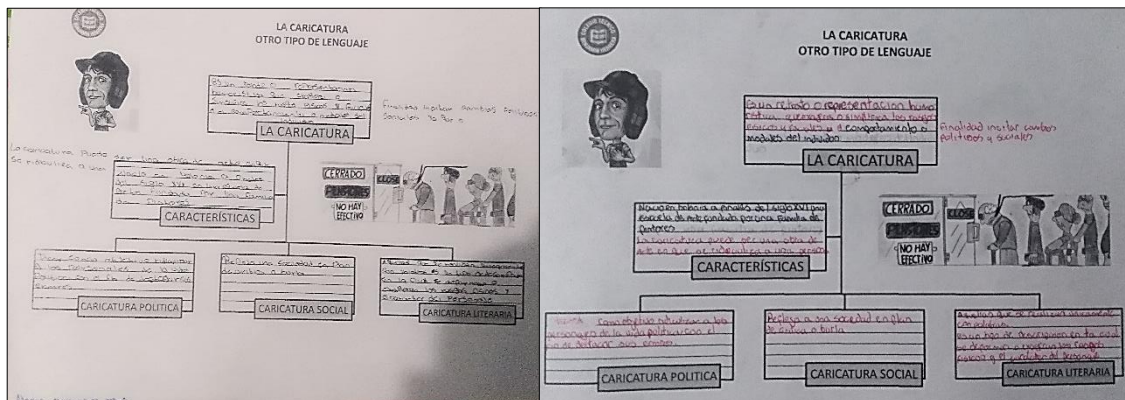


Figura 44. Mapa conceptual resuelto por estudiantes de grado 401 actividad de inicio C4, S1..

2019

Durante el desarrollo de la clase, la docente aplicó la rutina de pensamiento adaptada **Color-Idea-Imagen**, que ya conocían cómo desarrollarla, pero en esta ocasión les aclaró que ya no explicarían un sentimiento como con la canción, sino de acuerdo a las caricaturas observadas al inicio de la clase, iban a hacerlo por medio de un color, una idea y una imagen. Durante esta actividad se pudo observar a los niños muy concentrados, cada uno trabajando de manera individual.

Para algunos estudiantes, esta actividad les permitió evocar las situaciones difíciles que pasaron en su país y les contaron a sus compañeros la crisis que atravesaba, los problemas sociales que se presentaban y cómo habían logrado salir de allí con su familia, en busca de mejores oportunidades (ver figura 45).



Figura 45. Aplicación rutina de pensamiento C-I-I grado 401 actividad de desarrollo C4, S1.

2019

El cierre de la sesión le permitió a la docente observar el grado de apropiación que los estudiantes han ido logrando al desarrollar de manera habitual esta rutina, en la que, por medio de la observación de otra caricatura del mismo niño, expresaron su punto de vista de manera escrita y lo comunicaron a sus compañeros oralmente, como se evidencia en el video C4, 1 y los audios C4,3 y 4.

[Video 1, min 00' 02" a 01' 23"]

-Estudiante 20: Yo escogí el color verde, porque el papá tenía un montonazo de billetes, joyas y eso y en vez de darle algo a los niños chévere, salud, derechos. Les da sólo tres globos (señala con los dedos), que ellos están sin derechos, ehhhh techo y comida, ehhhh les puede pagar todas esas cosas con el dinero (señala hacia el tv) les podía pagar la salud, la comida...en vez les da sólo tres globos

-Docente: La palabra

-Estudiante 20: La palabra fue derecho porque ellos andan sin derecho de salir, tener su comida...ehhhh su salud también tienen derecho y tienen muchos derechos, etc. Y mi dibujo fue otro padre como que tenía a sus hijos (---) están en una habitación, les da sólo tres dulces. (Luengas Olarte, 2019)

[Audio 3, min 00' 00" a 00' 38"]

-Estudiante 23: Rojo porque representa la pobreza que tienen los venezolanos, no tienen agua, comida porque el presidente no les da de comer. Elegí la palabra tristeza porque me da tristeza por lo que le está pasando a ese país, aunque es un país más pobre que existe en el mundo. El presidente es muy envidioso y sólo piensa en el dinero y no piensa en su país. (Luengas Olarte, 2019)

[Audio 4, min 00' 05" a 01' 08"]

-Estudiante 13: Elegí el color azul, porque para mí representa, ehhhh la falta de salud, significa la falta de comida, ehhhh la falta de dinero o también puede significar (---). Elegí la palabra injusticia es porque los niños...ehhhh sufren por enfermedades, por alimento y por dinero, pero a cambio el papá, si se puede comprar ehhhh joyas, dinero, comida, todo lo que él quiera. Y elegí un dibujo de que la niña esté en un hospital y que el papá vaya a comprar una joya y la niña haya muerto; entonces el papá compró la joya y no le importó la niña. (Luengas Olarte, 2019)

5.5.2.2 Sesión 2: Inicia la docente la clase, saludando a los estudiantes y manifestando que observarán un video y llenarán una guía con la información que allí se presenta. Les solicita que

presten atención, porque son datos importantes que deben completar, para poder continuar con el desarrollo de la actividad.

Muy amablemente pide a un estudiante le colabore entregando la guía, mientras ella proyecta el video. Nuevamente les solicita estar atentos. La docente comenta que hubo algunas dificultades técnicas, con el televisor y con el mouse del computador portátil, por lo que tuvo que pedir prestado uno al docente de informática. Ya con el video listo para ser observado, les dice a los niños que vayan leyendo, a la par que les va explicando e indicando que pueden colocar en cada sección del esquema.

A medida que van apareciendo en el video cada uno de los elementos que forman parte del Sistema Solar, la docente ahonda en las características relevantes de cada uno y los niños van registrando la información (ver figura 46).



Figura 46. Inicio de clase C4, S2. 2019

Después de haber consignado la información que les pareció más importante, se generaron preguntas sobre qué era un planeta, los nombres que cada uno tenía de dónde provenían y que otros astros se podían encontrar en el universo. En ese espacio se cuestionaron sobre dónde más podría haber vida, por qué Plutón ya no estaba dentro del Sistema Solar y qué otros planetas enanos existían.

La actividad de desarrollo tuvo lugar en la sala de tabletas, donde la docente mediante un sorteo por equipos de 2 y tres estudiantes les asignó la búsqueda de más información sobre los distintos astros que hacen parte del Sistema solar (ver figura 47), aclarándoles que debían tener en cuenta su tamaño, forma, estructura, el tipo de astro que era y otros datos clave que pudieran rastrear, como se aprecia en el video C4, 2.2.

[Video 2.2, min 00' 20" a 01' 23"]

-Docente: Tienes que ir investigando de acuerdo a la información que yo les di

-Estudiante 24: Profe, pero toca escribir sólo el (---)

-Docente: La información

-Estudiante 24: ¿Sólo cinco renglones?

-Docente: Si señor. (Luengas Olarte, 2019)



Figura 47. Desarrollo de clase C4, S2. 2019

Después de haber realizado las consultas respectivas, los estudiantes ya tenían la contextualización del astro que les había correspondido, por lo que el paso a seguir fue dirigirse al salón. Dado que el tiempo no alcanzó para culminar la actividad debido a una formación, se trabajó en la siguiente clase.

Los niños trajeron los materiales y para esta actividad la docente decide trabajar con ellos en una zona verde cerca a la cancha deportiva, con el fin de estar en otro espacio en el que puedan con mayor facilidad trabajar en equipo, como se evidencia en la figura 48.



Figura 48. Actividad de cierre de la clase C4, S2. 2019

Tras haber terminado el modelo del astro que les había correspondido y dejar todo limpio, los estudiantes y la docente se dirigieron hacia el salón, para exponer de acuerdo a lo investigado. Así, completaron el Sistema Solar del curso y lo fijaron en una pared cercana a la entrada del salón, para compartirlo con los compañeros de los demás cursos. (ver figura 49)

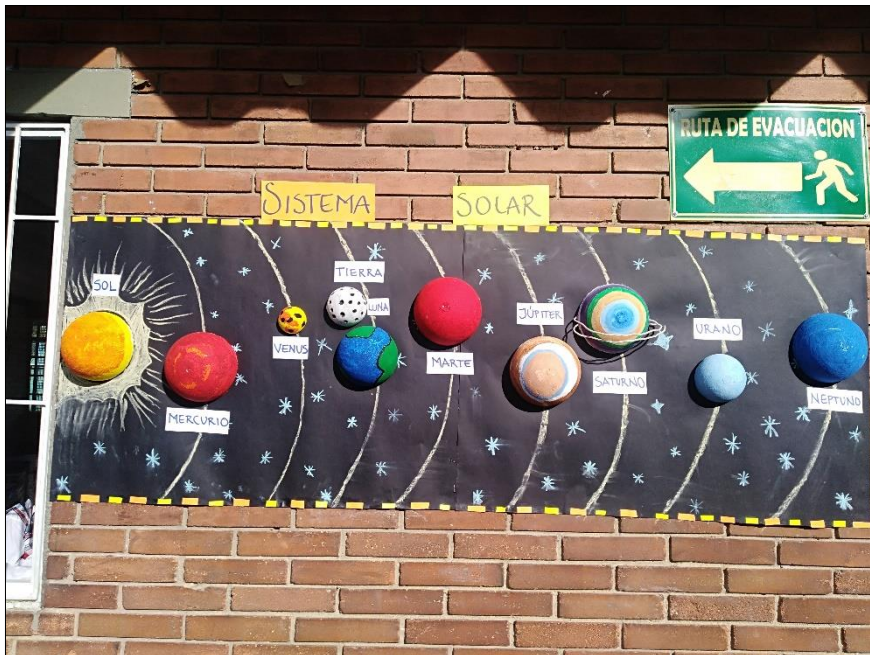


Figura 49. Actividad de cierre de la clase C4, S2. 2019

Finalmente, para llegar a la comprensión y visibilizar el pensamiento, la actividad que culmina esta sesión corresponde a la aplicación de la rutina de pensamiento “Titular”, en la que la docente solicitó a los estudiantes elaborar el titular de una noticia que recogiera los aprendizajes que habían adquirido durante la clase.

5.5.3 Evaluación

Este es el momento en el que la docente puede llegar a comprender y entender los procesos que se han ido dando en el aprendizaje de los estudiantes, utilizar las evidencias para analizar los resultados obtenidos y emprender acciones de mejora donde se requiera.

5.5.3.1 Sesión 1: Para la docente investigadora esta sesión resultó ser muy provechosa, ya que, desde la planeación y los ajustes pertinentes proporcionados por el equipo de la LS, organizó el tópico generativo de tal manera que los estudiantes tuvieran la posibilidad de relacionarlos con las metas de comprensión y a través de los desempeños alcanzarlo.

Para los niños fue llamativa e interesante la clase, se sintieron cómodos hablando de caricaturas y socializando lo que podían interpretar de ellas.

El seguimiento que iba realizando del aprendizaje de los niños mediante las rondas por los puestos de trabajo o por los equipos, le permitió aclarar dudas, saber lo que pensaban, corregirlos, retroalimentarlos y en los casos que se olvidaban de cumplir las normas ya establecidas, hacer los llamados de atención.

La retroalimentación es fundamental para que los estudiantes tengan claro dónde se ubican en su proceso; se constituye en una excelente alternativa de aprendizaje ya que así se fortalecen los aspectos positivos y se reconocen en situaciones difíciles una oportunidad de mejoramiento. (Morales Benítez & Restrepo Uribe, 2015, pág. 91)

El mapa conceptual favoreció las construcciones propias de los estudiantes en torno a los tipos de caricaturas. La aplicación de la rutina de pensamiento le dió la oportunidad de evaluar de otra manera las comprensiones, los niños razonaron sobre realidades que los rodean y que algunos viven, como se evidencia en la figura 50.



Figura 50. Aplicación rutina de pensamiento desarrollo de sesión C4, S1. 2019

5.5.3.2 Sesión 2: Esta sesión, se caracterizó por el desarrollo de actividades de exploración más concretas y hacia el seguimiento de instrucciones, pero generando en los estudiantes mayor autonomía. Los aportes desde el equipo de la LS fueron indispensables en el momento de elaborar la planeación y diseñar cada uno de los desempeños, apuntando siempre hacia la consecución de las metas de comprensión propuestas que abarcaran el tópico y siguieran un hilo conductor que se había transformado.

