



**RELACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE REFLEXIÓN EN DOCENTES DE  
DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHORRILLOS Y LOS TIPOS  
DE PREGUNTAS DEL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO DURANTE EL  
DIÁLOGO REFLEXIVO**

RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS OF REFLECTION IN TEACHERS  
OF TWO EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN CHORRILLOS AND THE  
TYPES OF QUESTIONS OF THE PEDAGOGICAL SUPPORTER DURING  
THE REFLECTIVE DIALOGUE

**Tesis para optar el título de Segunda Especialidad Profesional en  
Acompañamiento Pedagógico al Docente de Educación Primaria**

**Presentado por**

Paulina Rosa Fernandez Carbajal

<https://orcid.org/0009-0008-4601-7947>

Elizabeth Emiliana Ramirez Ayala

<https://orcid.org/0009-0000-4923-4498>

**Asesora**

Rossana Zurita Silva

<https://orcid.org/0009-0008-6221-3905>

**Lima, marzo, 2024**



## **DEDICATORIA**

A mi familia y a todas las personas que a lo largo de mi vida han inculcado en mí el amor por ser maestra.

**Paulina Rosa Fernández Carbajal**

A Dios que guía mi camino y me ayuda en todo momento, así como también a mi preciosa familia que es mi fortaleza.

**Elizabeth Emiliana Ramírez Ayala**

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal establecer relaciones entre los niveles de reflexión en un grupo de docentes de 3°, 4° y 5° de educación primaria de dos instituciones privadas del distrito de Chorrillos que forman parte de una misma red de colegios y los tipos de preguntas que formula el acompañante pedagógico, durante el momento del diálogo reflexivo; luego de una observación de clase en modalidad virtual. Se trabajó bajo el enfoque cualitativo a un nivel descriptivo porque se busca la comprensión del significado de un hecho, en este caso las interacciones entre el docente y acompañante durante el diálogo reflexivo. Para este propósito se analizan dos categorías niveles de reflexión docente y tipos de preguntas, y para recoger la información se hizo la adaptación de la matriz Niveles de Reflexión de Larrivee la cual fue adaptada por Lamas y Vargas (2016) y para la categoría de los tipos de preguntas se utilizó la teoría presentada por Elder y Paul (2002). Ahora bien, con ambos insumos se analizaron los cuatro diálogos reflexivos entre el acompañante y el docente; teniendo como resultados principales: 1. De los cuatro docentes: Un docente evidenció el nivel pre reflexivo y superficial; en tres docentes se identificó el nivel superficial y pedagógico y ninguno de ellos evidenció algún indicador del nivel crítico. 2. En todas las partes del diálogo en los que se encontró algún indicador del nivel de reflexión también se identifica que las preguntas formuladas por el acompañante son de tipo evaluativa y/o analítica. 3. Dentro de un mismo nivel de reflexión; podemos encontrar tanto preguntas evaluativas y/o analíticas; es decir; el tipo de pregunta no determinan algún nivel de reflexión en específico. Adicional a ello, podemos inferir que los niveles de reflexión docente no solo dependen del tipo de pregunta sino también del contenido, del tema, de la teoría; etc que están inmersos en ella.

**Palabras clave:** Acompañamiento pedagógico; diálogo reflexivo; reflexión docente; niveles de reflexión y tipo de preguntas.

## ABSTRACT

The main objective of this research is to establish relationships between the levels of reflection in a group of 3rd, 4th and 5th grade teachers of primary education from two private institutions in the district of Chorrillos that are part of the same network of schools and the types of questions that the pedagogical companion asks during the moment of reflective dialogue; after a class observation in virtual mode. We worked under the qualitative approach at a descriptive level because we seek to understand the meaning of an event, in this case the interactions between the teacher and companion during the reflective dialogue. For this purpose, two categories are analyzed levels of teacher reflection and types of questions, and to collect the information, the Larrivee Levels of Reflection matrix was adapted, which was adapted by Lamas and Vargas (2016) and for the category of for the types of questions, the theory presented by Elder and Paul (2002) was used. Now, with both inputs, the four reflective dialogues between the companion and the teacher were analyzed; having as main results: 1. Of the four teachers: One teacher evidenced the pre-reflective and superficial level; In three teachers, the superficial and pedagogical level was identified and none of them showed any indicator of the critical level. 2. In all parts of the dialogue in which some indicator of the level of reflection was found, it was also identified that the questions asked by the companion were evaluative and/or analytical. 3. Within the same level of reflection; we can find both evaluative and/or analytical questions; that is to say; The type of question does not determine any specific level of reflection. In addition to this, we can infer that the levels of teaching reflection not only depend on the type of question but also on the content, the topic, and the theory; etc. that are immersed in it.

**Keywords:** Pedagogical support; reflective dialogue; teaching reflection; levels of reflection and type of questions.

## ÍNDICE

RESUMEN	III
ABSTRACT	IV
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I:	6
MARCO TEÓRICO	6
1.1 Acompañamiento Pedagógico	7
1.1.1. Acompañante pedagógico	8
1.1.2. Práctica pedagógica	9
1.1.3. Diálogo reflexivo	11
1.1.4. Tipos de preguntas para reflexionar	12
1.2. Reflexión docente	16
1.2.1 Tipos y niveles de reflexión	18
CAPÍTULO II:	24
METODOLOGÍA	24
2.1 Enfoque y nivel:	24
2.2. Categorías:	25
2.3. Participantes:	25
2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información:	26
2.5 Procedimiento:	29
CAPÍTULO III:	32
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	32
CAPÍTULO IV	41
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	41
REFERENCIAS	44

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencia entre reflexión natural y Práctica reflexiva .....	19
Tabla 2. Niveles de Redlexión Van Manen .....	21
Tabla 3. Niveles de Reflexión de Larrivee .....	22
Tabla 4. Información de maestros.....	26
Tabla 5. Información de coaches .....	26
Tabla 6. Cantidad de indicadores identificados en cada nivel de reflexión .....	33
Tabla 7. Tipo de preguntas.....	36
Tabla 8. Preguntas analíticas.....	36
Tabla 9. Preguntas Evaluativas .....	38

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia .....	49
Anexo 2. Matriz valida por juicio expertos.....	51
Anexo 3. Formato de juicio expertos .....	53
Anexo 4. Análisis de cada diálogo.....	61
Anexo 5. Transcripción de cada diálogo.....	85

## INTRODUCCIÓN

### Planteamiento del problema

En nuestra experiencia profesional en el ámbito educativo, percibimos que los docentes tenemos la necesidad de reflexionar permanentemente sobre nuestra práctica pedagógica para, a partir de identificar sus fortalezas y debilidades, mejorarla e incidir en mayores logros de aprendizajes de nuestros estudiantes. Esta percepción se fundamenta en las diversas evaluaciones que realiza el MINEDU y otras instituciones para medir la calidad educativa en nuestro país; y cuyos resultados no obtienen los logros esperados. Por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) en el 2022 da cuenta que nuestro país mantiene sus resultados en las competencias de Lectura y Ciencia, mientras que en Matemática se observa una caída en la media promedio respecto a la obtenida en el 2018 (MINEDU, 2022). Según Contreras (1997) la reflexión del docente sobre sus prácticas le permitirá desarrollar formas críticas de pensar y actuar. Esto le ayudará a una mejor performance de su práctica pedagógica en miras de lograr una calidad educativa.

Ante la necesidad de mejorar los logros de aprendizaje, es importante fortalecer la reflexión en los docentes para la mejora profesional; ya que es él el responsable de la gestión pedagógica en espacios educativos formales, lo que le permite tener injerencia directa con los estudiantes y sus procesos de aprendizaje (Guerrero et al.,2018). En ese sentido, consideramos que la formación que se le brinda al docente; entre otras cosas debe apuntar también en lograr fortalecer permanentemente su capacidad de reflexión.

En el Perú, entre los años 2007 al 2011 la formación docente en servicio se realizó mediante capacitaciones de cursos y talleres cuyo foco principal se centró en temas referentes a comprensión lectora y alfabetización matemática (Guerrero et al.,2018). Las capacitaciones que se reciben en el contexto en el que se focaliza esta investigación, son diseñadas para toda la red, por lo que no consideran las particularidades de cada escuela y/o maestro, se transmite información, procedimientos y/o técnicas de una manera sistematizada, para que el docente lo conozca e implemente en sus aulas, pero ¿realiza un proceso de análisis de la pertinencia de lo ofrecido en las capacitaciones para atender las necesidades y demandas de su aula? ¿existe una reflexión individual y/o colegiada de las capacitaciones que se recibe?, ¿las capacitaciones para los docentes deben considerar este aspecto fundamental (reflexión del docente) para

garantizar una mejora significativa en el aula?. Estas son algunas interrogantes que se generan al revisar las acciones formativas y ante la necesidad de una docencia cada vez más reflexiva. Los entes rectores a nivel nacional, de red o institucional deben considerar fortalecer la reflexión docente cuando realizan las capacitaciones de formación docente en servicio; ya que es en la escuela donde el docente requiere emprender mejoras a su quehacer pedagógico diario para lograr los aprendizajes de sus estudiantes. Al respecto el Marco del Buen Desempeño Docente tiene entre sus propósitos: impulsar que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza. De esta manera, la formación docente requiere de la recuperación y reflexión de la práctica o experiencia pedagógica del docente en aula para la mejora continua.

Una estrategia para la formación docente que en los últimos años se ha promovido a nivel de política educativa en instituciones públicas y privadas es el acompañamiento pedagógico, la cual es una estrategia de formación docente en contexto (Vezub, 2012) que a partir de diversas acciones formativas tiene entre sus fines lograr fortalecer la capacidad reflexiva del docente para que realice mejoras constantes en su práctica pedagógica. Sin embargo, desde nuestra experiencia muchas veces el acompañamiento pedagógico que recibe el docente es insuficiente para cumplir con el propósito de promover que los docentes sean reflexivos de su práctica pedagógica, porque muchas veces las visitas de los acompañantes a las escuelas son escasas, además no siempre se da un seguimiento a los acuerdos establecidos luego del diálogo. Si bien es cierto, en la escuela se puede encontrar docentes expertos fortalecidos en esta capacidad, éstos no son todos; por ello se considera necesario un soporte que ayude y fortalezca la reflexión de todos los docentes sobre su práctica pedagógica; esto con la finalidad de lograr autonomía en su desarrollo profesional. En ese sentido, es necesario que en las escuelas se genere un espacio para fomentar esta capacidad fundamental de reflexión que forma parte del quehacer pedagógico y que sin ella sería complicado atender las múltiples demandas que los docentes enfrentan en su día a día (Alberca La Torre y Frisancho, 2011). Por ello, una estrategia del acompañamiento pedagógico es el diálogo reflexivo, espacio de interacción entre el acompañante y docente que tiene como finalidad principal promover la reflexión de la práctica pedagógica del docente, para que este pueda reconocer sus fortalezas y debilidades y en base a este conocimiento buscar la mejora continua.

Es así que las políticas de formación docente en servicio se encuentran en un proceso de búsqueda de mejora que aspira el ejercicio profesional de una docencia que sea reflexiva, autónoma y crítica; con

respuestas pertinente a cada necesidad y contexto, comprometida, colegiada y abierta. Además, se busca una formación como proceso continuo que ofrezca soporte efectivo al docente a lo largo de toda su trayectoria laboral (UNESCO 2019). Es por ello que en este contexto surgen nuevos retos como, por ejemplo: implementar programas de formación docente con acompañamiento pedagógico al docente, desarrollar formación de acompañantes pedagógicos, instaurar prácticas educativas pedagógicas situadas en las escuelas que favorezcan el desarrollo de habilidades reflexivas para el docente, el acompañante y el directivo; entre otros. Todo lo mencionado con el objetivo de lograr las mejoras educativas en el marco de una formación en contexto del maestro.

Es así que nos interesa conocer cómo en una de las estrategias de acompañamiento pedagógico como lo es el diálogo reflexivo que realiza el acompañante puede promover niveles de reflexión cada vez más altos en los docentes. Nos interesa describir las relaciones que se pueden establecer entre la pregunta del acompañante y la reflexión docente, que se expresa en sus respuestas durante el diálogo reflexivo. En este marco, nuestra pregunta de investigación es ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los niveles de reflexión en un grupo de docentes de 3°, 4° y 5° de educación primaria de dos instituciones privadas del distrito de Chorrillos que forman parte de una misma red de colegios y los tipos de preguntas que formula el acompañante pedagógico, durante el momento del diálogo reflexivo; luego de una observación de clase en modalidad virtual? Además la investigación tiene como objetivo general establecer relaciones entre los niveles de reflexión en un grupo de docentes de 3°, 4° y 5° de educación primaria de dos instituciones privadas del distrito de Chorrillos que forman parte de una misma red de colegios y los tipos de preguntas que formula el acompañante pedagógico, durante el momento del diálogo reflexivo; luego de una observación de clase en modalidad virtual y los objetivos específicos son: 1. Analizar las respuestas de los docentes a las preguntas formuladas por el acompañante pedagógico en el marco del diálogo reflexivo para identificar los niveles de reflexión 2. Analizar los tipos de preguntas que formula el acompañante pedagógico para que el docente reflexione y 3. Analizar la relación entre el nivel de reflexión de los docentes y las preguntas formuladas por el acompañante pedagógico durante el diálogo reflexivo.

## **Justificación**

En el marco de la mejora de la calidad educativa y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se busca de manera constante impulsar políticas y/o reformas que apunten a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y maestros que se encuentran en actividad (Vezub, 2007). En ese sentido, consideramos que uno de los pilares para lograr mejores resultados de aprendizaje es la formación permanente del maestro que promueva la reflexión de su práctica pedagógica comprometida con la formación de estudiantes competentes, es decir; estudiantes que afronten las demandas de una sociedad cada vez más cambiante y con grandes desafíos, que sean capaces de movilizar todas las habilidades y capacidades que van aprendiendo a lo largo de su vida en la escuela y que debe servir como andamio para resolver situaciones complejas y reales que van afrontando día a día (Zavala y Arnau, 2008).

En relación con esta demanda actual de formación de docentes en servicio para lograr estudiantes competentes, el Ministerio de Educación desde el 2015, viene perseverando en el esfuerzo de transitar de un enfoque formativo centrado en la provisión de servicios de capacitación docente delegados a entidades formadoras y centrados en didácticas curriculares, a otro enfocado en la mejora efectiva y sostenida de las prácticas profesionales, basándose en las nueve competencias del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Este cambio de perspectiva reside en un enfoque formativo que privilegia estrategias situadas en contextos reales y en el lugar de trabajo del docente, basadas en la generación de conocimiento pedagógico a partir de una reflexión crítica sobre la práctica; en este enfoque, el sujeto de la formación será no solo el docente individual, sino equipos de docente. Asimismo, el MBDD tiene como propósito establecer un lenguaje común, que los docentes reflexionen sobre su práctica, además permite revalorar y fortalecer el rol del docente, así como guiar y dar coherencia a las políticas de formación, evaluación y reconocimiento profesional. Por ello, es importante que los docentes para emprender los procesos de formación puedan conocer e interiorizar de manera reflexiva esta herramienta (MBDD) para la orientación de su práctica pedagógica (Ministerio de Educación [MINEDU], 2012), de manera particular la competencia 8 del MBDD que menciona que el docente reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

En este contexto, la formación permanente del maestro tiene por finalidad promover el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el MBDD; y para lograr ello se ha implementado la estrategia de acompañamiento pedagógico, la cual busca la formación del docente en su contexto con el

objetivo de potenciar sus capacidades y habilidades, y a partir de la reflexión sobre su práctica pedagógica busquen implementar mejoras que incidan en el logro de los aprendizajes de sus estudiantes (FONDEP, 2008). Vezub y Alliaud (2012), consideran que el proceso de acompañamiento debe apoyarse en la reflexión sobre la práctica de los docentes y de los acompañantes, de modo que el docente pueda hacer una introspección de sus teorías implícitas de conocimiento, de sus pensamientos, de sus actitudes y acciones que desarrolla en su práctica pedagógica. Asimismo, es importante que las personas que acompañan promuevan que los docentes sean cada vez más autónomos, colaborativos y reflexivos, asumiendo de manera individual y colectiva los retos que son propias de la experiencia diaria en el aula.

Por todo lo descrito anteriormente, esta investigación tiene como finalidad indagar lo que sucede en el diálogo reflexivo, una de las estrategias del acompañamiento pedagógico, en el marco de formar maestros cada vez más autónomos. Consideramos que centrándonos en el diálogo reflexivo podremos identificar relaciones entre los niveles de reflexión del docente y las preguntas que formula el acompañante pedagógico. Identificar estas relaciones nos permitirá descubrir el aporte de la estrategia de acompañamiento pedagógico para formar docentes reflexivos de su práctica y por ende mejorar la calidad educativa. Además, permitirá analizar las características de las preguntas que deben formular los acompañantes al desarrollar esta estrategia y ello nos ayudará a definir cuáles son las relaciones entre los niveles de reflexión y los tipos de pregunta. Además, en base a los análisis de los resultados de esa investigación se brindarán algunas recomendaciones para fortalecer la capacidad reflexiva del docente de su práctica pedagógica y también podría ser un insumo que evalúe la eficacia de la estrategia del acompañamiento pedagógico (Diálogo reflexivo).

Asimismo, conocer de cerca experiencias relacionadas a ambas categorías (niveles de reflexión y tipos de preguntas) nos permitirá tener una mirada específica de las limitaciones y aciertos de la implementación del diálogo reflexivo como acción formativa.

## **CAPÍTULO I:**

### **MARCO TEÓRICO**

Siendo el objetivo general de esta investigación establecer relaciones entre los niveles de reflexión en un grupo de docentes de 3°, 4° y 5° de educación primaria de dos instituciones privadas del distrito de Chorrillos que forman parte de una misma red de colegios y los tipos de preguntas que formula el acompañante pedagógico, durante el momento del diálogo reflexivo; luego de una observación de clase en modalidad virtual. En este apartado organizaremos este marco teórico en base a dos ejes fundamentales, el primero relacionado al Acompañamiento Pedagógico y el segundo a la Reflexión docente con la finalidad de sistematizar ideas relacionadas al tema, problema y objetivos de esta investigación.

En cuanto al primer eje se considera que el Acompañamiento Pedagógico al ser una estrategia de formación situada en la escuela, tiene entre sus principales objetivos lograr que los docentes puedan mejorar su práctica pedagógica y para ello uno de los medios que ayudaría al logro de este objetivo es el proceso de reflexión sobre su quehacer diario. En ese sentido, se considera importante el rol que puede cumplir el acompañante pedagógico para lograr la práctica reflexiva del docente y ello lo puede realizar a través de estrategias como el diálogo reflexivo. Cabe mencionar que un documento importante referente para el quehacer docente es el Marco del Buen Desempeño Docente, este documento tiene como finalidad la mejora de la práctica profesional del docente y guiar el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, respecto al acompañamiento pedagógico la bibliografía consultada muestra que, dentro del marco de mejora continua de la calidad educativa, las políticas en el sector educativo de diferentes países han apostado por esta estrategia para la formación docente en servicio. Es así que varios autores, como Vezub(2012), Alliaud(2012), Martínez(2010), Gonzales(2010); entre otros; desarrollan ideas que nos sirve como referente para conocer más acerca de este tema.

A continuación, damos a conocer conceptos relevantes que nos permite explicar el acompañamiento pedagógico.

## 1.1 Acompañamiento Pedagógico

El Acompañamiento Pedagógico es una estrategia de formación de docentes en servicio que se desarrolla en la escuela, a través de esta estrategia se busca valorar y hacer visible la capacidad del docente para innovar, transformar y generar nuevos conocimientos (UNESCO, 2019). En el marco de una formación permanente del docente en servicio, el acompañamiento pedagógico toma en cuenta las fortalezas, necesidades reales y oportunidades de mejora que el maestro va identificando en su práctica pedagógica para lograr los aprendizajes de los estudiantes. En esa línea, Vezub (2012) concibe que el acompañamiento debe ser entendido como una formación centrada en la escuela; es decir una estrategia de formación situada; ya que se desarrolla en el contexto en el que el docente realiza su práctica pedagógica. El acompañamiento busca que los docentes en la escuela a través de la práctica reflexiva puedan ser conscientes de sus teorías implícitas, de las razones en su toma de decisiones, de las estrategias que utilizan para evaluar y así mejorar su práctica pedagógica (Vezub, 2010). Con esta noción, la autora resalta que el acompañamiento pedagógico, debe partir de la experiencia en la que el docente se enfrenta con retos, nuevas demandas y necesidades que hay que tener en cuenta al momento de desarrollar su práctica pedagógica en el día a día. De esta manera podrá ir mejorándola y haciendo ajustes cada vez más conscientes a través de la reflexión.

Por otro lado; Martínez y Gonzáles (2010) mencionan que el acompañamiento pedagógico se plantea como mediación de formación docente en la escuela y para la vida. Esta idea de acompañamiento pedagógico es similar con la de Vezub (2012) en cuanto que el acompañamiento pedagógico busca la formación del docente en contexto. Sin embargo, Martínez y Gonzáles señalan más, ellos dicen que esta estrategia de acompañamiento pedagógico trasciende en la vida del docente; estos autores enfatizan que el acompañamiento es un proceso integrador y humanizador de la formación docente que va a permitir la valoración de la práctica pedagógica en comunidad.

Ahora bien, en el contexto peruano, también se ha encontrado que el MINEDU (2014) considera al acompañamiento pedagógico como una estrategia de formación continua para el docente en servicio, centrada en la escuela cuyo propósito consiste en mejorar su práctica pedagógica. Balarin y Escudero (2019), mencionan que, en el marco de la formación de los docentes en servicio, el MINEDU considera el acompañamiento pedagógico como su principal estrategia formativa, la cual es transversal a todas las modalidades de servicio educativo.

Considerar esta estrategia de acompañamiento pedagógico (estrategia de formación situada); como

prioridad en las agendas de las políticas educativas de formación docente continua ayudará a tener maestros cada vez más reflexivos y críticos de su práctica pedagógica de modo que busque impactar de manera significativa en el logro de los aprendizajes.

### **1.1.1. Acompañante pedagógico**

Los actores involucrados en la estrategia del acompañamiento pedagógico son el acompañante pedagógico y el docente acompañado.

Para García (2012), los acompañantes deben poseer una serie de actitudes, valores y sensibilidades que les permita generar empatía y producción compartida; ello con el fin de lograr cambios en la práctica educativa de los docentes; así como ayudar al fortalecimiento de las instituciones educativas acompañadas. Entre los rasgos relevantes del acompañante que la autora menciona, destacamos los siguientes:

1. Formación de calidad: Se refiere a que el acompañante debe cuidar su formación académica y social, profundizar en aspectos de la psicología de los jóvenes y adultos. De la misma manera, su agenda personal debe estar basada en el estudio permanente y en la investigación personal y en equipo a partir del análisis reflexivo de su práctica.
2. Disposición al trabajo personal y en equipo: La estrategia de acompañamiento pedagógico demanda que el acompañante tenga un alto sentido de responsabilidad compartida y de trabajo en equipo.
3. Comunicación horizontal y sinérgica: Los acompañantes promueven una relación comunicativa y dialógica para generar identificación con la tarea, alegría en la acción y cercanía movilizadora de capacidades ocultas y desconocidas.
4. Creatividad e innovación: Los acompañantes hacen del proceso de acompañamiento un laboratorio de información, de experiencias; un proceso que apoya el cambio de prácticas, que transforma contextos personales, institucionales y de comunidad.

(García, 2012, p.33)

Estos rasgos que menciona la autora demandan de una preparación profunda en el ámbito pedagógico y socioemocional del acompañante pedagógico, de modo que estas características personales ayuden a lograr el cambio de la práctica pedagógica del docente a través de un proceso reflexivo.

Por otro lado, Vezub (2012), menciona que promover en los docentes el análisis reflexivo de su

práctica y del contexto en el cual se desenvuelven, es bajo un enfoque formativo; la tarea principal del acompañante pedagógico. Asimismo, para el logro de esta tarea, el acompañante debe ayudar a que el docente realice un trabajo sistemático de análisis, de reflexión, de cuestionamientos sobre la enseñanza y aprendizaje; entre otros, para lograr la mejora continua de su desarrollo profesional y aprendizajes de sus estudiantes; es así que consideramos que para lograr ello el acompañante debe de generar espacios donde pueda enseñar y/o modelar estrategias que permitan que el docente sea consciente de los beneficios de trabajar bajo un enfoque reflexivo de su práctica diaria. Esta autora también menciona que el mentor, para nosotros acompañante pedagógico, interviene desde cuatro ámbitos: el ámbito interpersonal (Se refiere a establecer un buen clima con el docente, un ambiente de confianza que permita compartir experiencias positivas y negativas de manera honesta y respetuosa), el ámbito pedagógico-didáctico (Se refiere a la ayuda del acompañante para fortalecer los conocimientos, estrategias de enseñanza-aprendizaje del docente para que pueda seguir mejorando su práctica pedagógica y así lograr las metas de aprendizaje de sus estudiantes), el ámbito desarrollo profesional (Se refiere a que el acompañante se preocupa para que el docente pueda seguir aprendiendo a lo largo de su trayectoria y a la vez promueve el trabajo colegiado) y en el vínculo con la comunidad (El acompañante promueve que los docentes logren comunicarse con otras instituciones que puedan contribuir a lograr los objetivos de la institución trabajando así en comunidad).

Se evidencia que para lograr que el acompañante pedagógico influya en estos ámbitos, es necesario que desarrolle la formación bajo un enfoque de reflexión constante que busque que el docente pueda mejorar diversos ámbitos de su práctica pedagógica. En esta dirección, una estrategia que se centra en la reflexión es el diálogo reflexivo.

### **1.1.2. Práctica pedagógica**

Los docentes en su quehacer diario en la institución educativa desarrollan una serie de acciones que debe tener como mayor propósito el aprendizaje de sus estudiantes. Para ese fin, el docente no solo cuenta con conocimientos, sino que posee teorías de manera consciente o inconsciente y éstas son la base que explican su actuación profesional. Este quehacer diario del docente y las teorías que lo sustentan requieren ser analizado en su formación permanente de modo que promueva un ser docente investigador desde un proceso reflexivo, cuyas reflexiones de su práctica pedagógica deben ser socializadas y sistematizadas para que sean útiles en su actuar docente (Díaz, 2006).

Díaz (2006) define la práctica pedagógica como “la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de

nuestros alumnos” (p.90). Además, menciona que de la práctica pedagógica se debe analizar cuatro elementos, estos son: los docentes, el currículo, los estudiantes y el proceso formativo. Esta definición nos da evidencia de la complejidad de analizar nuestra práctica pedagógica, ya que hay varios factores que forman parte de ella, que varían constantemente y que para ser conscientes de ellos y de sus influencias en nuestro propósito que es lograr aprendizajes en nuestros estudiantes, se requiere de una reflexión permanente que sea sistemática y socializada y que nos permita ir mejorando día a día.

Es en este escenario que el acompañamiento pedagógico como estrategia de formación situada busca que la práctica pedagógica del docente mejore a partir de la reflexión de su actuar en el aula. Además, se busca que esta mejora ayude a lograr los aprendizajes en los estudiantes, ya que al ser un docente cada vez más reflexivo de su práctica pedagógica irá implementando estrategias y tomando decisiones que ayuden en la mejora de los aprendizajes. En ese sentido, también es necesario recalcar que el acompañamiento pedagógico requiere contar con respaldo a nivel institucional. De esta manera es importante contar con políticas educativas que consideren esta necesidad en las escuelas y puedan gestionar de manera efectiva todo lo necesario para implementar con eficacia el acompañamiento al docente hasta lograr que ellos sean autónomos de sus propios procesos de reflexión. En ese sentido, consideramos que transformar la práctica pedagógica docente es una ardua tarea que se debe analizar desde diferentes aristas y niveles de gestión escolar.

Ávalos (2002) menciona que la práctica pedagógica se concibe como: “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p.109). Esta idea de práctica pedagógica resalta el gran valor que tiene en la medida que va a articular todo el currículo de la formación inicial del docente y que debería considerar tanto la teoría como la práctica. El autor brinda un concepto más complejo, si bien es cierto en esta investigación el interés está en ver la práctica pedagógica desde una mirada más de formación situada en la escuela, se consideró relevante citar a este autor por el valor que le da a la práctica como un eje de articulación desde la formación inicial del docente, considerar ello es relevante porque el actuar docente involucra toda su experiencia y percepción que tiene de su ser docente, no solo de su formación docente inicial, se cree inclusive que las experiencias vividas en su etapa escolar pueden también marcar su sello personal en su práctica pedagógica. Por ello afirmamos nuevamente la complejidad de transformar la práctica pedagógica porque no solo es reflexionar de su quehacer en el aula sino que en ocasiones se debe incluso ir más atrás; es decir reflexionar sobre su formación inicial, sobre su trayectoria en la escuela. El autor también menciona que la práctica pedagógica es vista como una superación, puesto que con las experiencias que va generando el docente, avanzará en sus capacidades como

profesional; ya que irá reflexionando sobre sus fortalezas y oportunidades de mejora y a partir de ellas buscará mejorarlas de manera continua.