Cada una de las áreas impartidas cobra gran importancia, aproximar a los estudiantes a las ciencias es permitirles que “puedan comprenderlas, comunicar y compartir sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en la vida real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno, tal como lo hacen los científicos”. (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

El trabajo en equipo se vió fortalecido desde la búsqueda que debían hacer sobre información más detallada de los astros, poder rastrear datos distintos, ver imágenes reales, indagar

sobre la inmensidad del universo, les ayudó a utilizar todo esto en la simulación de un Sistema Solar, que fue el aporte para generar comprensiones, mostrarles a los compañeros de otros cursos su trabajo (ver figura 51) y explicarles aquello que desconocían y para ellos eran datos curiosos, como se evidencia en el video C4,3.

[Video 3, min 00' 02" a 00' 36"]

-Estudiante 3: Es uno de los planetas más rocosos y sólidos que se puede igualar a la Tierra.

-Docente: ¿Qué más consultaron de Mercurio?

-Estudiante 15: Mercurio puede llegar a la temperatura cuatrocientos veinticinco grados Fahrenheit.

-Docente: Grados ¿qué más averiguaron?

-Estudiante 3: La órbita de Mercurio al Sol, puede tener una distancia de cuarenta a setenta millones de kilómetros. Ehhhh y la distancia puede llegar a cuatro mil setecientos ochenta y nueve mil millones de kilómetros. (Luengas Olarte, 2019)



Figura 51. Desarrollo de la clase C4, S2. 2019

La aplicación de la rutina de pensamiento “Titular”, como cierre de la sesión, sintetizó las comprensiones y visibilizó el pensamiento de los niños en ideas centrales acerca de lo abordado, como se aprecia en la figura 52. Por tanto, como lo afirman Morales y Restrepo, “es claro que las limitaciones las ponemos nosotros mismos, y es importante entender que todo estudiante tiene algo que decir, que compartir, unos conocimientos previos que se hace necesario explorar e incluir en las dinámicas evaluativas de clase”. (2015, pág. 94)

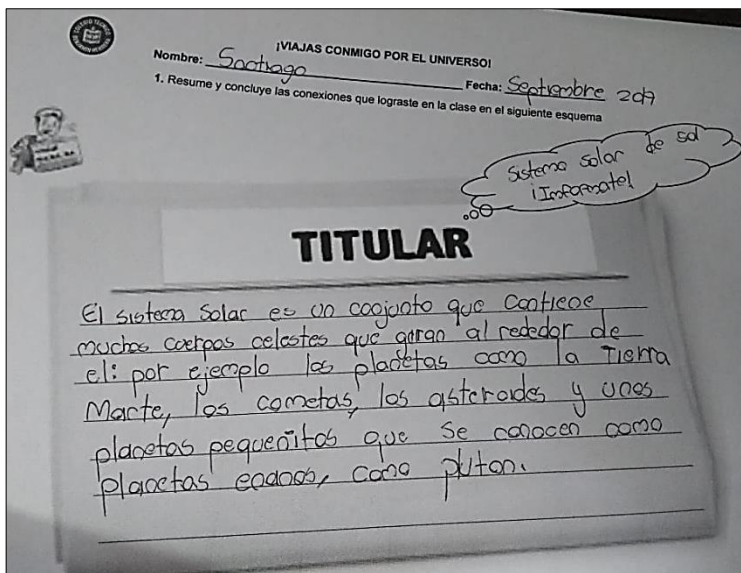


Figura 52. Rutina de pensamiento desarrollada actividad de cierre de la clase C4, S2. 2019

5.5.4 Reflexión

Tener la posibilidad de observarse en el aula de clase, se constituye en una poderosa herramienta como oportunidad de mejora, aprendizaje y transformación de la práctica de enseñanza. No se trata de cuestionar las acciones realizadas, al contrario, se trata de desaprender

para reaprender y resignificar a partir de las reflexiones lo que a diario se hace dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La coevaluación permite un diálogo respetuoso en el que observar en equipo las dificultades, los progresos y transformaciones conlleva a cambios significativos. En este sentido, la LS ha contribuido en el análisis de las acciones comunicativas de la docente desde cada uno de los componentes (planeación, implementación y evaluación).

Desde el formato propuesto para evaluar la planeación en sus 8 ítems (ver figura 53), el par evaluador da su criterio y los resultados que se observan, dan cuenta en la S1, de un nivel intermedio en la manera como se proyecta el hilo conductor, los demás, que hacen referencia a los lineamientos curriculares, metas y desempeños de comprensión, están en un nivel alto. Al respecto, la docente es consciente de la necesidad de replantearlo desde preguntas o frases que abarquen, sean llamativas, utilicen un lenguaje accesible y claro para que los estudiantes puedan comprenderlo.

En la S2, se evidencian avances significativos y se encuentran en un nivel alto la mayoría de los ítems, a excepción del número 8 que corresponde a los momentos de retroalimentación y su desarrollo en forma bidireccional, el par sugiere que para lograr una comunicación eficaz es necesario utilizar un lenguaje claro y accesible para el estudiante, en el que él pueda trabajar sobre aquellos aspectos erróneos. Para la docente investigadora, este ítem ha sido una constante sobre la cual debe trabajar para guiar a los estudiantes en su proceso de enseñanza, haciéndoles ver sus

aciertos o desaciertos desde la individualidad, sin dejar de lado la retroalimentación grupal, en la que se favorecen nuevos conocimientos desde el trabajo colaborativo.

El marco conceptual de la EpC ofrece una estructura útil para un diálogo permanente con los docentes acerca de la tarea de alinear su práctica con los elementos del marco conceptual para hacer más agudo su interés en reforzar las comprensiones de sus alumnos. (Stone Wiske, 1999, pág. 156)

FORMATO DE COEVALUACIÓN COMPONENTES DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN			
Nombre del evaluado: <u>Paola Luengas Olarte</u> Fecha: <u>septiembre 30 de 2019</u>			
Nombre del par evaluador: <u>Paola Andrea Lozano</u>			
A continuación, lea atentamente los ÍTEMS descritos y marque una X en el nivel <u>BAJO</u> , <u>MEDIO</u> O <u>ALTO</u> de acuerdo con 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 estos, 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 PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN			
Nombre del evaluado: <u>Paola Luengas Olarte</u> Fecha: <u>octubre 16 de 2019</u>			
Nombre del par evaluador: <u>Johana Marcela Ruiz</u>			
A continuación, lea atentamente los ÍTEMS descritos y marque una X en el nivel <u>BAJO</u> , <u>MEDIO</u> O <u>ALTO</u> de acuerdo con 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 estos, 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 53. Formato de coevaluación de los componentes de la planeación C4, S1 y S2. Fuente:

Lozano, Luengas y Ruíz. 2019

Desde la rejilla de coevaluación, en cuanto a las acciones de implementación (ver figura 54), el par evaluador de acuerdo a los criterios definidos previamente, en la S1 valora en nivel medio los ítems correspondientes a uso de terminología técnica y científica, expresiones de

estímulo y la mención de normas por parte de la docente. Ante esto, sugiere prestar atención a los momentos en que se evidencia el no cumplimiento de las normas al no haberse mencionado al inicio de la clase; de igual manera dentro de su desarrollo profesional intensificar el uso de terminología de acuerdo al contexto particular de los estudiantes.

En la S2, hay un avance y se encuentran más ítems en nivel alto, que da cuenta de transformaciones significativas para la docente, aunque persiste el mediano uso de terminología técnica y científica y el establecer normas claras desde un comienzo. Al respecto, la docente recomienda delimitar y precisar las normas que se contemplan para la clase con base en criterios establecidos que permitan consolidarlas y darles continuidad.

Para la docente investigadora, recibir estas apreciaciones constituyen oportunidades de mejora y transformación de su práctica de enseñanza, así como brinda la posibilidad de sistematizarla, pues es el medio para recolectar información, que le permitirá corregir y darle sentido a su experiencia en el aula. Stenhouse afirma que el trabajo docente demanda al profesor investigar sobre su práctica y no limitarse a ser un mero técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas. (1998)

FORMATO DE COEVALUACIÓN COMPONENTES DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN			
Nombre del evaluado: Paola Luengas Olarte Fecha: octubre 7 de 2019			
Nombre del par evaluador: Paola Andrea Lozano			
A continuación, lea atentamente los ÍTEMS descritos y marque una X en el nivel <u>BAJO</u> , <u>MEDIO</u> o <u>ALTO</u> de acuerdo con 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 estos.			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 menciona 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

LESSON STUDY FORMATO DE COEVALUACIÓN COMPONENTES DE IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN			
Nombre del evaluado: Paola Luengas Olarte Fecha: octubre 25 de 2019			
Nombre del par evaluador: Johana Marcela Ruiz			
A continuación, lea atentamente los ÍTEMS descritos y marque una X en el nivel <u>BAJO</u> , <u>MEDIO</u> o <u>ALTO</u> de acuerdo con 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 estos.			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 menciona 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 54. Formato de coevaluación de los componentes de la implementación C4, S1 y S2.

Fuente: Lozano, Luengas y Ruíz. 2019

Las acciones comunicativas al interior de la planeación definen de manera estructurada con base a los lineamientos curriculares y políticas nacionales los estándares y DBA propicios para visibilizar las metas de comprensión y que estén en sintonía con los desempeños de comprensión caracterizados por variedad de actividades que en su mayoría promueven en el aula diálogos y comprensiones dando cuenta desde la valoración continua, la cual como nos lo presenta Stone “informa al docente cómo responder tanto a los alumnos individualmente como a la totalidad de la clase a la hora de diseñar las siguientes actividades educativas. (1999, pág. 120). Este ejercicio comunicativo favorece las interacciones y retroalimentaciones mediando en las situaciones que surgen durante el desarrollo de la clase.

Las dinámicas de comunicación en el aula vivifican y evidencian las distintas experiencias e intereses de quienes confluyen en ella; escuchar al otro, preguntar, reflexionar y desde las dimensiones propuestas por Martínez-Otero desarrollarlas en un tiempo y en un espacio, constituye “por tanto, un proceso que regula las interacciones educador-educando. Además, esta acción interpersonal está orientada hacia un objetivo, es intencional, es decir, se encamina a la consecución de algo: transmitir contenidos, promover actitudes y valores, etc.” (2004)

Desde la dimensión instructiva, tanto en la S1 como en la S2 las expresiones de la docente se encaminan hacia instrucciones que tienen un objetivo claro y es el aprendizaje de los estudiantes.

En la dimensión afectiva, el discurso de la docente viene cargado del contacto visual que genera con los estudiantes, sus intervenciones cálidas, las valoraciones positivas que hace frente a sus participaciones, en las que considera hará mayor énfasis, el respeto y cordialidad en la que responde ante sus preguntas y la intención de ser clara.

En la dimensión motivacional, el discurso de la docente cuenta con aspectos como el uso de ejemplos, la modulación del habla, las pausas y silencios mientras da la explicaciones o conceptualizaciones y el uso de recursos que intervienen y favorecen el aprendizaje de los niños resultan atractivos para ellos. Los procesos de participación de los estudiantes ya se dan de manera más organizada y se sienten en confianza para expresarse.

En la dimensión social, el reconocimiento que hace la docente de las realidades de cada estudiante, generando condiciones iguales para todos, impartiendo su discurso de manera objetiva.

En la dimensión ética su discurso cercano a los niños denota en los procesos evaluativos una retroalimentación, alentándolos a continuar, a fortalecer el trabajo en equipo, además de invitarlos a reflexionar sobre sus actuaciones y sobre sus propias construcciones.

Dar por culminado este ciclo del proceso de investigación, en el que la reflexión de cada acción constitutiva de la práctica de enseñanza desde las acciones comunicativas da cuenta de transformaciones valiosas y oportunidades de aprendizaje proporcionadas por un equipo de LS que construye reflexiones enmarcadas en la colaboración y que en el siguiente capítulo se analizarán, pues es una acción de no acabar y que proponer alternativas de cambio, favorece una mejora continua.

Capítulo 6: Análisis, interpretación de datos y hallazgos.

En este capítulo se condensan los resultados de este proceso investigativo, su respectivo análisis desde las categorías y subcategorías establecidas, encontrando hallazgos que surgieron desde la revisión de los cuatro ciclos de reflexión, cuyo objeto es la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, desde sus acciones comunicativas en el aula (ver figura 55).