### **1.1.3. Diálogo reflexivo**

Como parte de las acciones formativas del acompañamiento pedagógico se encuentra el diálogo reflexivo, el cual se considera como un proceso de interacción fluida entre el docente y el acompañante pedagógico, quien se responsabiliza en guiar la reflexión del docente sobre su propia labor pedagógica, con el objetivo de facilitar la construcción de saberes desde la experiencia, así como el aprendizaje cada vez más autónomo y el permanente mejoramiento de su práctica (MINEDU, 2017).

Se reconoce que esta estrategia del diálogo reflexivo implica una interacción entre el acompañante y el docente. En esa línea, Lévinas (citado por Solalindez, et al., 2016) afirma que “El diálogo reflexivo es reciprocidad, uno habla, el otro escucha, uno pregunta el otro responde, luego uno es el otro y el otro es uno. Tal ejercicio dialéctico hace presencia en el cara a cara” (p.181). Consideramos que esta dinámica es importante porque también en la interacción se pone de manifiesto habilidades blandas que permitirán generar las condiciones para lograr un clima de apertura y análisis durante el diálogo. Su buen desarrollo generará un intercambio de ideas, opiniones y pensamientos y permitirá que el docente tome conciencia de sus acciones y decisiones, aciertos, incertidumbres y oportunidades.

El diálogo reflexivo permite que el docente tome mejores decisiones para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en base al análisis de su práctica pedagógica; ya que le permitirá reflexionar sobre sus fortalezas y oportunidades de mejora (Coyotupa y Véliz, 2021).

Además es importante mencionar sobre el desarrollo de la competencia reflexiva del docente que se evidenciará a través del diálogo reflexivo entre el docente y el acompañante pedagógico.

Asimismo, en MINEDU (2017) se señala que:

El diálogo reflexivo es útil para desarrollar la competencia reflexiva del docente, la actitud crítica, el aprender a aprender de la propia experiencia, la construcción de nuevos saberes y en consecuencia es una poderosa herramienta para la autoformación y desarrollo profesional docente. (p.15)

Si el diálogo reflexivo contribuye al desarrollo de la competencia reflexiva, conviene tener presente que esta, según Gómez (2018) ayuda al docente a asumir y dar solución a situaciones no previstas que lo impulsan a abordar problemas de índole cognitivo, didáctico, social, psicológico, etc., que se presenta en el día a día en su práctica pedagógica. Es así como, la competencia reflexiva integra un conjunto de conocimientos y experiencias; así como la dimensión moral y emocional del docente. Para lograr la competencia reflexiva se necesita que la escuela promueva una práctica reflexiva que ayude al docente a tomar decisiones para mejorar su práctica pedagógica y así lograr los aprendizajes de los estudiantes.

Para el MINEDU (2017) el diálogo reflexivo se realiza como parte de la visita de aula y posterior a la observación y registro de la práctica pedagógica. En una secuencia de hechos, es posible ubicar el diálogo reflexivo, tal como se precisa a continuación:

1. Durante la visita – Observación y registro:

-Registra de las situaciones observadas en el aula.

2. Después de la visita

2.1. Preparación del Diálogo Reflexivo

-Realiza la primera aproximación a la deconstrucción de la práctica del docente de acuerdo a sus propias interpretaciones.

- Prepara las interrogantes claves para el Diálogo Reflexivo con el docente.

2.2. Diálogo Reflexivo y retroalimentación

-Desarrolla el diálogo reflexivo. Deconstrucción de la práctica desde la propia interpretación docente.

-Orienta la construcción de los nuevos saberes. Retroalimenta la práctica pedagógica.

- Orienta el compromiso para la transformación y mejora de la práctica pedagógica. (p.11)

#### **1.1.4. Tipos de preguntas para reflexionar**

De acuerdo con los objetivos específicos de esta investigación, uno de ellos es analizar las características de las preguntas que realiza el acompañante pedagógico para que el docente reflexione. Es así que también es relevante analizar cómo son esas preguntas que generan que el docente pueda cada vez ser más reflexivo de su práctica pedagógica.

Al respecto, se sabe que la calidad de preguntas que plantea el acompañante pedagógico va a encaminar el diálogo a un contexto reflexivo. Por eso, es importante tener en cuenta el tipo de preguntas para favorecer la reflexión del docente hacia una mirada más crítica de su práctica pedagógica. En esta línea, con respecto a las preguntas y repreguntas Agreda y Pérez (2019) sostienen que durante el proceso

del diálogo entre el acompañante y el docente se debe buscar que las preguntas y repreguntas sean abiertas y que éstas generen respuestas profundas que estén dirigidas a aprender, a indagar lo que ocurre detrás de la práctica pedagógica que se desarrolla en el aula con el objetivo de una mejora continua. Estas preguntas deben favorecer a que el docente cuestione sus prácticas de manera consciente con el objetivo que reflexione sobre sus fortalezas y oportunidades de mejora; y a partir de ese análisis busque una mejora continua y permanente que trascienda hasta lograr una mejora profesional que impacte en el logro de aprendizaje de sus estudiantes. Por otro lado, respecto a cómo realizar la pregunta, Vargas (2012) afirma que la realización de las preguntas implica una interpretación del contexto. Con ello se entiende que es importante que el acompañante debe tener una escucha activa y empática para que se genere un diálogo horizontal y se puedan formular preguntas y repreguntas que ayuden a promover la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica.

Las preguntas que se formulan en el diálogo reflexivo deben de ser altamente profundas y encaminadas a cuestionar los pensamientos. Elder y Paul (2002) definen el pensamiento crítico como un modo de pensar que busca mejorar la calidad del pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales es decir, permiten evaluar el pensamiento para mejorarlo. Ellos, en su bolsilibro el Arte de formular preguntas mencionan que,

“La calidad de nuestro pensamiento, a su vez, determina la calidad de nuestras preguntas, ya que las preguntas son la maquinaria, la fuerza que impulsa el pensamiento. Sin las preguntas, no tenemos sobre qué pensar. Sin las preguntas esenciales, muchas veces no logramos enfocar nuestro pensar en lo significativo y sustancial”. (p.2)

Hay dos tipos de preguntas esenciales: las analíticas y evaluativas. Estos autores mencionan que hacer preguntas analíticas es crucial para lograr la excelencia del pensamiento. Ellos consideran que el éxito de hacer preguntas analíticas dependerá de la habilidad para identificar los componentes del pensar; las cuales son: Cuando pensamos, tenemos un propósito(1), dentro de un punto de vista(2), basado en suposiciones(3), que llevan a implicaciones y consecuencias(4), usamos datos, hechos y experiencias(5), para hacer inferencias y emitir juicios(6), basados en conceptos y teorías(7), al intentar contestar una pregunta o resolver un problema(8).

Es así que cuando se formulan preguntas analíticas, estas pueden estar enfocadas a cada parte de los componentes del pensar. Elder y Paul (2002), formulan algunos ejemplos de preguntas por cada

componente:

1. Cuestionar metas y propósitos: Todo pensamiento refleja una intención, conocer ello ayudará a comprender el pensamiento, las preguntas que enfocan en el propósito de pensar son:
  - ¿Qué tratamos de lograr aquí?
  - ¿Cuál es nuestra meta o tarea principal en esta línea de pensamiento?
  - ¿Cuál es el propósito de esta reunión, capítulo, relación, política, ley?
  - ¿Cuál es nuestra agenda principal?
  - ¿Qué otras metas necesitamos considerar?
  - ¿Por qué escribimos esto? ¿Quién es nuestro público? ¿Sobre qué los queremos persuadir?
2. Cuestionar las preguntas. Todo pensamiento responde a una pregunta. Presuma que usted no comprende del todo una idea hasta que entienda la pregunta de dónde salió. Las preguntas que enfocan preguntas sobre el pensar incluyen:
  - No estoy seguro sobre exactamente qué pregunta usted hace. ¿Puede explicarla?
  - ¿Es esta pregunta la mejor pregunta en este momento, o existe otra pregunta más importante que necesitamos enfocar?
  - La pregunta en mi mente es ésta... ¿Está de acuerdo o ve otra pregunta en el asunto?
  - ¿Debemos hacer la pregunta (problema, asunto) de esta manera... o de ésta ..?
  - Desde un punto de vista conservador, la pregunta es ...; desde un punto de vista liberal, la pregunta es... ¿Cuál es la mejor manera de exponerlo, a su entender?
3. Cuestionar la información, los datos, y la experiencia: Todos los pensamientos presuponen una base de información. Las preguntas que enfocan en la información del pensar incluyen:
  - ¿En qué información usted basa su comentario?
  - ¿Qué experiencia le convenció sobre esto? ¿Puede estar distorsionada su experiencia?
  - ¿Cómo sabemos que esta información es precisa? ¿Cómo la podemos verificar?
  - ¿Hemos dejado de considerar alguna información o datos que necesitamos considerar?
  - ¿En qué se basan estos datos? ¿Cómo se desarrollaron? ¿Nuestra conclusión está basada en hechos sólidos o datos inciertos?
4. Cuestionar inferencias y conclusiones: Todo el pensamiento requiere trazar inferencias, llegar a conclusiones, crear el significado. Las preguntas que enfocan en las inferencias incluyen:
  - ¿Cómo usted llegó a esa conclusión?
  - ¿Puede explicar su razonamiento?
  - ¿Existe una conclusión alterna que sea posible?
  - Dado los hechos, ¿cuál es la mejor conclusión posible?
5. Cuestionar conceptos e ideas: Todo pensamiento conlleva la aplicación de conceptos. Las preguntas que enfocan en los conceptos del pensamiento incluyen:

- ¿Cuál es la idea central que usas en tu razonamiento?
- ¿Estamos usando el concepto apropiado o necesitamos reconceptualizar el problema?
- ¿Necesitamos más hechos o necesitamos repensar cómo calificamos los hechos?
- ¿Nuestra pregunta es legal, teológica o ética?

6. Cuestionar suposiciones. Todo pensamiento recae en las suposiciones. Presuma que usted no comprende del todo un pensamiento hasta que comprenda lo que da por hecho. Las preguntas que enfocan las suposiciones incluyen:

- ¿Exactamente qué da por hecho aquí?
- ¿Por qué presume eso? Por otro lado, ¿no debemos presumir...?
- ¿Qué suposiciones sustentan nuestro punto de vista? ¿Qué presunciones alternas podemos formar?

7. Cuestionar implicaciones y consecuencias. Todo el pensamiento va dirigido hacia una dirección. No tan sólo comienza en un lugar (en las suposiciones), sino que también va hacia un lugar (tiene implicaciones y consecuencias). Las preguntas que enfocan en las implicaciones del pensamiento incluyen:

- ¿Qué implica usted cuando dice...?
- Si hacemos esto, ¿probablemente qué ocurra como resultado?
- ¿Implica usted que ...?
- ¿Ha considerado las implicaciones de esta política o práctica?

8. Cuestionar puntos de vista y perspectivas: Todo pensamiento toma lugar dentro de un punto de vista o un marco de referencia. Las preguntas que enfocan en el punto de vista en el pensar incluyen:

- ¿Desde qué punto de vista miramos esto?
- ¿Existe otro punto de vista que debemos considerar?
- ¿Cuál de estos puntos de vista tiene más sentido dada la situación?

(pp.7-9).

Ahora bien, las preguntas evaluativas están enfocadas a evaluar el razonamiento (en general) y evaluar el razonamiento (en partes); este último considera los elementos del razonamiento descrito en el tipo de preguntas analíticas, pero en este caso bajo un enfoque evaluativo; es por ello que considerando que el objetivo de la investigación es analizar el tipo de las preguntas del acompañante pedagógico más no evaluarlas, se va a describir algunos criterios que los autores consideran para evaluar el razonamiento en general, estos son:

1. Claridad. El pensar es siempre más o menos claro. Preguntas que enfocan la claridad al pensar incluyen:

- ¿Puede elaborar sobre lo que está diciendo?
- ¿Me podría dar un ejemplo o ilustración de su punto?

- Le escucho decir “X.” ¿Le escucho correctamente o le he entendido mal?

2. Precisión. El pensar es siempre más o menos preciso. Preguntas que enfocan la precisión en el pensar incluyen:

- ¿Me podría dar más detalles sobre eso?

- ¿Podría ser más específico?

- ¿Podría especificar ampliamente sus preocupaciones?

3. Exactitud. El pensar es siempre más o menos exacto. Preguntas que enfocan la exactitud en el pensar incluyen:

- ¿Cómo podemos verificar para ver si es cierto?

- ¿Cómo podemos verificar estos hechos alegados?

- ¿Podemos confiar en la exactitud de estos datos dada la fuente de donde provienen?

(p.29).

Lo descrito en este apartado ayudará a analizar qué tipo de preguntas formula el acompañante pedagógico durante el diálogo reflexivo. Indudablemente hay una gran variedad de categorías y tipos de preguntas. Sin embargo, luego de revisar la bibliografía se ha optado por estos autores, ya que su forma de describir las preguntas analíticas y evaluativas se pueden visualizar en el contexto del diálogo reflexivo que promueve el acompañante pedagógico luego de una observación de clase.

Ahora bien, luego de conocer acerca del acompañamiento pedagógico, el diálogo reflexivo y el tipo de preguntas; conceptos claves de nuestra investigación pasaremos a dar cuenta de otro eje importante que es la reflexión docente.

## **1.2. Reflexión docente**

A lo largo del tiempo varios autores han tenido como estudio este tema; a continuación, mencionaremos algunos de ellos:

Dewey (1995) define: “la reflexión como el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia” (p.128). Para reafirmar ello, el mismo autor menciona que:

La reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, una a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. (Dewey,1989, p.22)

Es por esa razón que las acciones y decisiones que se tomen como docentes deben ser pensadas, meditadas, reflexionadas ya que ocasionará consecuencias y este se encadenará al siguiente resultado, entonces debemos reflexionar en qué resultados queremos obtener en beneficio de nuestros estudiantes y de la mejora de nuestra práctica pedagógica. Asimismo, este autor menciona que la reflexión debe ser un proceso continuo, flexible y abierto de manera que se pueda evitar confundir este tipo de pensamiento con las creencias ya establecidas (Cerecero, 2018). Es decir, demanda que el docente esté en constante investigación, observación e indagación de modo que pueda ir tomando conciencia de las acciones y consecuencias de su práctica pedagógica.