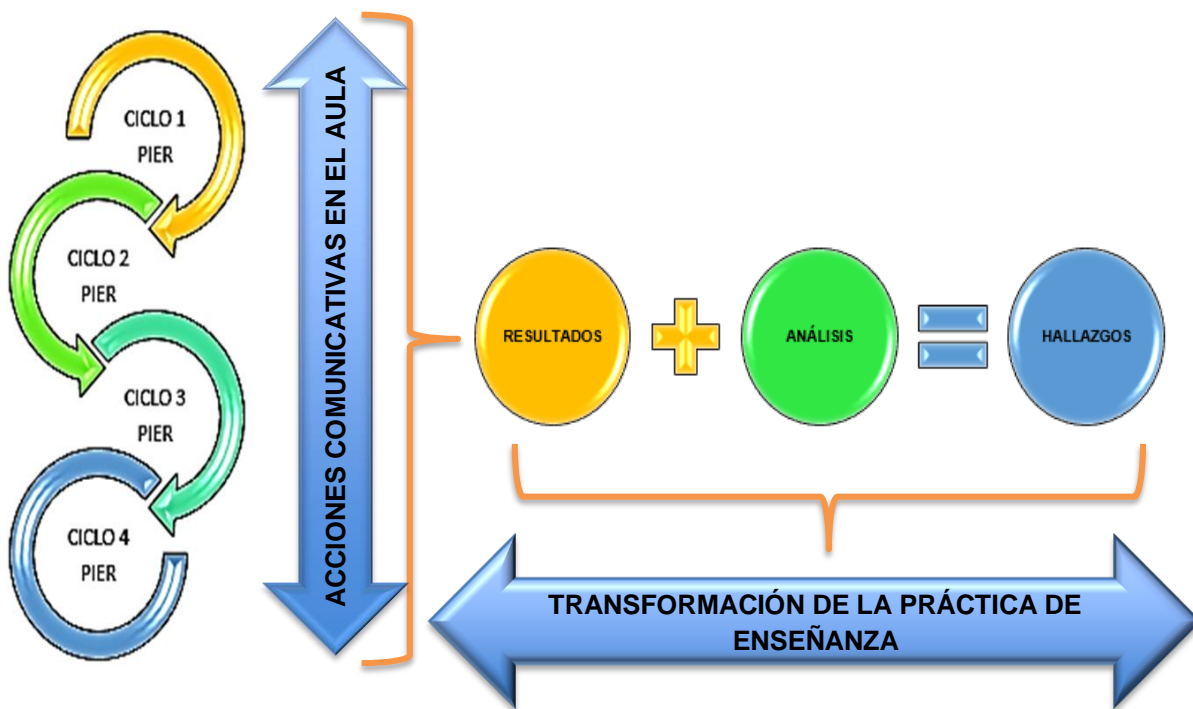


Figura 55. Resultados, análisis y hallazgos C1-C2-C3 y C4. Fuente: Lozano, Luengas y Ruíz 2020

6.1 Categoría: Acciones comunicativas al interior de la planeación

6.1.1. Resultados de la subcategoría: Organización y estructura de contenidos y estrategias (ver figura 56)

Elementos: Estándares y DBA, metas de comprensión conceptual y procedimental, desempeños de comprensión (diversidad de actividades).

CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4
<p>*Formato de planeación acordado y elaborado por el equipo de LS con escasa articulación de componentes.</p> <p>*No se evidencian Estándares Básicos de Competencias ni DBA.</p> <p>*Contiene un sólo elemento de marco de EpC que no es claro en cuanto a su aplicación (desempeño) y se orienta hacia el propósito de la sesión (meta de comprensión).</p> <p>*Presencia de actividades que siguen una secuencia con miras a desarrollar en los estudiantes habilidades del PC.</p>	<p>*Formato de planeación adaptado que contempla todos los elementos de la EpC.</p> <p>*Uso de los Estándares de Lenguaje, pero hay ausencia de los DBA.</p> <p>*Mayor apropiación de elementos de EpC en especial metas de comprensión y desempeños.</p> <p>*Diversas actividades con tiempos y momentos establecidos para ejecutarlas basadas en las habilidades del PC.</p>	<p>*Formatos de planeación de dos sesiones de clase, estructurados bajo el marco de la EpC, que adhieren el elemento de contexto de aula.</p> <p>*Estándares de Lenguaje que orientan el tópico generativo, no están incluidos los DBA.</p> <p>*Las distintas actividades propuestas son dinámicas e incorporan el uso de rutinas de pensamiento, sin embargo, continúan con la misma propuesta de ciclos 1 y 2.</p> <p>*El hilo conductor se transforma.</p>	<p>*Formato de planeación intencionado de dos sesiones de clase, bajo el marco de la EpC, describiendo el contexto situacional, lingüístico y mental del aula desde el formato de coevaluación de LS.</p> <p>*Los estándares y DBA se encuentran incorporados, facilitando la elaboración de las metas de comprensión y se alinean con el tópico generativo.</p> <p>*Una de las planeaciones es generada desde un área distinta con actividades flexibles que permiten asociar el saber, con el saber hacer, desde experiencias enriquecedoras.</p> <p>*Actividades seleccionadas para generar comprensiones en los estudiantes en cada momento de la clase.</p>

Figura 56. Resultados de la subcategoría organización y estructura de contenidos y estrategias.

Fuente: Elaboración propia. 2019

6.1.2. Resultados de la subcategoría: Estrategias didácticas en torno a la comunicación
(ver figura 57)

Elementos: Desempeños de comprensión (presencia o ausencia de actividades que promueven el diálogo con los estudiantes y entre los mismos)

CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4
<p>*Desde una actividad grupal, se buscó generar un diálogo cercano entre los estudiantes identificando los adjetivos en una descripción.</p> <p>*A partir de la modelación por parte de la docente de la descripción de un compañero, los niños tendrían un referente para realizar la construcción de un texto dando paso a un conocimiento común.</p> <p>*La descripción a modo de narración de un superhéroe inventado, que luego sería leída por un compañero, interpretada y dibujada, promueve intercambio y diálogos compartidos.</p>	<p>*Diálogo personal entre docente y estudiantes a partir de la rutina de pensamiento secuencia de la escalera, sintetizando aspectos principales.</p> <p>*Diálogo grupal de pregunta-respuesta a partir de un video observado.</p> <p>*Interacción y diálogo entre estudiantes de acuerdo a unos equipos conformados para realizar actividad de análisis, escritura y explicación.</p> <p>*Interacción docente y estudiantes a partir de la socialización de actividad del folleto.</p>	<p>*En la S1 se desarrolla durante toda la clase una rutina de pensamiento adaptada por la docente: ver, imaginar, describir, mostrar; que favorece interacciones grupales con los estudiantes a partir de diálogo pregunta-respuesta.</p> <p>*La utilización de una TIC para trabajo entre estudiantes, propiciando diálogos e interacciones que dan cuenta de la elaboración de una viñeta de una historieta, a partir de la lectura de un texto que forma parte del proyecto lector, fortalece la oralidad.</p> <p>*En la S2 toda la clase aborda la rutina de pensamiento CSI, creando espacio de comunicación compartido entre docente y estudiantes. Se promovió la participación, la oralidad y expresividad desde la explicación de cada estudiante de la rutina.</p>	<p>*La S1 incluyó actividades grupales, de pregunta, respuesta y una rutina, mediante el análisis de algunas caricaturas creadas por un niño de una edad aproximada a los integrantes del curso.</p> <p>*De manera participativa socializar la rutina de pensamiento CII, da cuenta de interacciones entre el curso, expresión de puntos de vista y comprensiones profundas.</p> <p>*La S2 se enmarca por actividades grupales que implicaron a los estudiantes en un trabajo en equipo, investigando, creando y asumiendo funciones específicas para luego socializar y comunicar al curso.</p> <p>*La exposición del trabajo elaborado genera y propicia habilidades comunicativas.</p> <p>*El desarrollo de la rutina de pensamiento Titular, sintetiza y comunica las comprensiones logradas.</p>

Figura 57. Resultados de la subcategoría Estrategias didácticas en torno a la comunicación.

6.1.3. Resultados de la subcategoría: Proyección de la dimensión social (ver figura 58)

Elementos: Metas de comprensión actitudinal y comunicativa.

CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4
<p>*Dentro del formato establecido no hay presencia de metas de comprensión que mencionen aspectos actitudinales y comunicativos.</p>	<p>*La meta de comprensión actitudinal se articula con aspectos formativos que valoran los diferentes puntos de vista.</p> <p>*La meta de comprensión comunicativa, responde a la elaboración de un texto informativo que presenta una situación concreta contextualizada para ser expuesta al grupo.</p>	<p>*Las metas de comprensión actitudinal para las S1 y S2 no dan cuenta de manera puntual de un aspecto formativo evidenciable, están más dadas hacia lo cognitivo.</p> <p>*La meta de comprensión comunicativa de la S1 involucra intercambio de información que se presenta desde la producción de una escena de una historieta, atendiendo a aspectos puntuales de la lengua escrita.</p> <p>*La meta de comprensión comunicativa de la S2 favorece la expresión desde la subjetividad más allá del sentido literal de un texto poético.</p>	<p>*La meta de comprensión actitudinal de la S1 responde más a un aspecto cognitivo que formativo.</p> <p>*La meta de comprensión actitudinal de la S2, incorpora conductas deseables, que pueden resultar provechosas para todo el grupo.</p> <p>*La meta de comprensión comunicativa de la S1 favorece la comunicación oral del pensamiento y emociones de los estudiantes.</p> <p>*La meta de comprensión comunicativa de la S2 a partir de la explicación, busca desarrollar en los estudiantes alternativas distintas de comunicar nuevas comprensiones desde lo grupal.</p>

Figura 58. Resultados de la subcategoría Proyección de la dimensión social. Fuente:

Elaboración propia. 2019

6.1.4. Análisis: La docente planeaba de acuerdo a un formato estructurado establecido por el equipo de la LS, con posibilidad de ser transformable y susceptible a cambios, en el que no

estaban contemplados los Estándares Básicos de Competencias, DBA ni elementos de la EpC. Al respecto, es desde la planeación que se puede controlar, premeditar y anticipar el trabajo en el aula, pero es necesario que esta incorpore criterios claros y públicos, como lo son los Estándares, que permiten “juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad”. (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Poner este marco conceptual (EpC) en práctica por parte de la docente es propiciar como lo afirma Stone “un cambio de más alcance y fundamental en el enfoque pedagógico” (1999, pág. 422). Si bien, el propósito se enmarcaba en un desempeño redactado con base a la planeación institucional, sobre el cual se proyectaban las actividades grupales o individuales para los estudiantes con intención de desarrollar en ellos habilidades del PC, es necesario generar cambios más profundos para favorecer la implementación de la planeación en el aula desde dos niveles que menciona Stone: el primero, se centra en apoyar al docente en su práctica de aula como lugar primordial de cambio y el segundo contemplar el contexto sistémico que configura lo que los docentes y estudiantes hacen, centrado en las estructuras organizativas escolares, las normas culturales y políticas educativas. Conocer las condiciones del grupo y sus necesidades favorece establecer “unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 12).

Las metas de comprensión conceptual y procedimental no se hacen evidentes sino hasta el C2, en el que ya la docente ha logrado una mayor apropiación del marco conceptual; estas según Stone apuntan a ser de largo plazo y abarcadoras, centrales para la materia y que lleven a la docente

y a los estudiantes hacia el centro de un trabajo significativo. (1999, págs. 106-108). Estas metas, así como se ha venido desarrollando toda la planeación, es necesario que tengan presente las características del grupo, definiendo con antelación lo que se quiere que los estudiantes comprendan. En el C3 y el C4 estas metas ya se encuentran aún más perfiladas, orientadas, vinculadas y dan cuenta del conocimiento y método, además se relacionan con el tópico generativo, que se quiere que los estudiantes desarrollen a lo largo de cada sesión.

Los desempeños de comprensión establecidos a través de tres aspectos progresivos centran su atención más en lo que hacen los alumnos que los propios docentes. (Stone Wiske, 1999, pág. 110). Desde el C1 se evidencian diversidad de actividades, que de manera colaborativa fueron planteadas; en los C2 y C3 estos respondían desde sus fases de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis a dar como resultado producciones de los estudiantes desde la observación de un video, la conceptualización, el desarrollo de una rutina de pensamiento y la puesta en común de una comprensión. Ya en el C4 los desempeños de comprensión adquieren más forma, sin perder su estructura, continúan vinculándose directamente con las metas de comprensión, promueven un compromiso reflexivo, pero se resalta las distintas formas de expresión, la practicidad, desarrollando otro tipo de actividades que exigían a los estudiantes usar y demostrar el aprendizaje adquirido de una manera distinta y novedosa en la que se generaran comprensiones.

Las actividades que la docente planeaba le permitían hacerse comprender por los estudiantes, comunicar, explicar y optimizar el proceso de enseñanza. Sin embargo, muchas de estas carecían de una intención, otras no daban cuenta de comprensiones y algunas las utilizaba

para mantener el control y orden de la clase. Generar en este caso actividades que promovieran en el aula un proceso de comunicación asertivo, siendo la docente la comunicadora de su clase, contribuyendo a la mejora de la calidad del aprendizaje, se constituye como lo explican Villalonga de García y González de Galindo en “una buena comunicación educativa es un medio para elevar la calidad de los conocimientos y el rendimiento de los alumnos” (2001).

A lo largo de los cuatro ciclos de reflexión se logran visibilizar cambios significativos en cuanto al diseño de estas actividades, ya la docente tomaba más tiempo para su elaboración y a su vez de manera progresiva adquirirían una estructura que guiaba un proceso y contribuyó a generar comprensiones en los estudiantes. “Los desempeños de comprensión invitan a sintetizar las comprensiones que han desarrollado los alumnos a lo largo de una unidad curricular o una serie de unidades”. (Stone Wiske, 1999, pág. 113)

Es el aula de clase el espacio propicio para encuentros de diálogo e interacciones mediadas por las distintas actividades. Introducir nuevas dinámicas es vital; en los C1 y C2 las sesiones se tornan repetitivas y previsibles, ya en los C3 y C4, las sesiones promueven el interés, la confianza y un diálogo fluido entre la docente y los estudiantes, se utilizan elementos de su agrado que llaman la atención. Al respecto, Villalonga de García y González de Galindo, señalan esa transformación de ser un mero transmisor a pasar a ser director del proceso. “Es imprescindible tener en cuenta la red de relaciones con los iguales, ya que son esos vínculos los que forman el contexto en que tiene lugar el aprendizaje”. (2001)

La comunicación interpersonal entre la docente y los estudiantes debe basarse en una construcción compartida, que configure los procesos de enseñanza a partir de los distintos desempeños de comprensión.

La planeación no puede desligar aspectos sociales que desde lo formativo implican el uso de formas visibles de expresión y actitudes que forjen la individualidad de cada estudiante y de este modo se fortalezca el trabajo colaborativo. A partir de las metas de comprensión actitudinal y comunicativa se transforma el entorno, “ver las metas como algo flexible y en evolución es útil” (Stone Wiske, 1999, pág. 211), esto les otorga un valor, un significado que proporciona resultados en el aprendizaje de manera integral. Aún la docente debe fortalecer la construcción de metas de comprensión actitudinales que recreen en el aula situaciones, desde experiencias cooperativas e individuales consolidando una cultura de aula cimentada en la interacción de todos los que en ella confluyen. “Una buena comunicación educativa favorece el aprendizaje, optimiza el intercambio y recreación de los significados, además de contribuir al desarrollo de la personalidad de los participantes”. (Villalonga de García & González de Galindo, 2001)

6.1.5. Hallazgos: Desde la categoría de planeación, los hallazgos que se encuentran a partir de los resultados y el análisis obtenidos, evidencian en la docente investigadora una transformación desde la concepción de esta acción constitutiva, que se convirtió en el horizonte que le permite dinamizar su práctica de enseñanza, se evidencian los momentos de la clase orientados desde políticas nacionales, con un tiempo previsto para desarrollar cada actividad sin quedar al azar; así mismo, constantemente se cuestiona sobre la efectividad de las actividades planeadas que antes eran muy generalizadas y poco articuladas al contexto.

Para que el proceso educativo sea significativo, es necesaria una continuidad en la planeación, seleccionando de manera rigurosa las actividades a ejecutar y organizando los conceptos a abordar. El diseño de un formato estructurado, propuesto desde uno de los énfasis de la maestría, sirvió como insumo para ser modificado de acuerdo a las necesidades propias del equipo, con aspectos fundamentales incorporados a una planeación intencionada que no responde únicamente a contenidos, sino que se focaliza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo el desarrollo del pensamiento desde el marco de la EpC, fortaleciendo los niveles de comprensión en los estudiantes, a la vez que tiene en cuenta los aprendizajes previos; el incorporar actividades de interés para los niños, utilizar algunas rutinas de pensamiento lograron enriquecer el desarrollo profesional de la docente.

Ahora realiza una planeación más eficiente y flexible que se va nutriendo de las debilidades encontradas en cada ciclo, incorporando elementos comunicativos. La docente diseña de manera colaborativa sus sesiones de clase, experiencia colectiva le ha dado la posibilidad de hacer partícipe al equipo indirectamente, en el que exponer sus ideas, escuchar las propuestas de los demás, han contribuido al mejoramiento progresivo de su rol como mediadora de los aprendizajes que se gestan en el aula de clase.

6.2. Categoría: Dinámicas de comunicación en el aula

6.2.1. Resultados de la subcategoría: Dimensión instructiva (ver figura 59)

Elementos: Lenguaje claro, terminología técnica y científica y aclaración de dudas

<p style="text-align: center;">CICLO 1</p> <p>* Lenguaje claro pero repetitivo, puntualizando a los estudiantes en el desarrollo de las guías.</p> <p>*Hay mención de términos de uso conceptual y que son cotidianos en la asignatura de Lengua Castellana. retomando temas con base en los conocimientos previos de los estudiantes.</p> <p>*La docente camina constantemente por el salón y conecta con los grupos de estudio formados para esclarecer dudas, buscando mayor construcción de significados y comprensión en los estudiantes en cuanto al desarrollo de la actividad</p>	<p style="text-align: center;">CICLO 2</p> <p>* Lenguaje que facilita el desarrollo de las actividades planteadas y por parte de los estudiantes ejecutarlas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta no repetir de manera saturada la misma instrucción o aclaración.</p> <p>* El uso de términos de tipo técnico y científico en esta sesión es escaso, se usa más terminología coloquial porque el tópico generativo que se abordó, aunque no sea ampliamente manejado por los niños si es ya familiar.</p> <p>* Se aclararon pocas dudas tratando de haber mayor precisión en las indicaciones. El trabajo en equipo posibilita entre compañeros despejar inquietudes explicando cuando no entienden.</p>	<p style="text-align: center;">CICLO 3</p> <p>* El lenguaje claro manifestado por la docente, no sólo se evidencia desde lo oral, sino también desde lo gráfico y lo escrito en cuanto a las instrucciones que se dan en las guías, esquemas o rutinas de pensamiento que se presentan.</p> <p>* En las dos sesiones de clase, es muy poca la terminología técnica y científica que utiliza la docente, sin embargo, utiliza un lenguaje coloquial y medianamente va incorporando algunos términos de acuerdo al tópico generativo abordado.</p> <p>* Hay atención a las solicitudes de los estudiantes por aclarar las dudas que se presentan en la S1, enfocándose principalmente en aquellos que lo requieren ya sea a partir de ilustraciones, explicaciones. Los estudiantes se sienten en confianza para preguntar lo que no entienden.</p>	<p style="text-align: center;">CICLO 4</p> <p>*Se evidencia un lenguaje claro, utilizando los vocablos adecuados expresados con facilidad para que los estudiantes comprendan. Además, desde la parte escrita de acuerdo a las actividades proporcionadas, el lenguaje es exacto en la enunciación de las indicaciones, clarificando el paso a paso para que los estudiantes de una manera más autónoma desarrollen las diversas actividades</p> <p>*Los términos utilizados son accesibles y diversificados para los estudiantes quienes desde sus conocimientos previos ya los vienen manejando y a medida que se va desarrollando la clase se abordan algunos que no conocían y se contextualizan.</p> <p>* Hay utilización de diversas estrategias (imágenes, TIC) para aclarar las dudas que van surgiendo y hacer las debidas correcciones.</p>
--	--	--	--

Figura 59. Resultados de la subcategoría Dimensión instructiva. Fuente: Elaboración propia.

6.2.2. Resultados de la subcategoría: Dimensión afectiva (ver figura 60)

Elementos: Diálogo continuo y respetuoso, control de la comunicación no verbal, discurso coherente con la etapa evolutiva y con el contexto, expresiones de estímulo.

CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4
<p>*Hay presencia de un diálogo fluido y cercano con los estudiantes, quienes están atentos escuchando y participando.</p> <p>*A través de movimientos de manos y cabeza, la docente expresa actitudes en cuanto a lo que piensa y siente. El trasladarse de un lado a otro hace parte de un lenguaje silencioso cargado de interpretaciones y significados.</p> <p>*Se evidencia en su discurso un conocimiento práctico, relacionado con una situación contextualizada.</p> <p>*Las estrategias empleadas surten efecto positivo, cuando se generan competencias sanas entre los estudiantes.</p>	<p>*Se mantiene un diálogo formal, fluido, prima el respeto y hay confianza para desarrollar las actividades, aunque no en el tiempo que se había estipulado.</p> <p>*Su rostro no refleja mal genio, pero tampoco emoción, hay contacto visual, se mantiene la atención del grupo con pequeños movimientos y traslados. Su postura no refleja poder, su cuerpo no está del todo rígido y transmite seguridad y confianza.</p> <p>*En su discurso hay expresiones, palabras comunes y cercanas, que facilitan la comprensión y desarrollo de las distintas actividades.</p> <p>*Hay estrategias para generar interés y estimular con expresiones como ¡muy bien! en el cierre.</p>	<p>* Desde el inicio de las dos sesiones, se observa a la docente muy cordial con los estudiantes dada la situación comunicativa de pregunta, aclaración o ejemplificación para ir orientando el proceso de aprendizaje.</p> <p>*Mientras habla mantiene un contacto visual con el cual los estudiantes no se sienten excluidos o ignorados, rostro serio; generalmente siempre está de frente y muy pocas da la espalda, la postura es dinámica, constantemente se traslada por el salón.</p> <p>*Discurso elaborado de manera consecuente de acuerdo a los contenidos planeados para cada sesión, teniendo en cuenta el contexto y la edad de los estudiantes.</p> <p>*Utiliza expresiones como: ¡Muy bien!, ¡perfecto! ¡lindo! Para motivar en clase.</p>	<p>*Se evidencia un diálogo cordial hacia los estudiantes, donde prima el respeto y no hay un ambiente de autoridad ejercida con temor.</p> <p>*La postura de su cuerpo generalmente hacia la parte central del salón es una manera de mantener la atención de los estudiantes y con el contacto visual hacerles entender a aquellos que no están cumpliendo las normas o indicaciones dadas que lo hagan.</p> <p>*El discurso da cuenta de la precisión de sus palabras con cada frase u oración enunciada, persuadiendo a los estudiantes y manteniéndolos atentos respecto a lo que desea transmitir.</p> <p>*Aunque no manifiesta demasiadas palabras cariñosas, motiva a los estudiantes, es cordial y procura mantener la empatía con los niños.</p>

Figura 60. Resultados de la subcategoría Dimensión afectiva. Fuente: Elaboración propia. 2019

6.2.3. Resultados de la subcategoría: Dimensión motivacional (ver figura 61)

Elementos: Ejemplificación, modulación del habla, cambios de tono y ritmo, uso de pausas

y silencios, diversidad de actividades.

CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4
<p>*La ejemplificación utilizada no se basa únicamente en recitar sino en comunicar algo que ella sabe, sin embargo, resultaría interesante que estas ejemplificaciones puedan ilustrarse o apoyarse en explicaciones aún más concretas.</p> <p>*Hace uso de muletillas, que podrían dispersar la atención, así mismo en algunas ocasiones el ritmo de su voz es demasiado rápido.</p> <p>*Hay presencia de pausas al hablar, para que los estudiantes logren entenderla.</p> <p>*Las actividades involucraron los gustos de los estudiantes en cuanto a algunos temas.</p>	<p>*Se observan varios momentos en que la docente utiliza distintas estrategias para que los estudiantes deduzcan, modelen y tengan claridad sobre lo que van a realizar.</p> <p>*Hay manejo de un conjunto de palabras con sentido y significado, donde la entonación de la voz es más pronunciada de lo normal, sin querer decir que grita</p> <p>*Hay momentos en que el silencio permite una lectura mental de lo que se está realizando, sin embargo, en algunas ocasiones hay llamados de atención utilizando la muletilla “shhh”.</p> <p>*Las actividades propuestas continúan siendo lineales al ciclo anterior.</p>	<p>*Se dosifica de acuerdo al nivel de desarrollo de los estudiantes las sesiones; por ende, si es necesario se recurre a utilizar ejemplos cercanos cuando se requieren para ejemplificar o los mismos compañeros desde su lenguaje explican.</p> <p>*La modulación del habla se ve mediada por un tono que denota seguridad y confianza. Cuando hace cambios es al momento de afirmar o preguntar.</p> <p>*Se hacen pausas y silencios para replantear lo que se quiere decir, dar tiempo a los estudiantes o transmitir. Su voz es calmada y serena.</p> <p>*Se incorporan actividades grupales que propician la interacción, activar conocimientos, generar expectativas, y abstraer contenidos.</p>	<p>*Se acude a distintas formas de ejemplificar para que los estudiantes logren comprender; el lenguaje es el elemento principal que media para utilizar las palabras correctas en el momento indicado.</p> <p>* La voz es el medio por el cual transmite a los estudiantes momento a momento de manera dinámica sus pensamientos, los cambios que hace en cuanto al tono y al ritmo transmiten firmeza, confianza, no se escuchan gritos, si debe subir la voz es para llamar la atención o solicitar algo.</p> <p>*Con el uso de las pausas se da tiempo prudente a los estudiantes para realizar las actividades en simultáneo. Los silencios responden al trabajo que se va desarrollando.</p> <p>*Hay variedad de actividades en escenarios distintos promoviendo mayores comprensiones.</p>

Figura 61. Resultados de la subcategoría Dimensión motivacional. Fuente: Elaboración propia.

6.2.4. Resultados de la subcategoría: Dimensión social (ver figura 62)

Elementos: Interacción permanente en diferentes tipos de actividades

CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4
<p>*Hay una relación equitativa, de empatía en la docente, hace preguntas mediante una comunicación que da cuenta de una forma de acceder positivamente y reconocer lo que los estudiantes piensan.</p> <p>Sin embargo, es importante dentro de la comunicación asertiva, tener en cuenta las ideas previas de los estudiantes, compartirlas y socializarlas, permitirles que puedan expresarse.</p>	<p>*La interacción se caracteriza por ser cercana, los niños se sienten en confianza con la docente y sus pares para hacer preguntas, responder sin sentirse presionados o cuestionados por la manera de expresarse. Hay un nivel de cooperación y ayuda mutua, no todo está calculado, surgen imprevistos que en la marcha se van solucionando desde el diálogo asertivo, que da cuenta de un avance en este aspecto.</p>	<p>*Las distintas interacciones se han ido basando en las actividades participativas que se han generado para cada momento.</p> <p>La docente no denota superioridad frente a los niños, al contrario, procura ser accesible y brindar ayuda oportuna cuando lo requieren.</p> <p>Así mismo, los estudiantes no se sienten temerosos de participar o realizar las actividades, si se equivocan corrigen sin que lo sientan como un regaño o imposición.</p>	<p>*Dentro de las distintas interacciones de las dos sesiones de clase, se puede evidenciar que se fomentan de manera permanente a través de actividades basadas en el diálogo continuo mediante preguntas que incentivan la participación de los niños, la revisión constante del trabajo que desarrollan en clase, promoviéndose un rol más activo y autónomo de los estudiantes en su proceso de generar comprensiones.</p>

Figura 62. Resultados de la subcategoría Proyección de la dimensión social. Fuente: Elaboración

6.2.5. Resultados de la subcategoría: Dimensión ética (ver figura 63)

Elementos: Respeto por la participación del otro, reconocimiento y aplicación de normas.

CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4
<p>* Se observa que falta mayor establecimiento de límites, para que pueda ser la docente escuchada, al igual que las intervenciones que hacen los estudiantes.</p> <p>*La docente usa constantemente la palabra “gracias” para solicitar a los estudiantes silencio o ubicarse en su puesto, sin que esta expresión denote poder y superioridad, ya que parece ser los niños se sienten aludidos cuando la utiliza y cumplen con lo solicitado.</p>	<p>*Las distintas dinámicas que se gestan, favorecen a aquellos estudiantes tímidos para que adquieran confianza y se lancen a responder las preguntas que se generan.</p> <p>*Aunque se han establecido con anterioridad acuerdos para respetar los turnos conversacionales, aún a los estudiantes se les olvida, por lo cual la docente en algunos momentos vuelve y los retoma, sin embargo, por la emoción que para algunos genera el participar, puede percibirse dificultad para que otros entiendan lo que se dice.</p>	<p>*Se observa a la mayoría de los estudiantes respetando los turnos para participar, sin embargo, es importante que la docente continúe recalcando este aspecto principalmente cuando se trabaja en equipo y surgen diferencias.</p> <p>*Desde el inicio de las dos sesiones se establecieron acuerdos para que el desarrollo de cada clase se propicie adecuadamente.</p> <p>Los estudiantes conocen las normas y procuran tenerlas presente, reconociéndolas y aplicándolas.</p>	<p>*En las dos sesiones de clase los estudiantes participan sin que los demás interfieran, si es necesario levantan la mano para dar su opinión, lo cual da cuenta que no anulan los comentarios que puedan hacer y a su vez la docente atiende lo que ellos expresan, complementa, reformula, aclara y corrige.</p> <p>* Hay un avance gradual sin generar imposición en reconocer y aceptar las normas que se han ido construyendo en el aula para fortalecer la convivencia y permitir un buen desarrollo de las clases, resaltando: levantar la mano antes de hablar, utilizar las palabras mágicas (saludar, despedirse, pedir el favor, dar las gracias, disculparse), escuchar.</p>

Figura 63. Resultados de la subcategoría Proyección de la dimensión ética. Fuente: Elaboración

6.2.6. Análisis: La implementación como segunda acción constitutiva de la práctica de enseñanza, concretiza la intencionalidad de la docente por generar interacciones entre los estudiantes y ella, así como entre ellos mismos. Al respecto, De Longhi (2011) manifiesta que “La interacción comunicativa es la forma que tenemos los docentes de poner en acción el currículo planificado y de crear las situaciones para que los alumnos interactúen con el conocimiento, permitiéndoles el acceso a contenidos que solos no podrían abordar”

Es en esta acción, donde se hacen visibles aspectos genuinos, propios y característicos de la docente en su proceso y estilo de enseñanza, asumiendo una postura mediadora desde las acciones comunicativas. El poder observarse y observar la clase de un compañero es una actividad que beneficia los procesos en el aula, llevando a una reflexión y mejora continua. El modelo pentadimensional propuesto por Valentín Martínez a partir de las cinco dimensiones se constituye en la herramienta para analizar el discurso de la docente favoreciendo “la elaboración de un discurso coherente y armónico que estimule, a un tiempo, el desarrollo cognitivo-intelectual y socio-afectivo de los alumnos” (2004).

Desde la dimensión instructiva, la docente de manera paulatina ha ido fomentando un conocimiento más formalizado, enriqueciendo las explicaciones dadas desde el uso de contenidos actualizados y en consonancia con los gustos de los estudiantes. A pesar de utilizar un lenguaje claro y pertinente para la edad de los niños, hay una tendencia fuerte a repetir reiteradamente lo que expresa. En los C1 y C2 el tiempo dedicado a la explicación y conceptualización es mayor, dando importancia al carácter teórico de la asignatura; ya en los C3 y C4 las instrucciones son más precisas, claras y expositivas y de fácil deducción y comprensión por parte de los estudiantes. Hay presencia de manejo de terminología específica del área, pero no hacia lo científico.

La eficacia de un profesor no se mide tanto por hablar mucho de su disciplina sino por ser capaz de generar un ambiente favorable para el aprendizaje de un determinado campo temático y de darle carácter funcional al conocimiento (hacerlo formar parte de explicaciones, resoluciones de problemas, diálogos, debates, analogías, etc.). (De Longhi, La comunicación en el aula, 2011)

. En la dimensión afectiva el aspecto emocional desarrollado por la docente favorece la empatía con los estudiantes, a través de un diálogo continuo, cercano con el contexto y promueve en el aula el respeto e interacciones cordiales. Los aspectos de la comunicación no verbal evidencian contacto visual, seriedad, gestos de aprobación y proximidad física prudente. En los C1 y C2 no es frecuente el tener en cuenta lo expresado por los estudiantes en cuanto a los conocimientos previos, tiene más valor la voz de la docente. En los C3 y C4 hay mayor presencia de expresiones de estímulo durante los diferentes momentos de las sesiones. Por lo tanto, el discurso de la docente en esta subcategoría como lo manifiesta Martínez (2004) es muy reservado y poco predomina la función expresiva.

La dimensión motivacional, adquiere gran relevancia por ser uno de los factores que influyen en el aprendizaje eficaz (Martínez-Otero Pérez, 2004). Al respecto, puede observarse por parte de la docente un discurso intencional y cambiante de acuerdo al contenido, hay manejo y modulación de la voz adecuado, uso de pausas y silencios moderados, para que las clases resulten interesantes a los estudiantes. Para generar comprensiones, hay un avance significativo en el uso de ejemplificaciones que van más allá de lo verbal, incluyendo lo gráfico y escrito. Hay una transición interesante del C1 al C4 en innovar las estrategias, buscando sorprender a los niños desde actividades más sensibles, adaptadas y concretas.

En la dimensión social se debe “favorecer el desarrollo personal y la vida en comunidad”. (Martínez-Otero Pérez, 2004). Referente a esta, la docente ha ido fomentando y acrecentando en los estudiantes el interés por participar e involucrarse dentro de los distintos grupos que se forman para desarrollar las actividades propuestas, facilitando la comprensión, la resolución de situaciones y el compartir contenidos y experiencias. Se visibilizan en los cuatro ciclos cambios significativos desde la disposición de los puestos en el salón, hasta el fortalecimiento de la atención, la sinergia y el apoyo mutuo. “Toda la comunicación descansa en ese compartir, en el saber que el otro comparte con nosotros un mundo y una manera de pensar (Klaassen y Lijnse, 1996)”, citado por De Longhi (La comunicación en el aula, 2011).

Y, desde la dimensión ética el discurso que es “la esencia misma del hecho educativo” (Martínez-Otero Pérez, 2004), puede vislumbrarse en la docente el uso de normas razonables que ya en los C3 y C4 son discutidas, construidas de manera consensuada y grupal, regulando las distintas interacciones presentes en el aula. El respeto por la participación de los compañeros se observa como un hecho que la docente a menudo fortalece, recalcando la importancia de los turnos conversacionales. Hay presencia colaborativa sin minimizar al otro, se acrecienta en el C4 el apoyo y trabajo colaborativo incrementando hábitos positivos. Por lo tanto, “el lenguaje no sólo sirve para representar y comunicar significado sino como instrumento para negociar y desarrollar los propios sistemas de significados; es un recurso didáctico y una estrategia de enseñanza y de aprendizaje”. (De Longhi, La comunicación en el aula, 2011, pág. 8)

6.2.7. Hallazgos: A partir del anterior análisis, todas las estrategias que en el aula se desarrollan, si tienen un objetivo y propósito claro, podrán ser significativas para los estudiantes; desde una mirada colaborativa, la docente investigadora encuentra que, a diferencia de las sesiones

de clase iniciales, su rol de mediadora se acrecienta y está más atenta a las inquietudes y relaciones que se establecen con los estudiantes.

El ambiente de aula denota fortalecimiento de los discursos de los estudiantes, el respeto mutuo, la expresión de sus ideas y se ha valorado los aportes que brindan, sin omitir su voz. A su vez, la docente investigadora es consciente sobre la necesidad de establecer conexiones entre el conocimiento propio de su asignatura y las experiencias que se generan, ajustando constantemente, cualificando el saber de su disciplina y comprendiendo el contexto para adaptarlo.