Por otro lado, Blandez (citado por Camarillo, 2017) considera que:

La reflexión es un modo de pensar, que implica profundizar, analizar, estudiar, meditar sobre “algo” detenidamente, con atención, con cuidado. También argumenta que la reflexión implica poner en duda todo lo que se hace y presentar una mente abierta y comprensiva hacia la crítica. (p.3)

En esta cita reconocemos que reflexionar es una acción muy compleja que necesita de la sinceridad y estar dispuestos a revisar nuestro desempeño como docentes, que nos lleve a ahondar, razonar, aprender y pensar profundamente sobre las experiencias realizadas, con mucha cautela y apertura para considerar las críticas y ser tolerantes frente a ellas.

Por otro lado, Domingo (2020) refiere que reflexionar significa realizar un análisis de las cosas, pero con distintas posiciones y miradas, y que a la vez se tiene que tener en cuenta los pros y los contras, así como también la verificación de la información con otras fuentes. Esta idea de reflexión es compleja en tanto invita a un análisis desde diferentes perspectivas y a su vez considerar las posibles consecuencias ya sean en términos de fortalezas y/u oportunidades de mejora.

Ahora bien, se espera que la reflexión que realiza el docente permita que éste reflexione de las experiencias que va adquiriendo en el día a día como parte de su práctica pedagógica con el objetivo de una mejora continua en su desarrollo profesional y en los aprendizajes de sus estudiantes.

En ese sentido, Brockbank y McGill (citado por Jiménez et al., 2017) mencionan que:

La reflexión es visto como un proceso donde la persona, en este caso el docente, se apropia de su experiencia y para ello tiene que considerarse los aspectos cognitivos (pensamiento y acción) y afectivos (sentimientos), lo que deriva en una creación de significado y conceptualización desde la propia experiencia. (p.4)

De esta manera notamos que los aspectos cognitivos y afectivos forman parte de la experiencia del docente. Estos aspectos, juegan un papel relevante en su proceso de reflexión en la medida que se ven involucrados durante el proceso de análisis y/o proceso metacognitivo propio de un momento reflexivo profundo.

Al respecto, otro aporte es el de Shulman (citado por Torres, et al., 2020) quien señala que la reflexión se da como un conjunto de procesos donde el docente a partir de la experiencia genera aprendizajes en base a la información que recibe y que debe ser contrastada por él mismo o con el apoyo de otro. De esta manera, entendemos que el docente tiene que realizar un trabajo personal muy complejo, donde tiene que mirarse así mismo realizando una reflexión introspectiva y aprendiendo de su experiencia, tomando como insumo las diferentes vivencias que se revelan en ella. Además, se debe considerar que en este proceso de reflexión también pueden verse involucradas otras personas, en la medida que ven la experiencia personal desde otro punto de vista. Esta persona podría ser el acompañante pedagógico quien mediaría el desarrollo de la competencia reflexiva para la mejora continua.

De acuerdo a lo que mencionan los distintos autores, concluimos que es evidente la importancia de promover docentes reflexivos de su práctica pedagógica. Es así que en nuestro país; esta idea se puede visualizar en el Marco de Buen Desempeño Docente, ya que una de las competencias implica que los docentes reflexionen sobre su práctica, es decir que mediten con detenimiento sobre su actuar pedagógico y tomar decisiones pertinentes respecto al aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, el MBDD presenta las siguientes dimensiones: Dimensión relacional, Dimensión colegiada, Dimensión ética y Dimensión reflexiva.

Esta última dimensión hace referencia al docente que afirma su identidad profesional en el trabajo cotidiano. Reflexiona en y desde su práctica social. Delibera, toma decisiones, se apropia críticamente de diversos saberes y desarrolla diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. La autorreflexión y la continua revisión de sus prácticas de enseñanza constituyen el recurso básico de su labor. (MDBD ,2012, p.17)

### **1.2.1 Tipos y niveles de reflexión**

Luego de tener algunas referencias en cuanto a lo que se entiende por reflexión, también es importante mencionar que hay varios autores como: Domingo(2013), Schön(1992), Van Manen(1977) y Larrivee(2008) que han realizado diversas investigaciones y en base a ello han sistematizado información con el objetivo de categorizar la reflexión de acuerdo con ciertos rasgos, características, categorías, entre otros.

En este apartado, para efectos del objetivo general de la presente investigación y de acuerdo con la claridad con la que los autores desarrollan sus ideas, citaremos a Domingo y Schön para describir los tipos de reflexión y a Van Manen y Larrivee para los niveles de reflexión.

Domingo (2013) hace referencia a dos tipos de reflexión:

- Reflexión natural: Referida a la capacidad de reflexión inherente de las personas, propia de nuestra condición humana; la cual se caracteriza por su espontaneidad sin precisar que ello implique algún aprendizaje explícito o formal. Es decir, en nuestro día a día, nosotros reflexionamos de manera innata.
- Práctica reflexiva: Es aquella reflexión aprendida, sistemática que requiere de una intención y de una actitud metodológica. Es por ello que las personas que desean ejercitar esta práctica reflexiva deben ser conscientes de los procesos que implica este tipo de reflexión, por ejemplo: sistematización de las experiencias a través de narrativas, autoevaluación de la práctica pedagógica, metacognición de sus experiencias, entre otros.

**Tabla 1.** *Diferencia entre reflexión natural y Práctica reflexiva*

<b>Reflexión natural</b>	<b>Práctica reflexiva</b>
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Fuente: Domingo, 2013

Como podemos observar en el cuadro comparativo, mientras que la reflexión natural es innata, la práctica reflexiva se aprende, implica que la persona se interese por ella; es decir tenga la intención de

llevarla a cabo. Teniendo en cuenta las características de ambos tipos de reflexión, se considera que para lograr mejoras en la práctica pedagógica del docente es necesario que se pueda promover una práctica reflexiva, por ello es importante que se cuestione, que se haga preguntas que ayuden a ejercitar este tipo de reflexión. Algunas preguntas que ayudarían con este propósito podrían ser: ¿cómo es mi reflexión?, ¿qué quiero lograr con ella? ¿cómo puedo mejorarla?, ¿cómo me ayuda en mi quehacer diario?, etc. Ahora bien, desde la estrategia formativa de acompañamiento pedagógico, se busca promover la práctica reflexiva porque busca que el docente pueda reflexionar de manera intencionada, sistemática y metódica de su quehacer diario de modo que le permita analizar sus acciones e ir en busca de la mejora permanente de su ejercicio profesional.

Por otro lado; respecto a los momentos de reflexión; Shön 1992 considera dos tipos: reflexionar en la acción y reflexionar sobre la acción.

Shön (citado por Lamas y Vargas, 2016) define ambos tipos considerando que:

“Reflexionar en la acción: Se refiere a la acción de pensar sobre lo que se está haciendo con la finalidad de descubrir cómo el conocimiento en la acción y su reorganización puede contribuir en un resultado” (p.60)

Esta manera de reflexionar en la acción nos permite como docentes repensar sobre nuestra práctica pedagógica en el mismo momento de la ejecución de nuestra labor diaria y esto nos ayuda a tomar decisiones inmediatas para reestructurar o modificar lo que estamos realizando en beneficio de los estudiantes.

Por otro lado:

Reflexionar sobre la reflexión en la acción: Se refiere al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en ellos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Se vuelve a pensar acerca de la experiencia para consolidar la comprensión de un problema o imaginar una solución más adecuada, lo que produce un diálogo de pensamiento y acción a través del cual se va logrando un aprendizaje y perfeccionamiento en lo que se hace. (p.60)

Este segundo tipo de reflexión sobre la acción nos moviliza a evaluar nuestras acciones una vez ejecutadas, esto permitirá hacer un análisis a posteriori de nuestras fortalezas y oportunidades de mejora de

nuestra práctica pedagógica e ir mejorándola de acuerdo a nuestras propias experiencias y necesidades.

Por la descripción de ambos tipos de reflexión (reflexión en la acción y reflexionar sobre la reflexión en la acción) que presenta Shön, es evidente que éstas se refieren a lo que Domingo llama práctica reflexiva; ello porque Shön es explícito en mencionar que los fines de estos tipos de reflexión ayudarán a organizar conocimientos, comprender un problema, imaginar soluciones, crear aprendizajes y todo ello se consigue en la medida que sea una reflexión metodológica intencionada.

Ahora bien, Van Manen (citado por Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016) distingue tres niveles en el proceso reflexivo de los maestros. Estos son:

**Tabla 2. Niveles de Redlexión Van Manen**

Nivel	Características
Técnico	El profesor aplica eficazmente el conocimiento, las teorías y las técnicas educativas, pero en la toma de decisiones no considera los contextos del aula, de la escuela, de la comunidad o sociedad
Práctico	La acción del docente está centrada en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos, y no evalúa las consecuencias educativas de las decisiones y prácticas. Analiza y trata de clarificar las experiencias individuales y culturales, las creencias, los juicios, los significados, con el propósito de orientar la práctica.
Crítico	El docente hace un análisis crítico de las instituciones, tomando en cuenta criterios morales y éticos en la reflexión sobre la acción educativa, y sobre el valor social del conocimiento, desde una mirada autocrítica.

Fuente: Lamas y Vargas, 2016

Como se observa en el cuadro anterior, estos niveles de reflexión propuestos por Van Manen describen en un primer nivel a un docente que sólo es transmisor eficaz de conocimientos y teorías sin un análisis de las características y/o demandas del aula, escuela o la sociedad en el que desarrolla su práctica pedagógica. Este nivel de reflexión es básico porque no permite que el docente relacione la teoría con la práctica, es decir no considera el aprendizaje por medio de la experiencia. Luego, en un segundo nivel de reflexión describe a un docente que considera las características de sus estudiantes y el análisis del cumplimiento de los objetivos educativos; así como la reflexión de su experiencia para lograr mejorar su práctica. En este segundo nivel se evidencia que ya hay una reflexión que toma en cuenta las particularidades de su entorno y que hay una búsqueda de reflexión del aprendizaje experiencial, aunque

todavía no analiza las consecuencias de sus decisiones. Finalmente, el último nivel describe una reflexión profunda basada en el análisis crítico de varios aspectos relacionados a: la moral, la ética y los valores que están inmersos en la tarea educativa y que debe ayudar a la formación de mejores ciudadanos.

Por otro lado, Larrivee (citado por Lamas y Vargas-D`Uniam, 2016) describe cuatro niveles de reflexión:

**Tabla 3. Niveles de Reflexión de Larrivee**

Niveles	Características
Pre reflexión	Reacción a las situaciones del aula de forma automática y rutinaria, sin un análisis previo, atribuyendo la responsabilidad de los problemas a los estudiantes o a otros. Sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son generalizadas y no se apoyan en la experiencia, la teoría o la investigación. No adapta su enseñanza a las necesidades de los estudiantes.
Reflexión superficial	Las creencias y posiciones acerca de las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no se toman en cuenta las teorías pedagógicas. Se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados. Reconoce la importancia de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes.
Reflexión pedagógica	Implica un alto nivel de reflexión sobre las metas educativas, basado en un marco conceptual pedagógico y en la aplicación de conocimientos didácticos o investigaciones educativas, así como en las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, y las conexiones entre dichos principios y la práctica en el aula. Analiza el impacto de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes y la forma de mejorar las actividades de aprendizaje. El docente tiene como objetivos la mejora continua de la práctica y lograr el aprendizaje de todos los estudiantes.
Reflexión crítica	Se refiere a la reflexión sobre las implicancias de las realidades sociales y políticas, así como de la moral y la ética, y las consecuencias de las prácticas en el aula, centrando su atención en el contexto y en las condiciones en las que se desarrollan. Se evidencia la actividad investigativa y la reflexión crítica de las acciones de enseñanza y sus consecuencias, así como sobre los procesos de pensamiento.

Fuente: Lamas y Vargas, 2016

En este cuadro se observa como los niveles de reflexión van avanzando desde una reflexión automática y sin análisis, donde se le atribuye las responsabilidades propias del docente a otros actores hasta una reflexión crítica donde el docente considera aspectos sociales, políticos, morales y éticos para el análisis de su práctica pedagógica y lo realiza desde una actitud investigativa con el objetivo de una mejora continua.

Si se compara estos niveles de reflexión con los de Van Mamen, se observa que hay semejanzas y diferencias en algunos criterios. Por ejemplo: Van Manen en el nivel técnico describe a un docente que

conoce de teorías y las aplica pero sin considerar su contexto y Larrivee en el nivel superficial describe a un docente que aplica estrategias y métodos, pero sí considera su contexto.

En cuanto a los niveles Larrivee considera un nivel pre reflexivo, es decir el docente toma acciones y decisiones en automático sin hacer un proceso reflexivo, mientras Van Manen empieza con un nivel que incluye una reflexión , pero a un nivel técnico. Finalmente, en relación al lenguaje, Van Manen utiliza términos complejos, mientras que Larrivee hace uso de un lenguaje comprensible y que se puede evidenciar en el diálogo reflexivo.

En metodología, como interesa identificar las características de reflexión, se optó por la de Larrivee antes que lo propuesto por Domingo, Schön, Van Manen porque los niveles de reflexión propuestos por Larrivee describe indicadores que son características propias de lo que se puede observar dentro del ámbito escolar cuando se interactúa con docentes, además incluye un nivel pre reflexivo que muchas veces es una característica común en algunos docentes cuya formación profesional y experiencias previas son tan arraigadas que basan sus explicaciones en creencias y posiciones personales, por lo tanto identificarlos será valioso para poder ayudar a fortalecer su práctica reflexiva en algún aspecto de su quehacer docente. En esta investigación, la interacción con el docente se verá en un momento específico que es el diálogo reflexivo; ya que a través de las preguntas y/o comentarios que se generan entre el acompañante pedagógico y docente se puede analizar y reflexionar sobre información relacionada a las características de sus estudiantes, estrategias que ha utilizado, sus razones para la toma de ciertas decisiones, sus creencias, entre otros.

## CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

### **2.1 Enfoque y nivel:**

Esta investigación tiene como propósito: Establecer relaciones entre los niveles de reflexión en un grupo de docentes de 3°, 4° y 5° de educación primaria de dos instituciones privadas del distrito de Chorrillos que forman parte de una misma red de colegios y los tipos de preguntas que formula el acompañante pedagógico, durante el momento del diálogo reflexivo; luego de una observación de clase en modalidad virtual. Es por eso que esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo; ya que la intención es describir las relaciones entre el nivel de reflexión del docente y los tipos de preguntas formuladas por el acompañante pedagógico a partir de analizar las interacciones entre el docente y acompañante en el marco del diálogo reflexivo.

Jiménez y Domínguez (2000, citado en Salgado 2007) afirman que la investigación cualitativa tiene como propósito obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas. En esta investigación se buscará comprender la relación entre el nivel de reflexión del docente y los tipos de preguntas formuladas por el acompañante pedagógico que se desarrolla en el diálogo reflexivo. Esto en el marco de la estrategia de acompañamiento que pretende que los docentes en la escuela a través de la práctica reflexiva puedan ser conscientes de sus teorías implícitas, de las razones en su toma de decisiones, de las estrategias que utilizan para evaluar y así mejorar su práctica pedagógica (Vezub, 2010). Es cualitativo porque permitirá dar cuenta de las características de la interacción, la misma que variará según los sujetos que participen en ella, de la forma de ser y pensar de cada persona.

Asimismo, es importante recalcar que este enfoque cualitativo es flexible, en tanto que nos permitirá revisar nuestro trabajo desde un inicio hasta el final con la oportunidad de ir reflexionando e ir cambiando de acuerdo a la información que emerge del contexto en el que se realiza el análisis de los diálogos, ello con la finalidad de identificar la mejor manera de organizar y presentar los resultados de la investigación, es decir no hay una estructura rígida para procesar la información. Como se podrá ver en este tipo de investigación no hay respuestas parametradas o únicas, hay la flexibilidad de analizar todas y seleccionar la que mejor se adecúe con el propósito de la investigación.

Ahora bien, al analizar en qué nivel de reflexión se encuentran los docentes de acuerdo con las características de sus respuestas y al analizar los tipos de preguntas formulados por el acompañante pedagógico durante el diálogo reflexivo, podemos decir que se trata de una investigación descriptiva. Al respecto, Hernández et al. (2014) mencionan que:

La investigación es descriptiva porque su meta es describir fenómenos, situaciones y sucesos; esto es detallar cómo son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier fenómeno que se someta a análisis. (p.125)

Al ser una investigación descriptiva, se va recoger y procesar información de las categorías: Niveles de reflexión y Tipos de preguntas. Además, este tipo de investigación tiene valor en tanto que va a mostrar mayor detalle de los aspectos del fenómeno, situación o contexto en estudio; en este caso la investigación se centrará en el contexto del diálogo reflexivo entre el docente y el acompañante pedagógico.

## **2.2. Categorías:**

Se consideró las siguientes categorías:

1. Niveles de reflexión docente.
2. Tipos de preguntas.

Niveles de reflexión docente: Son cuatro; pre reflexivo, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica; cada nivel con cuatro indicadores. Estos niveles son extraídos de lo propuesto por Larrive.

Tipos de preguntas: Se clasifican en dos; analíticas y evaluativas, las cuales se analizan por su complejidad y profundidad de pensamiento Elder y Paul (2002). Estas preguntas son formuladas por el acompañante pedagógico durante el diálogo reflexivo.

## **2.3. Participantes:**

Los participantes de la investigación fueron cuatro docentes y cuatro acompañantes pedagógicos de dos instituciones privadas de Chorrillos que pertenecen a una red de colegios. En estas escuelas los acompañantes pedagógicos reciben el nombre de “coach”. En el caso de los docentes, tres son de una sede y el cuarto de otra; en el caso de los coaches, ellos ejercen sus funciones en ambas sedes. Los coaches y

docentes fueron seleccionados de manera intencional por su disponibilidad y porque participan en el contexto del ámbito profesional de una de las investigadoras. Para la realización de esta investigación la red de estos colegios privados brindó las facilidades para su ejecución brindando las autorizaciones correspondientes.

Por otro lado, cabe resaltar que todos los coaches tienen como mínimo un año de experiencia en ese cargo y realizan acompañamientos a los maestros de las áreas de Matemática y Comunicación en el nivel primaria. Además, ellos antes de su actual cargo han sido maestros de alguna institución de la red de colegios. Esto debido a que la red de colegios tiene dentro de sus políticas educativas, un apartado referido a la línea de carrera docente, la cual da la oportunidad a que un maestro luego de una serie de condiciones y proceso de selección acceda a otras funciones dentro de la institución.

A continuación se mostrará información de los docentes y coaches participantes:

**Tabla 4. Información de maestros**

<b>Maestros</b>	<b>Año de ingreso al colegio</b>	<b>Área que abordó en la sesión</b>	<b>Grados que desarrolló la sesión acompañada</b>	<b>Especialidad</b>
M1	2018	Matemática	3°	Primaria
M2	2016	Matemática	4°	Primaria
M3	2018	Comunicación	5°	Comunicación
M4	2015	Comunicación	5°	Primaria

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 5. Información de coaches**

<b>Coaches</b>	<b>Especialidad</b>	<b>Año de ingreso al colegio</b>	<b>Año de inicio como coach</b>
C1	Primaria	2012	2020
C2	Matemática y Física	2014	2019
C3	Lenguaje y Literatura	2012	2018
C4	Lenguaje y Literatura	2016	2020

Fuente: Elaboración propia.

## **2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información:**

La presente investigación tiene como objetivo general establecer relaciones entre los niveles de reflexión en un grupo de docentes de 3°, 4° y 5° de educación primaria de dos instituciones privadas del distrito de Chorrillos que forman parte de una misma red de colegios y el tipo de preguntas que formula el acompañante pedagógico, durante el momento del diálogo reflexivo; luego de una observación de clase en

modalidad virtual. Es así que, bajo el enfoque cualitativo de la investigación, se busca conocer los pensamientos y las percepciones, desde la reflexión que se realiza en el diálogo la cual permite el análisis de la práctica pedagógica del docente.

Con ese fin, para la investigación se utilizó la técnica de análisis documental que consiste en la identificación, recogida y análisis de documentos relacionados con el hecho o contexto estudiado” (Berenguera et. al., 2014, p.126). En este caso los documentos a analizar fueron las cuatro grabaciones en audio y vídeo; y las cuatro transcripciones de los diálogos reflexivos entre el docente y el acompañante pedagógico que llevaron a cabo luego de una observación de clase, esta grabación fue realizada por el coach de inicio a fin, no se indicó un tiempo de grabación; dependía de la planificación del diálogo realizado por cada coach. Este insumo permitió analizar los tipos de preguntas que formulaba el acompañante pedagógico durante el diálogo, así como analizar las respuestas y otras expresiones de los docentes antes esas preguntas y relacionarlas con las descripciones de cada nivel de reflexión, lo que finalmente permitió identificar el nivel de reflexión alcanzado.

Ahora bien, el instrumento que permitió identificar el nivel de reflexión de los docentes fue la adaptación que se realizó a la matriz de Lamas y Vargas (2016) que fue adaptada de la matriz de Larrivee (2008). En esta matriz se observa como la reflexión va avanzando desde una reflexión automática y sin análisis, donde se le atribuye las responsabilidades propias del docente a otros actores hasta una reflexión crítica donde el docente considera aspectos sociales, políticos, morales y éticos para el análisis de su práctica pedagógica y lo realiza desde una actitud investigativa con el objetivo de una mejora continua. Cabe mencionar que el instrumento de Lamas y Vargas fue aplicado para identificar los niveles de reflexión (pre reflexivo, superficial, pedagógica y crítica) que alcanzan las alumnas en los portafolios que elaboran en la Práctica Pre Profesional Docente de una universidad privada de Lima Perú, donde laboran como docentes asociadas en la Facultad de Educación en la especialidad de Educación Inicial.

Para efectos de esta investigación, se han realizado algunas adaptaciones a esta matriz considerando que este instrumento será aplicado para analizar el diálogo reflexivo entre el coach y docente posterior al acompañamiento de una clase en modalidad virtual y cuyo objetivo general es establecer relaciones entre los niveles de reflexión del docente y el tipo de preguntas que promueve el coach. Esta matriz adaptada se envió a juicio de expertos para su validación y en base a las sugerencias recibidas se hicieron ajustes para una mayor precisión en la descripción de los niveles de reflexión y así lograr un mayor alcance y comprensión.

A continuación, se muestran, los cuatro indicadores por cada nivel de reflexión para el análisis de las respuestas de los docentes durante el diálogo reflexivo

#### Pre-reflexivo

- a. Brinda una respuesta sin análisis, solo describe lo que se realizó/sucedió en un momento determinado del desarrollo de la sesión.
- b. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, atribuye la responsabilidad a otros actores.
- c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la clase, basándose en creencias y posiciones personales.
- d. Durante la explicación de las estrategias aplicadas en la clase, no considera las necesidades de sus estudiantes.

#### Reflexión superficial

- a. Realiza una explicación centrada en las estrategias y/o los métodos utilizados para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión.
- b. Ante las diversas situaciones que se enfrentó durante el desarrollo de la sesión, explica las soluciones propuestas a dichas situaciones en base a un análisis previo de las mismas.
- c. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad.
- d. Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión.

#### Reflexión pedagógica

- a. Analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de mejorarlo.
- b. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad y propone soluciones.
- c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos (curriculares y/o didácticos).
- d. Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión, sustentándolas en un marco teórico pedagógico.

#### Reflexión crítica

- a. Realiza una reflexión vinculando su práctica pedagógica con las necesidades o demandas sociales y políticas presentes en el contexto en el que se desarrolla su práctica.
- b. Analiza el impacto de las decisiones de su práctica pedagógica en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de contribuir con la transformación social.

- c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos y reconociendo las implicancias sociales y políticas de su actuación.
- d. Analiza las implicaciones morales y éticas de su práctica pedagógica, vinculadas a la equidad y justicia social, y las consecuencias de sus acciones en la práctica pedagógica inspiradas en ideales democráticos.

Cabe recalcar que se analizó solo el momento del diálogo reflexivo, donde se puede evidenciar las respuestas de los docentes en función a las preguntas que formulaba el acompañante y que dependían de la experticia y preparación previa de cada uno y por ende no había preguntas iguales en cada diálogo.

Ahora bien, para analizar el tipo de preguntas; nos basamos en la clasificación que realiza Elder y Paul (2002) ya que desde nuestra experiencia la forma de describir las preguntas analíticas y evaluativas se pueden visualizar en el contexto del diálogo reflexivo.

Es así que dentro de las preguntas analíticas, podemos encontrar ocho subcategorías, éstas son:

- Cuestionar metas y propósitos
- Cuestionar las preguntas
- Cuestionar la información, los datos, y la experiencia
- Cuestionar inferencias y conclusiones
- Cuestionar conceptos e ideas
- Cuestionar suposiciones
- Cuestionar implicaciones y consecuencias
- Cuestionar puntos de vista y perspectivas

Y para las preguntas de tipo evaluativa, se va consideró tres subcategorías:

- Claridad
- Precisión
- Exactitud

## **2.5 Procedimiento:**

Una vez definido el instrumento de recolección de información, en primera instancia se solicitó

autorización a la red de colegios para este estudio, recibiendo la debida aprobación, luego se explicó a cada uno de los participantes (docentes y coaches) el propósito de la investigación y se recibió la aceptación para formar parte de la investigación. Después de la aceptación se enviaron las cartas de consentimiento a coaches y docentes a través de sus correos institucionales. En la carta dirigida al coach, se le solicitó la grabación del diálogo y posterior al envío de la grabación se subió el archivo en un drive creado para ese fin.

Una vez que se recibieron los videos en el drive, se procedió a realizar las transcripciones de la siguiente manera: primero se subió el video a una cuenta de Youtube en modo oculto, luego se aplicó la opción de traducción del video y finalmente con la aplicación “Downsub” se procedió a descargar la traducción de Youtube. Esta primera información se colocó en un drive y se empezó a leer y releer escuchando en paralelo el audio original del video, para escribir las palabras correctas; omitir quizá otras que no eran necesarias y que en un lenguaje oral puede pasar desapercibido o es propio de nuestro estilo al momento de expresarnos. Sin embargo, al ser conscientes de que estas transcripciones deben ser entendidas por el lector sin el apoyo del video, se procedió a ajustar ello teniendo el cuidado de mantener fielmente las ideas originales del coach y docente.

Luego de tener las transcripciones listas, se procedió a analizar cada diálogo con la matriz de niveles de reflexión que se adaptó y los tipos de preguntas. Para este proceso, se siguieron los siguientes pasos:

1. Lectura de la transcripción de todo un diálogo entre el docente y coach. Cabe precisar que esta lectura se hizo de manera individual y en conjunto entre las dos investigadoras.
2. Se empezó a analizar minuciosamente el diálogo, para ello se realizaron varias lecturas hasta lograr identificar la parte del diálogo (respuestas del docente y preguntas del coach) donde se encontraba el contenido que estaba relacionado y que evidenciaba un indicador de un nivel de reflexión.
3. Conforme se iban encontrando las preguntas y respuestas que se relacionaban con el contenido de los indicadores de los niveles de reflexión se tomó la decisión de sombrear por colores representativos, de modo que nos permitió identificar rápidamente los distintos indicadores con la que se evidenciaron en todo el diálogo, utilizando la matriz.
4. Posteriormente, analizamos sólo las preguntas formuladas por el coach y considerando la descripción de las subcategorías de las preguntas analíticas y evaluativas tipificadas por Elder y Paul (2002) se procedió a clasificarlas.
5. Al concluir este proceso; sistematizamos la cantidad de veces que se repetía un indicador por cada diálogo. Es así que, con el objetivo de escoger las mejores evidencias (ejemplos) para su posterior

análisis, se procedió a volver a leer y releer los diálogos y escoger aquellos donde se entiendan con mayor claridad el indicador del nivel de reflexión encontrado. Cabe resaltar que la parte que fue escogida corresponde a la interacción entre el coach y el docente; es decir se evidencia las preguntas y respuestas de ambas partes.