La comunicación es el elemento fundamental en cada experiencia, el potenciar ahora la interacción y el diálogo en el aula le ha permitido dar cuenta de las comprensiones alcanzadas por los estudiantes de forma oral, escrita o icónica. Por otro lado, se evidencia una congruencia considerable entre el lenguaje verbal y el no verbal adecuándolo y transformándolo. Sin duda alguna mantener una estabilidad discursiva es esencial para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“A medida que el discurso docente reúna más dimensiones será más educativo. Por el contrario, cuantas menos dimensiones abarque menos formativo será”. (Martínez-Otero Pérez, 2004, pág. 9)

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

6.3.1. Resultados de la subcategoría: Interacción comunicativa como eje central de la evaluación (ver figura 64)

Elementos: Evaluación continua

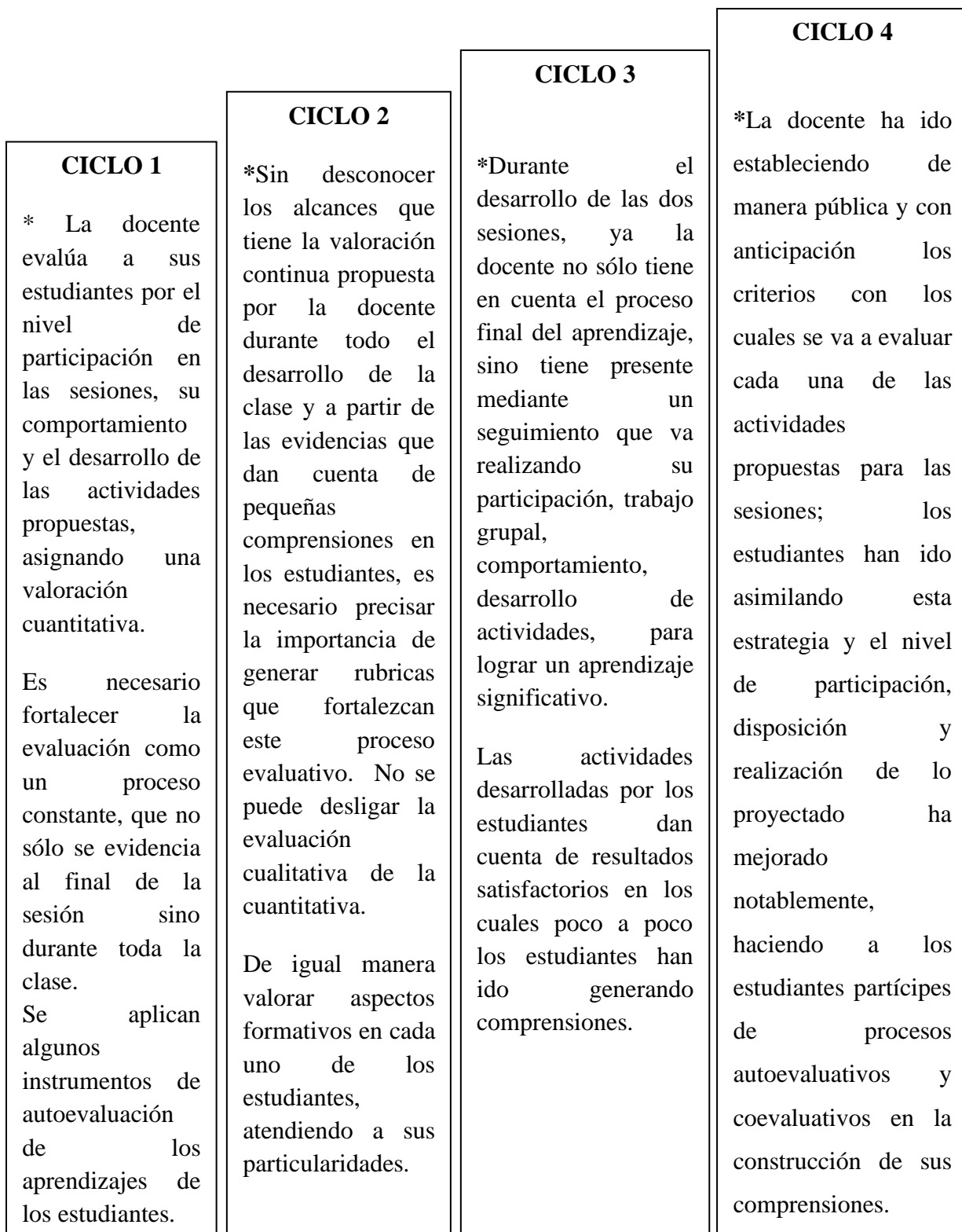


Figura 64. Resultados de la subcategoría Interacción comunicativa como eje central de la

6.3.2. Resultados de la subcategoría: Dinámicas comunicativas como estrategia para evidenciar comprensiones. (ver figura 65)

Elementos: Proyecto final de síntesis (Retroalimentación bidireccional).

CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4
<p>*Aún de manera amplia no se aborda una retroalimentación bidireccional, se observa que la docente está constantemente pasando por los puestos de los estudiantes o por los grupos conformados, haciendo observaciones, es necesario que favorezca la generación de comprensiones profundas en ellos.</p>	<p>*Las preguntas generadas por la docente durante toda la clase dan cuenta de avances dando a entender a algunos de los niños que sus respuestas son erróneas, que deben corregirlas y reforzar en otros aspectos.</p> <p>El uso de la rutina de pensamiento permitió transpolar las ideas relevantes, analizando y clasificando la información, atendiendo a unos parámetros.</p> <p>Aunque muchas veces los estudiantes están supeditados a una nota, realizar retroalimentación en el instante, es brindar a seguridad y acompañamiento, elementos claves para favorecer su aprendizaje.</p>	<p>*La docente mantiene con los estudiantes una comunicación bidireccional basada en una retroalimentación que procura ser inmediata, eficaz y se refuerza con comunicación no verbal.</p> <p>Los estudiantes están siendo más conscientes de sus dificultades y la docente ofrece alternativas para corregir sus errores específicos y mejorar.</p> <p>Continuar fortaleciendo procesos valorativos formales e informales.</p>	<p>*Desde la retroalimentación bidireccional, la docente ha fomentado reflexiones en los estudiantes de manera individual y grupal, respecto al logro de las metas propuestas para cada sesión.</p> <p>La docente brinda un acompañamiento permanente y los niños procuran responder de manera positiva a las explicaciones de la docente.</p>

Figura 65. Resultados de la subcategoría Dinámicas comunicativas como estrategia para evidenciar comprensiones. Fuente: Elaboración propia. 2019

6.3.3. Análisis: La evaluación es la tercera acción constitutiva de la práctica de enseñanza que transversaliza y consolida desde aspectos comunicativos el alcance de los propósitos establecidos desde la planeación y ejecutados en la implementación.

Desde las dos subcategorías abordadas, la evaluación continua “exige que los docentes renuncien a su papel de únicos árbitros de excelencia y a negociar la autoridad intelectual con sus alumnos”. (Stone Wiske, 1999, pág. 120). En consecuencia, se observa una evolución en cuanto a la proyección de la evaluación como un proceso integrador e inherente a la enseñanza que no sólo se obtiene al finalizar una sesión o mediante una valoración cuantitativa. Moreno Olivos (2016) refiere que 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”. (p.22)

Las interacciones de la docente en el aspecto evaluativo dan cuenta de la toma de decisiones que progresivamente se ajustan de acuerdo a los avances, dificultades presentadas en cada una de las sesiones y que en el C4 muestran un proceso sólido en el que los estudiantes se encuentran involucrados en la autonomía de su aprendizaje, que depende en gran medida de ellos, participando activamente como agentes transformadores que contantemente mejoran. Por tanto, “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)

Desde la retroalimentación bidireccional, se evidencia que, aunque se ha avanzado positivamente frente al modo de intervenir en el aula, fomentando la participación de los

estudiantes, es de suma importancia continuar realizando por parte de la docente sugerencias frente a maneras de mejorar los resultados en el aprendizaje con mayor frecuencia e inmediatez. Desde el C1 hasta el C4 y a partir de las distintas evidencias recolectadas, se deduce que la retroalimentación bidireccional ha sido más fuerte desde aspectos verbales teniendo en cuenta las observaciones hechas por la docente en el momento y escasa desde lo escrito, a pesar de contar con las recomendaciones y sugerencias para corregir. “La retroalimentación que se centra en lo que hay que hacer alienta a todos a pensar que pueden mejorar”. (Moreno Olivos, 2016, pág. 126). Este proceso se lleva a cabo no sólo a favor de los estudiantes, sino en función de la misma docente a partir de lo que puedan comunicar los niños frente a las estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza, si debe replantearlas o estructurarlas. “Dicha retroalimentación puede mejorar el aprendizaje, tanto directamente, a través del esfuerzo que puede derivarse, como indirectamente, mediante el apoyo a la motivación para invertir en tal esfuerzo” (Moreno Olivos, 2016, pág. 126).

Aumentar la práctica de la retroalimentación bidireccional en los procesos de enseñanza ligando el proceso evaluativo, es una forma de favorecer en los estudiantes la comprensión. “Si la enseñanza es efectiva, la valoración del propio desempeño se vuelve casi automática; uno está constantemente comparando su desempeño actual con el anterior y con aquél al que quiere llegar”. (Stone Wiske, 1999, pág. 115)

6.3.4. Hallazgos: Para la docente investigadora, la evaluación es la acción que implicó una mayor transformación, en la manera como la había concebido, dejando a un lado los paradigmas sobre su valor cuantitativo, rescatando su valor formativo y la importancia de la retroalimentación.

Dentro del proceso educativo en torno a la nueva concepción de evaluación, se vislumbra que esta debe ser una reflexión continua que va implícita en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se relaciona con el contexto propio del estudiante. La docente ha ido incorporando diversos tipos de evaluación para generar un proceso integral donde se ha dado paso a negociaciones frente al trabajo en clase, se han implementado formatos que dan cuenta de avances en la retroalimentación bidireccional.

Los estudiantes han ido asumiendo una postura más autónoma, a partir de las observaciones dadas por la docente y sus compañeros, comparando sus aprendizajes y generando algunas comprensiones en torno a sus propias dificultades.

Finalmente, a través del análisis de las tres categorías desde las acciones comunicativas de la docente en el aula de clases, su discurso a pesar de ser un todo unitario, desde la planeación da cuenta de una comunicación dinámica, atenta al cambio, que se va nutriendo de las reacciones de los receptores en la implementación y desde la evaluación asume una reflexión continua, conduciendo hacia la transformación de la práctica de enseñanza y alcanzando en una medida considerable abarcar todas las dimensiones propuestas para llegar a ser un modelo de “profesor-educador”, que, Según Martínez se encuentra,

Aunque con las necesarias diferencias, en cualquier tramo de la educación y su discurso se encamina a construir conjuntamente con el educando un lugar de aprendizaje, reflexión, raciocinio y desarrollo. En suma, en un complejo marco dialéctico intersubjetivo el profesor-educador despliega formativamente todas las vertientes del educando. (2004, pág. 12)

Capítulo 7: Conclusiones y recomendaciones

Frente a este apartado, tras culminar el análisis de los resultados del proceso investigativo y encontrar hallazgos relevantes que responden a la pregunta ¿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?, se concluye lo siguiente:

La metodología *Lesson Study* se constituye para la docente investigadora desde la investigación de su práctica de enseñanza, en una oportunidad de aprendizaje intencionada que implica un proceso reflexivo en un contexto real, a partir de un ejercicio de observación colaborativo que brinda nuevas posibilidades para construir un conocimiento compartido.

Desde el análisis de las acciones comunicativas de la docente en el aula, el discurso es el elemento educativo referenciador, mediador y transformador de la práctica de enseñanza en cada una de sus acciones constitutivas, contribuyendo al logro de distintas formas de interacción entre la docente y los estudiantes y entre los mismos estudiantes.

La reflexión continua y sistemática que hace la docente sobre sus experiencias cotidianas en aula, basadas en las acciones comunicativas, resignifica, configura y transforma su práctica de enseñanza de manera continua, comprendiendo que la teoría y la práctica aplicadas a un contexto específico, requieren pensar en los estudiantes como sujetos activos dentro de la cultura escolar.