6. Para relacionar los niveles de reflexión y los tipos de preguntas, se analizó si entre la pregunta y el indicador de reflexión había una correspondencia directa o alguna tendencia que nos haga pensar; que por cada vez que se pregunte “x” la respuesta es “y”; por ejemplo; ¿todas las preguntas de tipo analíticas promueven niveles de reflexión superficial?, ¿todas las preguntas de tipo evaluativas promueven niveles de reflexión pedagógica? Para responder a ello, se sistematizó en un cuadro el nivel de reflexión versus el tipo de pregunta de cada parte analizada de los cuatro diálogos.

## **CAPÍTULO III:**

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Las dos instituciones educativas que forman parte de esta investigación pertenecen a una red de colegios que cuenta con 63 escuelas a nivel nacional. Ambas escuelas, se encuentran en una zona urbana del distrito de Chorrillos, cuentan con los niveles de inicial, primaria y secundaria; una de ellas se fundó en el 2010 y la otra en el 2017. La institución más antigua tiene aproximadamente 45 docentes y 950 estudiantes; mientras que la otra 30 docentes y 650 estudiantes. Los docentes de estas instituciones reciben acompañamiento pedagógico, entendida como la estrategia que tiene el sistema para garantizar que se cumpla la propuesta educativa en las escuelas y que busca promover la reflexión del docente sobre su quehacer pedagógico de modo que implemente siempre acciones de mejora para lograr los resultados de aprendizaje. El acompañamiento está a cargo de los coaches de las distintas áreas; quienes también acompañan alrededor de ocho escuelas de la misma red; y de la coordinadora académica de la misma institución. Este acompañamiento se realiza en todas las áreas, pero con mayor énfasis en Matemática, Comunicación e Inglés; cada coach acompaña de acuerdo a su especialidad.

El proceso de acompañamiento empieza a inicios del año académico, para ello los coaches realizan una caminata de observación; la cual consiste en acompañar la clase por un periodo no mayor a cuarenta minutos, en cada aula para recoger información del desenvolvimiento de cada docente y de los estudiantes. A partir de ese primer acercamiento generan un diálogo; que llaman reunión de vínculo donde les explica en qué consiste el acompañamiento en la institución y a partir de esa caminata establecen los primeros acuerdos. La frecuencia con la cual el coach acompaña la clase es de dos a tres veces aproximadamente en el bimestre por un tiempo de 80 minutos; adicional a ello y dependiendo de las necesidades formativas del docente plantea otras estrategias de acción como por ejemplo: modelado, pasantías, planificación conjunta; entre otros. Ahora bien, durante la pandemia; en el año 2021 las clases en el nivel primaria tenían bloques de 60 y 90 minutos, los coaches que participaron de esta investigación acompañaron una sesión completa a través de la plataforma del Zoom y posterior a ello y en coordinación con el docente establecieron una fecha para desarrollar de manera virtual el diálogo reflexivo. Finalmente, cabe mencionar que el instrumento referente que el coach utiliza para acompañar las sesiones de clase en modalidad virtual, considera dos dominios: 1. Desarrollo profesional e identidad docente (competencia digital) y 2. Gestión de la enseñanza de aprendizaje (ambiente de aprendizaje, dominio del marco didáctico disciplinar y

didáctico de su área, dominio pedagógico y contextualización curricular, desarrollo del pensamiento del estudiante y evaluación y retroalimentación efectiva). Sin embargo, como parte de la estrategia de acompañamiento es decisión del coach priorizar algunos aspectos del instrumento durante el acompañamiento pedagógico.

Ahora bien, luego de comentar el contexto; pasaremos a describir los resultados de nuestros hallazgos luego del análisis de los cuatro diálogos reflexivos.

1. De acuerdo a nuestro primer objetivo específico: Analizar las respuestas de los docentes a las preguntas formuladas por el acompañante pedagógico en el marco del diálogo reflexivo para identificar el nivel de reflexión.

Durante el diálogo; hay momentos en que las respuestas del docente evidencian algún indicador del nivel de reflexión, teniendo como resultados que de los cuatros docentes; las respuestas de un docente lo identifican en el nivel pre reflexivo y superficial; tres docentes en el nivel superficial y pedagógico y ninguno de ellos evidenció algún indicador del nivel crítico.

Para un mayor detalle de estos hallazgos se muestra el siguiente cuadro con la cantidad de indicadores que se identificó en cada nivel:

**Tabla 6.** Cantidad de indicadores identificados en cada nivel de reflexión

Docentes	Nivel Pre reflexivo	Nivel Superficial	Nivel Pedagógico	Nivel Crítico
Docente 1	0	4	3	0
Docente 2	0	5	3	0
Docente 3	0	6	6	0
Docente 4	1	2	0	0

Fuente: Elaboración propia

Del cuadro se puede observar que de los cuatro maestros, solo en un docente su respuesta coincidió con un indicador del nivel pre reflexivo y ninguno demostró algún indicador del nivel de reflexión crítico. Así mismo, en los diálogos se evidencia que en los cuatro docentes se identificó algunos indicadores del nivel superficial y solo en tres docentes se identificó algunos indicadores del nivel pedagógico durante algún momento del diálogo.

Para una mayor precisión, se citarán los indicadores que se identificaron en cada nivel de reflexión durante alguna parte del diálogo.

Solo en un docente se identificó el **nivel pre reflexivo** con el siguiente indicador: *explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la clase, basándose en creencias y posiciones personales.*

En los cuatro docentes se identificó el **nivel superficial** y se evidenciaron algunos de los cuatro indicadores que conforman el nivel, estos son: 1. *Realiza una explicación centrada en las estrategias y/o los métodos utilizados para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión* 2. *Ante las diversas situaciones que se enfrentó durante el desarrollo de la sesión, explica las soluciones propuestas a dichas situaciones en base a un análisis previo de las mismas,* 3. *Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad* y 4. *Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión.* Este nivel superficial a diferencia del pre reflexivo exige habilidades del pensamiento como: relacionar, identificar, analizar, otros.

En tres docentes se identificó el **nivel pedagógico** y se evidenció algunos de los cuatro indicadores que conforman el nivel, estos son: 1. *Analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de mejorarlo,* 2. *Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad y propone soluciones* y 3. *Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos (curriculares y/o didácticos).* Estos indicadores dan cuenta del nivel de reflexión pedagógica que a diferencia del nivel de reflexión superficial apunta a acciones más complejas en tanto que implica encontrar propuestas de solución con la finalidad de ir mejorando su práctica pedagógica y además requiere de un conocimiento teórico que fundamentan las acciones que van realizando durante la sesión.

Como mencionaba Domingo (2020), la reflexión significa realizar un análisis con distintas miradas y posiciones, considerando fortalezas y oportunidades de mejora. Además, Blandez (citado por Camarillo, 2017), menciona que la reflexión es una forma de pensamiento que implica profundizar, estudiar y meditar sobre “algo” de forma detenida, con minuciosidad; esta forma de pensamiento lo hemos observado en todos los docentes; ya que se dieron momentos en que ellos a raíz de las preguntas y/o comentarios que realizaba el coach evocaban lo acontecido en la sesión y explicaban a detalle las acciones realizadas y las respuestas de los estudiantes; además argumentaban las decisiones que iban tomando, muchas de ellas ya anticipadas

desde la planificación.

Ahora bien, luego de analizar los diálogos y observar que ningún docente logró evidenciar un indicador del nivel pedagógico y ningún indicador del nivel de reflexión crítica, nos hacemos las siguientes interrogantes: nivel pedagógico: ¿cómo lograr que los docentes describan las necesidades específicas de sus estudiantes e indiquen las estrategias concretas que realizaron, sustentándolos en un marco teórico pedagógico?, nivel crítico: ¿cómo lograr que el docente pueda realizar una reflexión vinculando su práctica pedagógica con las necesidades o demandas sociales y políticas presentes en el contexto en el que se desarrolla su práctica?, ¿cómo puede llegar el docente a analizar el impacto de las decisiones de su práctica pedagógica en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de contribuir con la transformación social?, ¿cómo el docente puede explicar las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis en los enfoques pedagógicos y reconociendo las implicancias sociales y políticas de su actuación?, ¿cómo el docente puede analizar las implicaciones morales y éticas de su práctica pedagógica, vinculadas a la equidad y justicia social, y las consecuencias de sus acciones en la práctica pedagógica inspiradas en ideales democráticos? En ese sentido, consideramos importante desarrollar en los docentes estos indicadores de reflexión, por ende será necesario que el acompañante pedagógico pueda incluir estas preguntas del nivel pedagógico y crítico, quizá en otros espacios que no sea en un diálogo reflexivo después de una observación de clase; ya que normalmente la temática relacionada al ámbito político, moral y social no son abordados en estos espacios.

Además, otras interrogantes que nos surgen son: ¿cómo el docente puede transitar de una reflexión mediada a una reflexión autónoma? ¿será que para lograr esta reflexión autónoma y profunda influyen factores asociados a: formación del docente y coach, disposición de apertura ante el diálogo, mentalidad de crecimiento del docente y coach, experticia en sus funciones, frecuencia de estos espacios de análisis de las sesiones, entre otros? ¿qué otras estrategias de acompañamiento pedagógico, además del diálogo reflexivo se pueden realizar con los docentes para fomentar niveles de reflexión más complejos?, estas preguntas que se hacen emergen del análisis realizado y son con el objetivo de seguir profundizando en el tema y de pronto ayuden a priorizar también la agenda cuando se planifiquen las capacitaciones sobre el acompañamiento pedagógico.

2. De acuerdo a nuestro segundo objetivo específico: Analizar los tipos de preguntas que formula el acompañante pedagógico para que el docente reflexione.

Los resultados fueron:

En todas las partes del diálogo donde se identificó algún indicador del nivel de reflexión también se evidencian que las preguntas formuladas por el coach han sido evaluativas y/o analíticas.

Para mayor detalle, a continuación se mostrará una tabla general sobre los tipos de preguntas que se encontraron en los diálogos.

**Tabla 7. Tipo de preguntas**

Coaches	Analítica	Evaluativa
Coach 1	12	6
Coach 2	1	12
Coach 3	5	10
Coach 4	2	7

Fuente: Elaboración propia

En general se puede observar que hay una mayor cantidad de preguntas de tipo evaluativa durante varios momentos del diálogo, ello porque los coaches buscan que el docente explique de manera detallada sus respuestas, es más se ayudan de repreguntas y algunos utilizan otras estrategias como: mostrar evidencias del trabajo realizado por los estudiantes y hacer escuchar una parte de la clase para lograr que el docente especifique alguna acción y/o intervención realizada.

Las siguientes tablas muestran la cantidad de preguntas que realiza el coach en cada categoría de preguntas analíticas y evaluativas, con sus correspondientes subcategorías de cada diálogo analizado.

**Tabla 8. Preguntas analíticas**

Preguntas Analíticas								
	Cuestionar metas y	Cuestionar las preguntas	Cuestionar la Información los datos y la	Cuestionar inferencias y	Cuestionar conceptos e ideas	Cuestionar Suposiciones	Implicaciones y consecuencias	Cuestionar puntos de vista

	propósitos		experiencia	conclusiones				y perspectivas
C1			7				3	1
C2	1							
C3	3		1				1	
C4	1						1	

Fuente: Elaboración propia

Del cuadro se puede observar que de los cuatro coaches tres de ellos formulan preguntas dirigidas a: 1. Cuestionar metas y propósitos (este tipo de preguntas buscan conocer la intención con la cual el docente ha realizado una acción o intervención del durante el desarrollo de la clase) por ejemplo: ¿Cuál es la finalidad de poder hacer este tipo de preguntas?, ¿qué es lo que querías lograr con esta parte? ¿con qué fin en este caso utilizaste esta estrategia? 2. Cuestionar implicaciones y consecuencias ( busca conocer las acciones previas para el logro de ciertos resultados, así como el impacto una vez ejecutadas), por ejemplo: ¿De qué manera consideras que esta pregunta que formulas a tus estudiantes logró o contribuyó hacia el logro de la meta? Entonces por un lado tenemos la participación de los chicos que también la ganamos ¿a partir de qué? ¿es una consecuencia de qué?

Dos de ellos formularon preguntas dirigidas a: 3. Cuestionar la información, los datos y la experiencia (las preguntas se enfocan en en el análisis de información basándose en datos/experiencias de la clase realizada), por ejemplo: ¿Por qué crees que sucedió ello?, ¿a qué crees que se deba ? De qué manera realmente me aseguro de que mis chicos al final de la sesión se vayan con el aprendizaje logrado ¿Qué viste o qué pensaste después de ejecutar esta sesión, en qué te hubiera gustado quizá mejorar, añadir o cambiar? 4. Cuestionar puntos de vista y perspectiva ( las interrogantes están dirigidas a conocer las

percepciones/sensaciones en base a un marco de referencia), por ejemplo: ¿cómo lo has ido viendo a la mayoría de tus estudiantes?

Así mismo en los diálogos se evidencia que ninguno de los cuatro coaches realiza preguntas referidas a: cuestionar las preguntas, cuestionar inferencias y conclusiones, cuestionar conceptos e ideas y cuestionar suposiciones.

**Tabla 9. Preguntas Evaluativas**

	Claridad	Precisión	Exactitud
C1	0	6	0
C2	0	12	0
C3	0	10	0
C4	1	5	0

Fuente: Elaboración propia

De la tabla se puede observar que de los cuatro coaches uno de ellos formula una pregunta de Claridad, por ejemplo: ¿Qué podrían haber hecho los estudiantes para encontrar las diferencias de una manera en este caso más dirigida? y los cuatro formulan preguntas de precisión, por ejemplo: ¿en qué momentos realmente estaban haciendo uso de esos criterios de éxito?, ¿qué hiciste para que los chicos llegaran a estas respuestas?, ¿cuál crees que fue la complicación de los estudiantes al poder encontrar pues estas semejanzas o diferencias en esta primera parte de los textos?

Se considera que los coaches que formulan preguntas de precisión buscan permanentemente ahondar en detalles (instrumentos usados, tiempos, describir hechos, data, etc), sobre las observaciones y/o anotaciones realizadas durante la clase, buscan inducir a que el docente sea lo más específico posible cuando brinda sus respuestas; es así que para lograr estos objetivos se logra evidenciar también repreguntas en base a lo que va explicando el docente con la finalidad de llegar a una mayor precisión. Además, ninguno realizó preguntas de exactitud porque las interrogantes no estaban enfocadas a buscar una fuente de verificación, ni ser validadas.

3. De acuerdo a nuestro tercer objetivo específico: Analizar la relación entre el nivel de reflexión de los docentes y las preguntas formuladas por el acompañante pedagógico durante el diálogo reflexivo; concluimos que:

- En las interacciones en las que se identifican respuestas docentes relacionadas con un nivel específico, se identifican a la vez preguntas evaluativas y/o analíticas; es decir el tipo de preguntas no solo determina u orienta a algún nivel de reflexión en específico sino que también influye el contenido de la pregunta.
- En el diálogo donde se encontró la menor cantidad de indicadores de reflexión, también se encontró la menor cantidad de preguntas analíticas y/o evaluativas. Esta relación nos haría pensar que al tener menos oportunidades de responder a preguntas, también se ven limitadas las respuestas.

Ahora bien, para una mayor comprensión de los resultados; se está colocando como ANEXO 4 las evidencias del análisis de cada parte de los cuatro diálogos donde se observa los niveles de reflexión y el tipo de preguntas.

En líneas generales, se puede observar que a partir de las preguntas que realiza el coach, una similitud es que los docentes narran de manera específica lo sucedido en la sesión, ejemplifican con casos, describen sus acciones y la de sus estudiantes, se fundamentan en evidencias.

Aquí es importante hacer una distinción entre los diálogos analizados por otras variables como: la duración de cada diálogo, la cantidad de indicadores de niveles de reflexión encontrados en cada diálogo y algunos detalles propios del momento de ese encuentro entre el coach y el docente:

- Respecto a la duración: El primer y segundo diálogo tuvo una duración de 41 minutos; mientras que el tercer diálogo fue de 54 minutos-33 segundos y el cuarto diálogo duró 53 minutos-24 segundos.
- Respecto a la cantidad de indicadores en cada diálogo: En el primer diálogo se han identificado siete indicadores de reflexión entre el nivel superficial y pedagógico, en el segundo ocho entre el nivel superficial y pedagógico, en el tercero doce entre el nivel superficial y pedagógico y en el cuarto tres entre el pre reflexivo y superficial.

De lo hallado, se puede inferir que la duración del diálogo no es una variable que determina la mayor cantidad de momentos de reflexión, ello se puede notar comparando el tercer diálogo donde la duración fue de 54 minutos y hubo doce momentos que indican algún indicador de reflexión superficial y pedagógico y el cuarto diálogo duró 53 minutos, donde solo se logró identificar tres indicadores entre el nivel pre reflexivo y superficial. Ahora bien, algunas variables que pueden quizá influir en esta diferencia y que no han sido objeto de análisis en esta investigación son: el registro de las anotaciones que realiza el coach mientras acompaña la sesión de clase virtual, la planificación de las preguntas y/o insumos que tiene el coach para el momento del diálogo reflexivo, la apertura del docente para recibir el feedback e identificar fortalezas y oportunidades de mejora, la actitud de escucha activa de ambos participantes, la experticia del coach en formular preguntas, entre otros. Por otro lado, también es preciso resaltar que en esta investigación la identificación de los niveles de reflexión se restringe solo al momento observado del diálogo entre el docente y coach; sin embargo los docentes pueden demostrar su nivel de reflexión en otros momentos y en otro formato que por ejemplo puede ser escrito.

En cuanto a las **limitaciones de la investigación** se puede mencionar que el formato de cómo se recogió la información; es decir el video del momento del diálogo reflexivo entre el coach y docente ha sido demandante en cuanto al tiempo invertido para lograr que el lector pueda entender claramente los diálogos. Este formato analizado, el de las transcripciones, implica que no se reflejen las emociones, el énfasis con que se hacían en algunas preguntas y/o comentarios, las anotaciones realizadas por el acompañante o el docente respecto a la sesión. Asimismo, estos diálogos se dieron en un escenario de educación virtual, por lo tanto algunos grupos de estudiantes mostraban dificultades propias del internet al momento de comunicarse u otros simplemente no tenían una participación activa como en una modalidad presencial. Por otro lado; si bien el foco estaba en establecer relaciones entre los niveles de reflexión de los docentes y las preguntas formuladas por el coach, hay categorías que no han sido motivo de análisis (el registro de notas que hace el coach durante el acompañamiento y la planificación del diálogo reflexivo) y que también pueden influir en el propósito de lograr docentes cada vez más reflexivos de su práctica pedagógica.

## CAPÍTULO IV:

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El objetivo general de este trabajo de investigación es establecer relaciones entre los niveles de reflexión en un grupo de docentes de 3°, 4° y 5° de educación primaria de dos instituciones privadas del distrito de Chorrillos que forman parte de una misma red de colegios y los tipos de preguntas que formula el acompañante pedagógico, durante el momento del diálogo reflexivo; luego de una observación de clase en modalidad virtual en el 2021.

- En los cuatro diálogos se puede observar niveles de reflexión del docente las cuales son mediadas por las preguntas y/o comentarios que va formulando el coach. Los niveles de reflexión que se identificaron son: pre reflexivo, superficial y pedagógico; mientras que el nivel crítico no se observó. Considerando los cuatro diálogos, respecto del nivel superficial se han cumplido con todos los indicadores; mientras que al alcanzar el nivel pedagógico se evidenciaron tres indicadores. No obstante, es importante recalcar que en ningún diálogo se evidenció todos los indicadores de un mismo nivel, pensamos que ello se debe a la naturaleza misma del contexto en que se aplicó el instrumento; ya que en un diálogo reflexivo no siempre se abordará todos los indicadores referidos a cada nivel.
- Durante los diálogos se observa tránsito entre un nivel y otro en los cuatro docentes, uno transitó entre el nivel pre reflexivo y el nivel superficial y los otros tres entre los niveles superficial y pedagógico y no necesariamente en ese orden. Ello indica que el nivel de reflexión puede darse de manera indistinta durante el diálogo, en realidad va a depender del contenido de la pregunta que formule el coach.
- La cantidad de indicadores de reflexión que se identifican en cada diálogo es menor a la cantidad de preguntas formuladas por el coach. Ello se debe a que, en algunos casos; al analizar las partes del diálogo donde se identifica algún indicador de reflexión se formulan más de una pregunta.
- En los cuatro diálogos se identifican preguntas analíticas y evaluativas; siendo éstas últimas las que se encuentran en mayor cantidad.

- En un nivel de reflexión se pueden encontrar preguntas analíticas y/o evaluativas; por ello consideramos que no solo el tipo de pregunta determina el nivel de reflexión, sino que también es importante el contenido de la pregunta.
- La duración de cada diálogo no es una categoría que determina la mayor cantidad de indicadores de reflexión; por ejemplo en el primer diálogo la duración fue de 41 minutos; se identificó 7 indicadores de reflexión y 18 preguntas entre analíticas y evaluativas; mientras que en el cuarto diálogo solo se identificó 3 indicadores de reflexión y 9 preguntas en 53 minutos y 24 segundos.

Ahora bien, en cuanto a las recomendaciones, se sugiere:

- Socializar con la comunidad educativa (docentes, coaches y equipo directivo) la matriz de los Niveles de Reflexión y explicar la importancia de lograr una competencia reflexiva de la práctica pedagógica para la mejora continua de su desarrollo profesional y el logro del aprendizaje de sus estudiantes.
- Realizar talleres con los coaches relacionados a cómo promover la competencia reflexiva en los docentes. En esta línea, una estrategia podría ser realizar una planificación del diálogo reflexivo que incluya preguntas cuyo contenido promueva los niveles de reflexión (pedagógica y crítica).
- Tener otros insumos de análisis para mejorar la calidad del diálogo reflexivo en busca de alcanzar mayores niveles de reflexión, por ejemplo: las anotaciones que se realizan durante el acompañamiento, la planificación del diálogo reflexivo y los recursos que utiliza el coach durante el diálogo reflexivo.
- Incluir dentro de la ficha de acompañamiento indicadores relacionados a promover una reflexión crítica en el docente.
- Implementar espacios formativos que tengan como objetivo principal que el docente reflexione y analice su práctica pedagógica con el fin de mejorarla permanentemente, uno de ellos es el diálogo reflexivo. Sin embargo, también existen otros como el portafolio docente, el blog, el registro de aprendizaje reflexivo, el diario de reflexión docente, etc.

- La formación del docente en servicio debe estar constantemente en evaluación para identificar las fortalezas y oportunidades de mejora. Por ejemplo, desde la experiencia se percibe que el acompañamiento en el aula parece ser el camino más directo en la mejora de las prácticas docentes. Sin embargo, requieren fortalecer aspectos como: formación del acompañante pedagógico, frecuencia en la cual se debe de acompañar al docente según sus necesidades, organización de espacios para establecer diálogos entre el docente y el acompañante, entre otros.

## REFERENCIAS

- Alberca La Torre, R., y Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación*, 20(38), 25-44. <https://doi.org/10.18800/educacion.201101.002>
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/330168339\\_Profesores\\_Para\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/330168339_Profesores_Para_Chile)
- Agreda, A., y Perez, M. (2019). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 219– 232. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3845/384563756002/html/>
- Balarin, M. y A. Escudero. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano (Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes)*. Lima: UNESCO Lima. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>
- Berenguera, A., Fernández, J., Pons, M., Pujol E., Rodríguez D. y Saura, S.(2014) *Escuchar, Observar y Comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud. Aportaciones de la investigación cualitativa.* Recuperado de: <https://saludcomunitaria.files.wordpress.com/2014/12/escucharobservarcomprender.pdf>
- Bolívar, A. (2013). «La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual», en REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, N° 2; pp. 10-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024003.pdf>
- Camarillo, N. (2017). *La importancia de la reflexión en la práctica de los formadores*. Recuperado de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/2/C200117-J048.docx.pdf>
- Cerecero, I. (2018). *Práctica Reflexiva Mediada. Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente.* Recuperado de <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2018/09/PRACTICA-REFLEXIVA-MEDIADA.pdf>
- Coyotupa, L., y Véliz, S. (2021). *Acompañamiento Pedagógico de la directora en una Institución Educativa Pública de Chorrillos. Estudio de caso*. Lima – Perú . Recuperado de [https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/904/CUYUTUPA%20CUBA%20LE\\_%20VELIZ%20DAVILA%20SM\\_%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.11955/904/CUYUTUPA%20CUBA%20LE_%20VELIZ%20DAVILA%20SM_%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Dewey, J. (1989). Cómo pensamos Nueva exposición De la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Cognición y desarrollo humano. Recuperado de [https://www.academia.edu/19710118/Como\\_pensamos\\_Dewey](https://www.academia.edu/19710118/Como_pensamos_Dewey)
- Dewey, J. (1995). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación Recuperado en <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Revista de Educación Laurus, vol 12, pp.88-103. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Recuperado de <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>
- Domingo, A. (2020). Profesorado Reflexivo e investigador: Propuestas y experiencias formativas. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=G14DEAAAQBAJ&pg=PT27&dq=%C2%BFQu%C3%A9+es+la+pr%C3%A1ctica+reflexiva+Seg%C3%BA+n+Donald+Schon?1983&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiS54yytvjxAhV2q5UCHaXGCT0Q6AEwB3oECAkQAg#v=onepage&q=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20pr%C3%A1ctica%20reflexiva%20Seg%C3%BA+n%20Donald%20Schon%3F1983&f=false>
- Elder, L. y Paul, R. (2002). El Arte de formular preguntas esenciales. Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- Escudero, J.M. (1998) Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. Revista de Educación. No. 317, pp.11-29. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0a061e97-49eb-4115-a9e4-cbad320708ae/re3170100465-pdf.pdf>
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación. (2008). Guía para el acompañamiento pedagógico en las regiones. Recuperado de <https://docplayer.es/13431673-Guia-para-el-acompanamiento-pedagogico-de-proyectos-de-innovacion-en-las-regiones.html>
- García, D. (2012). Acompañamiento a la práctica pedagógica. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica\\_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf\\_530.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf)
- Gómez, M. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. Revista Voces de la Educación, volumen 3, número 5. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/95/79>

Guerrero, L., y Robalino, M. (2019). La Formación docente en servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias. Lima. UNESCO Lima. Recuperado de

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6808/La%20formaci%C3%B3n%20docente%20en%20servicio%20en%20el%20Per%C3%BA%20proceso%20de%20dise%C3%B1o%20de%20pol%C3%ADticas%20y%20generaci%C3%B3n%20de%20evidencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. Quinta Edición. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. Subsidiary of The McGraw-Hill Companies, Inc. C.P. 01376, México D.F. Recuperado de.