La práctica de enseñanza de la docente es única y aunque haya aspectos similares en otras, se diferencia en la manera en que se desarrolla y se afrontan las distintas necesidades y situaciones que surgen en el contexto particular del aula de clases.

El uso de un esquema metodológico para analizar aspectos relevantes de la práctica de enseñanza condensados en unidades de análisis y amplias evidencias de aspectos comunicativos presentes en el aula de clase permitió obtener unos datos sobre los cuales en cada ciclo de reflexión se iban realizando transformaciones progresivas que dieron cuenta del discurso como una construcción social compartida rica en significado que cada vez iba adquiriendo un estilo particular nutrido de las distintas interacciones.

La adaptación y propuesta del modelo de LS a un contexto particular desde la Educación Básica Primaria, da cuenta de la necesidad de establecer un marco metodológico sistemático que permita a los docentes (aún sin ser de la misma institución) experimentar e indagar sobre el conocimiento pedagógico que emerge desde lo social, mediante procesos permanentes de reflexión y evaluación de su quehacer.

Capítulo 8: Comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico

El camino transitado a lo largo de dos años y medio da cuenta de transformaciones personales y profesionales en la docente investigadora. Durante el desarrollo de este proceso investigativo y a partir del trabajo colaborativo, surge una reflexión colectiva que busca decantar la práctica de enseñanza como una acción que favorece el desarrollo profesional docente y que a partir de la aplicación de un modelo común aporta significativamente a la construcción permanente del conocimiento pedagógico.

Promover encuentros y espacios académicos que consoliden una cultura de transformación de la práctica de enseñanza a partir de la observación, la cooperación y el análisis de elementos en un contexto determinado es la propuesta que puede vislumbrarse como consecuencia de la sistematización e intercambio de experiencias pedagógicas de las docentes que conformaron el equipo investigador.

Establecer consensos, acompañar el proceso que cada docente realiza al interior del aula de clase, implica asumir una postura de respeto y reconocimiento del otro desde su singularidad, intercambiando de manera interdisciplinar saberes, conocimientos, fomentando la reflexión pedagógica, e incorporando diversas estrategias que favorezcan la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, con lo anterior, este trabajo investigativo cualifica el papel de la docente a partir de un ejercicio reflexivo que conduce a la deconstrucción y reconstrucción de su práctica de enseñanza: Al respecto Restrepo (2004) puntualiza lo siguiente:

La práctica no reflexiva, en efecto aprisiona al maestro en una rutina mecánica, con mínima variación y creatividad, mientras que cuando aquella es sometida a reflexión, autocrítica y reconstrucción validada, el educador se libera de la rutina, y en su práctica florecen la innovación, el seguimiento permanente de los efectos de esta última y la sistematización de la práctica como un saber práctico, efectivo y sustentado (p.53).

Desde la *Lesson Study* como estrategia de mejora de la práctica docente, surge un documento que refleja las reflexiones colectivas, las estrategias y la adaptación de un modelo basado en el de Pérez y Soto (Las Lesson Study ¿Qué son?, 2011) con aspectos específicos del contexto de las tres docentes acompañantes de este ejercicio investigativo, como aporte a la formación permanente de los docentes indistintamente de su área de conocimiento y que lleva implícito la necesidad de repensar la práctica de enseñanza en cuanto a los métodos empleados, los contenidos que se ofrecen y las distintas interacciones que en el aula se gestan y que de manera sistemática contribuyen a la transformación y construyen conocimiento pedagógico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9(30), 329-332. Recuperado el 19 de Noviembre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603008.pdf>
- 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>
- Alcaldía local de Puente Aranda. (19 de Marzo de 2012). Obtenido de file:///C:/Users/Familia/Desktop/Diagnostico_Ambiental_Puente_Aranada.pdf
- Benítez Figari, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística*(20), 103-123. Recuperado el 18 de Septiembre de 2019, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0716-58112009000100006&lng=en&nrm=iso
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Blythe, T., Allen, D., Powell, B., León, P., & Barrera, M. (2012). *Observar juntos el trabajo de los estudiantes. Una guía para mejorar la enseñanza y el aprendizaje*. Bogotá.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Buena Jorge, A. (2016). Aprendizaje basado en el pensamiento. Las rutinas de pensamiento en la educación infantil. Valladolid. Recuperado el 25 de Noviembre de 2019, de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/26815/TFG-G%202564.pdf;jsessionid=F7712DAD3FB62331BAEF67C20F78B23D?sequence=1>
- Canedo Ortíz, T., & Figueroa Rubalcava, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41, 2-18. Recuperado el Diciembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004
- Cifuentes, G., & Caldas, A. (2018). *Lineamientos para investigar y evaluar innovaciones educativas*. Bogotá: Uniandes.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado el 18 de Febrero de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Civarolo, M. (25 de Febrero de 2016). *Revista MAGISTERIO*. Obtenido de <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-desarrollo-profesional-y-su-incidencia-en-la-tarea-del-maestro>

- Clemente, R., & Hernández, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicologico y educación*. España: Ediciones Aljibe.
- Colegio Técnico Benjamín Herrera. (2019). Manual de Convivencia. Bogotá. Recuperado el 7 de Mayo de 2019, de <http://rectoriabenjaminherrera.blogspot.com/2019/01/manual-de-convivencia-2019.html>
- De Longhi, A. (2000). El discurso del profesor y el alumno: Análisis didáctico en clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18(2), 201-216. Recuperado el 26 de Octubre de 2019, de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21658>
- De Longhi, A. (Septiembre de 2011). La comunicación en el aula. En *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Univeritaria*. (Vol. 2). Argentina. Recuperado el 18 de Marzo de 2020, de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo-sep2011-6.pdf>
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación* (Segunda ed.). Morata, S.L. Recuperado el Junio de 2019, de <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Obtenido de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada. En cómo piensan los niños y cómo deberían pensar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez Gallardo, L., & Macedo Buleje, J. (2010). Importancia de las TIC en la educación básica regular. *Investigación educativa*, 14(25), 209-224. Recuperado el 19 de Octubre de 2019, de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n25/pdf/a12v14n25.pdf
- Guzmán López, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. (10), 123-131. *Pedagogía Magna*. Recuperado el 27 de Septiembre de 2019, de <file:///D:/Usuario/Descargas/Dialnet-ElComicComoRecursoDidactico-3628291.pdf>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores criticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89-100.
- Lara Lozano, E. (2016). *Análisis de la interacción verbal profesor-alumno según el método Flanders aplicado a dos aulas de educación infantil*. Castelló. Recuperado el Octubre de 2019, de <http://hdl.handle.net/10234/162214>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 41-60.
Recuperado el 16 de Mayo de 2019, de
https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Luengas Olarte, C. (Dirección). (2019). *Video 1 Ciclo 4* [Película]. Recuperado el 20 de Mayo de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=BH78aZRCNv4>
- Luengas Olarte, C. (Dirección). (2018). *Video Ciclo I* [Película]. Recuperado el Mayo de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=IPpvnNLONNM>
- Luengas Olarte, C. (2019). Audio 1 Ciclo 3. Bogotá.
- Luengas Olarte, C. (2019). Audio 1 Ciclo 4.
- Luengas Olarte, C. (2019). Audio 2 Ciclo 4.
- Luengas Olarte, C. (2019). Audio 3 Ciclo 4. Bogotá.
- Luengas Olarte, C. (2019). Audio 4 Ciclo 4. Bogotá.
- Luengas Olarte, C. (Dirección). (2019). *Video 1 Ciclo 1* [Película]. Recuperado el Mayo de 2020, de https://www.youtube.com/watch?v=S9d_y8Xiq_I&t=1406s
- Luengas Olarte, C. (Dirección). (2019). *Video 1 Ciclo 3* [Película]. Recuperado el 4 de Mayo de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=dEEXy9AISOk>
- Luengas Olarte, C. (Dirección). (2019). *Video 1.1 Ciclo 1* [Película]. Recuperado el Mayo de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=qOwHrjAUA4Y>
- Luengas Olarte, C. (Dirección). (2019). *Video 1.2 Ciclo 2* [Película]. Recuperado el Mayo de 2020, de https://www.youtube.com/watch?v=aru_JJ441oc
- Luengas Olarte, C. (Dirección). (2019). *Video 1.3 Ciclo 2* [Película]. Recuperado el Mayo de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=C9YtyWqiMag>
- Luengas Olarte, C. (Dirección). (2019). *Video 2.2 Ciclo 4* [Película]. Recuperado el 20 de Mayo de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=GIktau1WMME>
- Luengas Olarte, C. (Dirección). (2019). *Video 2.3 Ciclo 3* [Película]. Recuperado el Mayo de 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=4fuSYe5GsPA>
- Luengas Olarte, C. (Dirección). (2019). *Video 3 Ciclo 4* [Película]. Recuperado el 20 de Mayo de 2020, de <https://youtu.be/Dgmjaq0ZAS0>
- Mainé, M. (2016). *Puki un perro sabelotodo*. Buenos Aires: Ediciones SM.
- Maps, G. (24 de Marzo de 2019). *Google Maps*. Obtenido de
<https://www.google.com/maps/place/Puente+Aranda,+Bogot%C3%A1/@4.6195141,-74.1279636,14z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x8e3f995af262b5b5:0x9fbf40b4e087e0e0!8m2!3d4.614995!4d-74.114656>

- Martínez Villate, J. (2007). *La enseñanza para la comprensión: Una aplicación en el aula*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2004). La calidad del discurso educativo: Análisis y regulación a través de un modelo pentadimensional. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 167-184. Recuperado el 25 de Mayo de 2019, de https://www.researchgate.net/publication/27578293_La_calidad_del_discurso_educativo_Analisis_y_regulacion_a_traves_de_un_modelo_pentadimensional
- Martínez-Otero Pérez, V. (2008). Recuperado el 15 de Marzo de 2019, de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3925/3192>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Modelo pentadimensional del discurso educativo aplicado a la educación a distancia. *Artigo*, 107-122. Recuperado el 10 de Julio de 2019, de [file:///D:/Usuario/Descargas/620-157-1003-1-10-20170824%20\(1\).pdf](file:///D:/Usuario/Descargas/620-157-1003-1-10-20170824%20(1).pdf)
- Ministerio de Educación. (Mayo de 2006). Recuperado el 18 de Junio de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en ciencias ¡el desafío! lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN. Recuperado el 25 de Enero de 2020, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Estudio de clase: Una experiencia en Colombia para el mejoramiento de las prácticas educativas*. Bogotá: MEN. Recuperado el 2 de Marzo de 2020, de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Libro%20Estudio%20de%20Clase.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica. "Siempre día E"*. Bogotá. Recuperado el 19 de Noviembre de 2019, de <https://www.academia.edu/37452404>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *La evaluación formativa y sus componentes para la construcción de una cultura de mejoramiento*. Bogotá: Legis S.A.
- Morales Benítez, M., & Restrepo Uribe, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100. Recuperado el 27 de Junio de 2019, de <https://scholar.google.es/citations?user=pF7uon8AAAAJ&hl=es&oi=sra>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM. Recuperado el 17 de Abril de 2020, de http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf

- Mundial, G. B. (2018). *Teach: Manual del observador*. Recuperado el 28 de Agosto de 2019, de <http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/Teach/Manual/132204-WP-PUBLIC-Teach-Manual-Spanish.pdf>
- Nacional, Ministerio de Educación. (2016-2017). *Colombia aprende*. Recuperado el 2019, de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentacio%CC%81n%20-%20Lenguaje.pdf>
- Oliveras, B., & Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *8ª convención nacional y 1ª internacional de profesores de ciencias naturales*. Barcelona: Universitat Autònoma. Recuperado el 10 de Mayo de 2019, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v20s1/v20s1a5.pdf>
- Pantano, E. (2014). ¿Por qué enseñar texto poético. *El arcon de Clio*. Recuperado el 26 de Octubre de 2019, de <https://revista.elarcondeclio.com.ar/por-que-ensenar-texto-poetico/>
- Pérez Gómez, A., & Soto Gómez, E. (2011). *Las Lesson Study ¿Qué son?* Recuperado el 28 de Junio de 2019, de <https://es.slideshare.net/rocioaccount/lesson-study-16784132>
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone, *La enseñanza para la comprensión* (págs. 35-69). Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2003). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? Recuperado el Mayo de 2019, de http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf
- Restrepo Gómez, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. (F. d. Universidad Pedagógica Nacional, Ed.) *Pedagogía y Saberes*(18), 65-69.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación- acción educativa y la construcción del saber pedagógico. (F. d. Universidad de la Sabana, Ed.) *Educación y educadores*(7), 45-55. Recuperado el 18 de Junio de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos aires: Paidós.
- Rodríguez López, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. En C. V. Cervantes (Ed.), *Actas del XVI Congreso Internacional de Ásele*, (págs. 806-816). Recuperado el 17 de Octubre de 2019.
- Salgado Lévano, A. (2017). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liber*, 13(13), 71-78.
- Salmon, Á. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y Vida*, 30(4), 62-69. Recuperado el 17 de Septiembre de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3125170>

- Soto, E., & Pérez, Á. (2014). *Las Lesson Study ¿Qué son?* Obtenido de <http://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado el 2019, de http://isfdmacia.zonalibre.org/Stone_Wiske_Ense%C3%B1anza%20para%20la%20comprensi%C3%B3n.pdf
- Testa, S. (2014). El rol docente y la comunicación como instancia en la construcción del conocimiento. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXIII*, 203-205. Recuperado el 26 de Noviembre de 2019, de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=484&id_articulo=10219
- Vásquez Farfán, J. (2017). Las caricaturas como recurso para el desarrollo de aprendizajes (habilidades del pensamiento) en el curso de historia en alumnos de cuarto de secundaria en una institución educativa de Lima. Lima. Recuperado el 27 de Noviembre de 2019, de http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/928/Caricaturas_VasquezFarfan_John.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villalonga de García, P., & González de Galindo, S. (2001). Propuesta para favorecer la comunicación en el aula de una Facultad de Ciencias. *Revista de didáctica de las matemáticas*, 48, 25-35. Recuperado el 26 de Febrero de 2020, de <http://funes.uniandes.edu.co/3360/>

Anexos

Anexo 1

Tabla 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><u>PLANEACIÓN</u></p> <p>“Un diseño o planeación adecuada junto con las habilidades de manejo de grupo, harán que la actividad fluya y se desarrolle sin problema” (Ministerio de Educación Nacional, 2015)</p>	<p><u>ACCIONES COMUNICATIVAS AL INTERIOR DE LA PLANEACIÓN</u></p>	<p>ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS</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.” (Ministerio de Educación Nacional, 2015)</p>	<p>+ Estándares y DBA + Meta de comprensión conceptual + meta de comprensión procedimental + Desempeños de comprensión (Diversidad de actividades)</p>

		<p>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN TORNO A LA COMUNICACIÓN</p> <p>(Análisis de la propuesta de actividades desde las dinámicas comunicativas)</p>		<p>+Desempeños de comprensión (presencia o ausencia de actividades que promueven el dialogo con los estudiantes y entre los mismos)</p>
		<p>PROYECCIÓN DE LA DIMENSIÓN SOCIAL</p> <p>(Integración de las dimensión social desde las metas de comprensión actitudinal y comunicativa)</p>		<p>+ Meta de comprensión actitudinal + Meta de comprensión comunicativa</p>
<p><u>IMPLEMENTACIÓN</u></p>		<p>DIMENSIÓN INSTRUCTIVA</p>	<p>Esta dimensión brota del conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura. Se encamina principalmente a la transmisión de contenidos</p>	<p>+Lenguaje Claro +Terminología técnica y científica +Aclaración de dudas</p>

<p>“El discurso en el aula es una peculiar praxis comunicativa que posibilita la relación interhumana y la formación.”</p> <p>“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.”</p> <p><i>(Martínez-Otero, 2010)</i></p>	<p style="text-align: center;"><u>DINÁMICAS</u> <u>DE</u> <u>COMUNICACIÓN</u> <u>EN EL AULA</u></p>		<ul style="list-style-type: none"> + Distribución expositiva. + Abundancia de conceptos. + Oraciones complejas. + Terminología técnica y científica, según las distintas materias o asignaturas. + Lenguaje claro y riguroso. + Predominio de la objetividad. + Inclusión de datos. + Repetición de ideas clave. + Sobresale la función representativa del lenguaje. <p>Tomado de: El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez</p>	
		<p>DIMENSIÓN AFECTIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Diálogo con los alumnos. + Lenguaje personal favorecedor de la intersubjetividad. + Carece de homogeneidad. + Subjetividad, expresión de estados de ánimo y palabras de afecto y estímulo. + Incluye vocablos y giros coloquiales. + Valoraciones positivas sobre los alumnos. + Adquiere especial importancia la comunicación no verbal: contacto visual con el alumno, murmullos y gestos de aprobación, sonrisa, proximidad física, etc. + Predomina la función expresiva. 	<ul style="list-style-type: none"> + Diálogo continuo y respetuoso + Control de la comunicación no verbal + Discurso coherente con la etapa evolutiva y con el contexto + Expresiones de estímulo

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

			<p>Tomado de: El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez</p>	
		<p>DIMENSIÓN SOCIAL</p>	<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.</p> <p>+Se pretende la adhesión de los educandos por medio de argumentaciones.</p> <p>+Lenguaje con importante carga ideológica.</p> <p>+Se encamina a la reflexión crítica sobre la realidad.</p> <p>+Abundancia de términos abstractos, v. gr., justicia, solidaridad, tolerancia, etc.</p> <p>+Predominio de léxico “político”.</p> <p>+Expresión de opiniones y de marcadores “culturales”: informaciones, símbolos, valores, etc., que se comparten.</p> <p>+Discurso subjetivo orientado a persuadir.</p> <p>+Son frecuentes las exhortaciones.</p> <p>+Destaca la función conativa,</p>	<p>+ Interacción permanente en diferentes tipos de actividades</p>

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

			<p>Tomado de: El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez</p>	
<p><u>EVALUACIÓN</u></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 Olivos, 2016)</p>	<p><u>LA COMUNICACIÓN COMO EJE DEL PROCESO EVALUATIVO EN EL AULA</u></p>	<p>INTERACCION COMUNICATIVA COMO EJE CENTRAL DE LA EVALUACIÓN</p> <p>(Análisis de las actividades participativas como elemento dentro de la evaluación continua de los procesos de aprendizaje)</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>+ Evaluación continua</p>
		<p>DINÁMICAS COMUNICATIVAS COMO ESTRATEGIA PARA EVIDENCIAR COMPRESIONES</p> <p>(Análisis de los procesos de retroalimentación en el aula)</p>	<p>“La retroalimentación que se centra en lo que hay que hacer alienta a todos a pensar que pueden mejorar”. (Moreno Olivos, 2016, pág. 126)</p>	<p>+ Proyecto final de síntesis (Retroalimentación bidireccional)</p>

Anexo 2**Tabla 2.**

Matriz de categorización de habilidades del pensamiento crítico propuesta por Lozano, Luengas y Ruiz (2018), a partir de revisión bibliográfica.

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	CONCEPTO A PARTIR DE REFERENTES CONCEPTUALES	CONCEPTO GENERADO (CONSOLIDACIÓN)	SUB - CATEGORÍAS
Analizar	<p><i>“El vocablo «análisis» proviene del griego «analysis» (disolución) derivada, a su vez, de «analuein» (desatar, soltar). Por su parte, el Diccionario de la Real Academia Española (edición de 1992) define el término «análisis» primeramente como “distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos», posteriormente, y en su segunda acepción encontramos que es el «examen que se</i></p>	<p>Observar detalladamente una realidad teniendo en cuenta sus componentes y las relaciones entre los mismos. Analizar implica cuestionamientos sobre la realidad observada.</p>	<p>Examinar Detectar Sistematizar Categorizar Comparar Preguntar Clasificar</p>

	<p><i>hace de una obra, de un escrito o de cualquier realidad susceptible de estudio intelectual” (López, 2002)</i></p>		
Inferir	<p><i>“Conjunto de procesos mentales que a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee- un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado” (Parodi, 2005)</i></p> <p><i>“Proceso de edificación sobre bases antiguas, esto es, la elaboración de conocimientos que se conectan con saberes anteriores cuya activación permite construir puentes entre la información ya leída y la de nuestro conocimiento previo ya consolidado” (León, 2003).</i></p> <p><i>“Conjunto de procesos mentales realizados en contextos de situación específicos para interpretar mensajes. Este término denota los procesos a través de los cuales las personas llegan a interpretaciones situadas o ligadas al contexto sobre qué se</i></p>	<p>Es la acción de extraer y relacionar los códigos que ya conoce con el medio que le rodea, poniendo sus saberes previos con supuestos que proporcionan un nuevo conocimiento o idea y de esta manera llegar a conclusiones sobre un tema o situación determinada.</p>	<p>Interpretar</p> <p>Describir</p> <p>Deducir</p> <p>Generar hipótesis</p>

	<p><i>pretende en cada momento durante una interacción, interpretaciones sobre las que se construyen sus respuestas”.</i></p> <p>(Gumperz, 1978 citado en Calsamiglia y Tusón,1999).</p> <p><i>“La inferencia identifica y asegura los elementos necesarios para extraer conclusiones razonables para configurar conjeturas e hipótesis, considerando además la información que sea relevante y de este modo deducir las consecuencias que derivan de los datos, afirmaciones, principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas y otras formas de representación”. (Cáceres y Conejeros,2011)</i></p>		
<p>Argumentar</p>	<p><i>“Por argumentación se entiende la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes. El razonamiento argumentativo es relevante para la enseñanza de las ciencias, ya que uno de los fines de la investigación científica</i></p>	<p>Sustentar o refutar ideas por medio de bases teóricas existentes que aporten a la opinión propia.</p>	<p>Explicar Asumir una posición (Justificar) Proponer</p>

	<p><i>es la generación y justificación de enunciados y acciones encaminados a la comprensión de la naturaleza” (Jiménez, Bugallo y Duschl, 2000)</i></p> <p><i>“La explicación, capacidad que permite presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente”.</i> (Cáceres y Conejeros,2011)</p>		
<p>Evaluar</p>	<p><i>“Una estrategia de aprendizaje que consiste en valorar o estimar lo logrado por el estudiante en función con lo planeado”</i> (Abdón, 2012)</p> <p><i>“La evaluación es “la retroalimentación del proceso de aprendizaje”</i> (Abdón, 2012)</p> <p>Duque (1993) define la evaluación como <i>“una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados, y la elaboración de un nuevo plan”.</i></p>	<p>Forma en la que el sujeto mediante el análisis, la inferencia y la argumentación, llega a un proceso reflexivo sobre una situación particular generando un punto de vista propio.</p>	<p>Reflexión sobre las consecuencias, aceptar los diferentes puntos de vista. Concluir.</p>

Anexo 3

Matrices de análisis de las acciones comunicativas de la docente.

Para este anexo, que corresponde al análisis de las acciones comunicativas de la docente en el aula por medio de una matriz, dividida en cada uno de los ciclos de reflexión (4) que contiene las tres categorías establecidas por el equipo de la Lesson Study, sus evidencias se encuentran en el siguiente enlace: [https://unisabanaedu-](https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:f/g/personal/clarenaluol_unisabana_edu_co/EvB1x1ullFdOkAsjmQ33LfoBdSP-vHAW9AnC_SkfKGD0lw?e=5AGpKy)

[my.sharepoint.com/:f/g/personal/clarenaluol_unisabana_edu_co/EvB1x1ullFdOkAsjmQ33LfoBdSP-vHAW9AnC_SkfKGD0lw?e=5AGpKy](https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:f/g/personal/clarenaluol_unisabana_edu_co/EvB1x1ullFdOkAsjmQ33LfoBdSP-vHAW9AnC_SkfKGD0lw?e=5AGpKy)

El sistema de claves de transcripción para los audios y videos (Tabla 1) que se utilizó, se basa en el sistema de Jefferson (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974).¹

Tabla 1

Claves de transcripción matrices de categorización

CLAVE	SIGNIFICADO
(())	Comentario del analista
(---)	Expresión incomprensible
((...))	Trecho omitido

¹ SACKS, H., SCHELGOFF, E. Y JEFFERSON, G. (1974) A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking for Conversation. Language. 50(4):696 – 735. Disponible en: <http://www.liso.ucsb.edu/Jefferson/Systematics.pdf>

.	Pausa corta
..	Pausa media
...	Pausa larga
[Superposición de turnos