<https://www.icmujeres.gob.mx/wpcontent/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. C.P. 01376, México. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Jimenez, J., Rossi, F. y Riveros, C. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en educación física. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637011.pdf>

Lamas, P. & Vargas, D. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. Pontificia Universidad Católica del Perú. (Perú) REDU. Revista de Docencia Universitaria, 2016. vol 14(2). pp 57-68. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/311988208\\_Los\\_niveles\\_de\\_reflexion\\_en\\_los\\_portafolios\\_de\\_la\\_Practica\\_Pre\\_Profesional\\_Docente](https://www.researchgate.net/publication/311988208_Los_niveles_de_reflexion_en_los_portafolios_de_la_Practica_Pre_Profesional_Docente)

Martínez y Gonzales (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectivas. Ciencia y Sociedad, vol. XXXV, núm. 3, julio-septiembre, 2010, pp. 521-541. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>

Ministerio de Educación, (2012). Marco Del Buen Desempeño Docente para docentes de Educación Básica Regular. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

Ministerio de Educación (2014). Protocolo de Acompañamiento Pedagógico. Lima

Recuperado de :

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3706>

Ministerio de Educación (2017). Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia Orientaciones para el diálogo reflexivo, en el proceso de acompañamiento Pedagógico Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/1Si0t8uZq1YXStLWJoSBT3EJoMDsL\\_d9d/view](https://drive.google.com/file/d/1Si0t8uZq1YXStLWJoSBT3EJoMDsL_d9d/view)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). Formación docente en servicio en el Perú: proceso de diseños de políticas y generación de evidencias. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6808>

Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile. Pensamiento Educativo, Vol. 29, pp. 37-73, Ed. Facultad de Educación PUC de Chile. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26127/20985>

Solalindez , B. , Medina, E. y Benitez, A. (2018). Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior Volumen 3, Número 2, 2016. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/175d/de9c8c9bb41f90a951315fc069f97ca9e8d5.pdf>

Salgado, Ana. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>

Torres, M., Yépez, D., y Lara, A. (2020). Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 10, 2020 Universidad Nacional de Chimborazo. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5717/571763429006/571763429006.pdf>

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 11, núm. 1, 2007, p. 0 Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>

Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias. Primera edición. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IPE - Unesco 2010. Recuperado de [http://www.ub.edu/obipd/docs/el\\_desarrollo\\_prof\\_docentecentrado\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf)

Vezub, L. (2012). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IICE*, (30), 103-124. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>

Vezub, L y Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>

Zavala, A. y Arnau, L. (2008). 11 ideas clave de cómo aprender y enseñar competencias. España. Recuperado de <http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/depeem/apoyos/m1/Zabala%2011%20ideas%20clave.pdf>

**ANEXO 1**  
**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

### RELACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE REFLEXIÓN EN DOCENTES DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CHORRILLOS Y LOS TIPOS DE PREGUNTAS DEL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO DURANTE EL DIÁLOGO REFLEXIVO

<p>Pregunta de investigación: ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los niveles de reflexión en un grupo de docentes de 3°, 4° y 5° de educación primaria de dos instituciones privadas del distrito de Chorrillos que forman parte de una misma red de colegios y los tipos de preguntas que formula el acompañante pedagógico, durante el momento del diálogo reflexivo; luego de una observación de clase en modalidad virtual??</p>		
Categorías	Subcategorías	Indicadores
<p>Niveles de reflexión docente:</p> <p>Describen las características de reflexión.</p> <p>Se adaptó la matriz de Lamas y Vargas (2016) adaptada de los niveles de reflexión de Larrivee.</p>	Pre reflexivo	<p>a.Brinda una respuesta sin análisis, solo describe lo que se realizó/sucedio en un momento determinado del desarrollo de la sesión.</p> <p>b.Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, atribuye la responsabilidad a otros actores.</p> <p>c.Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la clase, basándose en creencias y posiciones personales.</p> <p>d.Durante la explicación de las estrategias aplicadas en la clase, no considera las necesidades de sus estudiantes.</p>
	Superficial	<p>a. Realiza una explicación centrada en las estrategias y/o los métodos utilizados para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión.</p> <p>b. Ante las diversas situaciones que se enfrentó durante el desarrollo de la sesión, explica las soluciones propuestas a dichas situaciones en base a un análisis previo de las mismas.</p> <p>c. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad.</p> <p>d. Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión.</p>
	Pedagógica	<p>a. Analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de mejorarlo.</p> <p>b. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad y propone soluciones.</p> <p>c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o</p>

		<p>competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos (curriculares y/o didácticos).</p> <p>d. Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión, sustentándolas en un marco teórico pedagógico.</p>
	Crítico	<p>a. Realiza una reflexión vinculando su práctica pedagógica con las necesidades o demandas sociales y políticas presentes en el contexto en el que se desarrolla su práctica.</p> <p>b. Analiza el impacto de las decisiones de su práctica pedagógica en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de contribuir con la transformación social.</p> <p>c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos y reconociendo las implicancias sociales y políticas de su actuación.</p> <p>d. Analiza las implicaciones morales y éticas de su práctica pedagógica, vinculadas a la equidad y justicia social, y las consecuencias de sus acciones en la práctica pedagógica inspiradas en ideales democráticos.</p>
<p>Tipos de preguntas: Según Paul y Elder (2002) las preguntas esenciales caen en una variedad de categorías. Algunas preguntas esenciales son mayormente analíticas, algunas mayormente evaluativas.</p>	Analíticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionar metas y propósitos</li> <li>• Cuestionar las preguntas</li> <li>• Cuestionar la información, los datos, y la experiencia</li> <li>• Cuestionar inferencias y conclusiones</li> <li>• Cuestionar conceptos e ideas</li> <li>• Cuestionar suposiciones</li> <li>• Cuestionar implicaciones y consecuencias</li> <li>• Cuestionar puntos de vista y perspectivas</li> </ul>
	Evaluativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Claridad</li> <li>• Precisión</li> <li>• Exactitud</li> </ul>

**ANEXO 1**  
**MATRIZ VALIDADA POR JUICIO DE EXPERTOS**

Matriz con los niveles de reflexión y sus características basada en Larrivee B., 2008

(Adaptado de Lamas y Vargas, 2016)

<p><b>Pre-reflexivo</b></p> <p>a. Brinda una respuesta sin análisis, solo describe lo que se realizó/sucedió en un momento determinado del desarrollo de la sesión.</p>
<p>b. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, atribuye la responsabilidad a otros actores.</p>
<p>c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la clase, basándose en creencias y posiciones personales.</p>
<p>d. Durante la explicación de las estrategias aplicadas en la clase, no considera las necesidades de sus estudiantes.</p>
<p><b>Reflexión superficial</b></p> <p>a. Realiza una explicación centrada en las estrategias y/o los métodos utilizados para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión.</p>
<p>b. Ante las diversas situaciones que se enfrentó durante el desarrollo de la sesión, explica las soluciones propuestas a dichas situaciones en base a un análisis previo de las mismas.</p>
<p>c. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad.</p>
<p>d. Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión.</p>
<p><b>Reflexión pedagógica</b></p> <p>a. Analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de mejorarlo.</p>
<p>b. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad y propone soluciones.</p>
<p>c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos (curriculares y/o didácticos).</p>
<p>d. Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión, sustentándolas en un marco teórico pedagógico.</p>
<p><b>Reflexión crítica</b></p> <p>a. Realiza una reflexión vinculando su práctica pedagógica con las necesidades o demandas sociales y políticas presentes en el contexto en el que se desarrolla su práctica.</p>
<p>b. Analiza el impacto de las decisiones de su práctica pedagógica en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de contribuir con la transformación social.</p>
<p>c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos y reconociendo las implicancias sociales y políticas de su actuación.</p>
<p>d. Analiza las implicaciones morales y éticas de su práctica pedagógica, vinculadas a la equidad y justicia social, y las consecuencias de sus acciones en la práctica pedagógica inspiradas en ideales democráticos.</p>

**ANEXO 2**  
**FORMATO DE JUICIO DE EXPERTOS**

## NIVELES DE REFLEXIÓN EN LOS DOCENTES DURANTE EL MOMENTO DE DIÁLOGO REFLEXIVO CON EL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO

Nombre: Claudia Danielle Zegarra Perez

Fecha: 11 de diciembre

Profesión: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

El presente documento es parte de la investigación realizada Fernández Carbajal Paulina Rosa y Ramírez Ayala Elizabeth Emiliana como parte del programa de Segunda Especialidad en Acompañamiento Pedagógico en Primaria de Innova Teaching School (ITS). El propósito de esta investigación es “Describir los niveles de reflexión que alcanzan los docentes durante el momento del diálogo reflexivo que promueve el acompañante pedagógico”.

Para cumplir con dicho objetivo se ha adaptado la matriz de los Niveles de Reflexión de Larrivee (2008) que proponen Lamas y Vargas (2016). Ellas realizaron una investigación que tenía como objetivo principal identificar los niveles de reflexión que alcanzan las alumnas en los portafolios que elaboraron en la Práctica Pre Profesional Docente de una universidad privada. Las adaptaciones realizadas a la matriz de Lamas y Vargas responden a que en esta investigación se tiene como objetivo “Describir los niveles de reflexión que alcanzan los docentes durante el momento del diálogo reflexivo que promueve el acompañante pedagógico”. Por ese motivo, la hemos elegido a usted como especialista para emitir su opinión sobre los ítems de este instrumento. Su experiencia es muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de los ítems de este instrumento.

Se tomará como elemento de medición la grabación del momento del diálogo reflexivo entre el acompañante pedagógico y el docente.

### **Instrucciones:**

A continuación, se le proponen una serie de ítems correspondientes a los cuatro niveles de reflexión que propone de Larrivee. Como especialista en el tema, deberá calificar los ítems planteados bajo dos aspectos: Claridad y Relevancia. La **Claridad** designa si el ítem es entendible, claro y comprensible y la **Relevancia** se refiere a la relación del ítem con el constructo y si este ayuda a definirlo. La escala es del 1 al 4, donde 4 es el máximo puntaje con relación a cada criterio y 1 es el mínimo puntaje. Asimismo, hay un espacio en blanco por si considera necesario hacer alguna sugerencia y/o comentario.

Estos son los ítems para calificar:

Este instrumento mide los niveles de reflexión de los docentes durante el momento del diálogo reflexivo.

<i>ITEMS</i>	CLARIDAD				RELEVANCIA				COMENTARIOS
	1	2	3	4	1	2	3	4	
<b>Pre-reflexivo</b>									
a. Brinda una respuesta sin análisis, solo describe lo que se realizó/sucedió en un momento determinado del desarrollo de la sesión.				X				X	
b. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, atribuye la responsabilidad a otros actores.				X				X	
c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la clase, basándose en creencias y posiciones personales.				X		X			No queda claro cómo se va a identificar que se trata de creencias y posiciones personales.
d. Durante la explicación de las estrategias aplicadas en la clase, no considera las necesidades de sus estudiantes.				X				X	
<b>Reflexión superficial</b>	1	2	3	4	1	2	3	4	
a. Realiza una explicación centrada en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión.				X				X	
a. Ante las diversas situaciones que se enfrentó durante el desarrollo de la sesión, explica las soluciones propuestas en base a un análisis previo.		X						X	No queda claro a qué soluciones propuestas se refiere. ¿A las decisiones que tomó en el aula frente a determinadas situaciones? Además, ¿A qué se refieren con análisis previo?

<p>c. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad; es decir, se autoevalúa, reconoce lo que sucedió revisando lo que hizo.</p>				X		X			<p>La única diferencia con el siguiente nivel de reflexión es que aquí no propone soluciones. Esto es relativo porque el acompañante durante el diálogo reflexivo puede animar al docente a buscar soluciones. En todo caso, creo que sería más claro si se dice que reconoce su responsabilidad, pero no plantea espontáneamente o tiene dificultades para articular una solución a partir de la autoevaluación que realiza.</p>
<p>d. Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión.</p>				X				X	
<p><b>Reflexión pedagógica</b></p>	1	2	3	4	1	2	3	4	
<p>a. Analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de mejorarlo.</p>			X					X	<p>Sugiero la siguiente redacción: "Analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión en el aprendizaje de sus estudiantes".</p>
<p>b. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad y expresa soluciones para su mejora continua.</p>				X		X			<p>No queda claro cómo van a diferenciar del caso del ítem b de la reflexión superficial. Además, parte del diálogo reflexivo es probable que el</p>

										acompañante anime al docente a expresar soluciones y por lo tanto no es algo espontáneo del docente.
c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos (curriculares y/o didácticos).				X					X	
d. Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión, sustentándolas en un marco teórico pedagógico.				X					X	
<b>Reflexión crítica</b>	1	2	3	4	1	2	3	4		
a. Realiza una reflexión vinculando su práctica pedagógica con las necesidades o demandas sociales y políticas presentes en el contexto en el que se desarrolla su práctica.				X					X	
b. Analiza el impacto de las decisiones de su práctica pedagógica en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de contribuir con la transformación social.				X					X	
c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos y reconociendo las implicancias sociales y políticas de su actuación.				X					X	
d. Analiza las implicaciones morales y éticas, vinculadas a la equidad y justicia social, y las consecuencias de sus acciones en la práctica pedagógica inspiradas en ideales democráticos.				X				X		Me preocupa que no puedan evidenciar este nivel de reflexión en todas los diálogos reflexivos.

Por favor, una vez terminada la evaluación le pedimos nos envíe el documento a los correos a [\\_fernandez@its.edu.pe](mailto:_fernandez@its.edu.pe) y a [\\_eramireza@its.edu.pe](mailto:_eramireza@its.edu.pe).

Muchas gracias por su colaboración.

## NIVELES DE REFLEXIÓN EN LOS DOCENTES DURANTE EL MOMENTO DE DIÁLOGO REFLEXIVO CON EL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO

Nombre: Sandra Carrillo

Fecha: 2 de diciembre

Profesión: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

El presente documento es parte de la investigación realizada Fernández Carbajal Paulina Rosa y Ramírez Ayala Elizabeth Emiliana como parte del programa de Segunda Especialidad en Acompañamiento Pedagógico en Primaria de Innova Teaching School (ITS). El propósito de esta investigación es “Describir los niveles de reflexión que alcanzan los docentes durante el momento del diálogo reflexivo que promueve el acompañante pedagógico”.

Para cumplir con dicho objetivo se ha adaptado la matriz de los Niveles de Reflexión de Larrivee (2008) que proponen Lamas y Vargas (2016). Ellas realizaron una investigación que tenía como objetivo principal identificar los niveles de reflexión que alcanzan las alumnas en los portafolios que elaboraron en la Práctica Pre Profesional Docente de una universidad privada. Las adaptaciones realizadas a la matriz de Lamas y Vargas responden a que en esta investigación se tiene como objetivo “Describir los niveles de reflexión que alcanzan los docentes durante el momento del diálogo reflexivo que promueve el acompañante pedagógico”. Por ese motivo, la hemos elegido a usted como especialista para emitir su opinión sobre los ítems de este instrumento. Su experiencia es muy valiosa para tener una información experta sobre la calidad de los ítems de este instrumento.

Se tomará como elemento de medición la grabación del momento del diálogo reflexivo entre el acompañante pedagógico y el docente.

### **Instrucciones:**

A continuación, se le proponen una serie de ítems correspondientes a los cuatro niveles de reflexión que propone de Larrivee. Como especialista en el tema, deberá calificar los ítems planteados bajo dos aspectos: Claridad y Relevancia. La **Claridad** designa si el ítem es entendible, claro y comprensible y la **Relevancia** se refiere a la relación del ítem con el constructo y si este ayuda a definirlo. La escala es del 1 al 4, donde 4 es el máximo puntaje con relación a cada criterio y 1 es el mínimo puntaje. Asimismo, hay un espacio en blanco por si considera necesario hacer alguna sugerencia y/o comentario.

Estos son los ítems para calificar:

Este instrumento mide los niveles de reflexión de los docentes durante el momento del diálogo reflexivo.

<i>ITEMS</i>	<i>CLARIDAD</i>	<i>RELEVANCIA</i>	<i>COMENTARIOS</i>
<b>Pre-reflexivo</b> d. Brinda una respuesta sin análisis, solo describe lo que se realizó/sucedió en un momento determinado del desarrollo de la sesión.	4	4	

b. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, atribuye la responsabilidad a otros actores.	4	4	
c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la clase, basándose en creencias y posiciones personales.	4	4	
d. Durante la explicación de las estrategias aplicadas en la clase, no considera las necesidades de sus estudiantes.	4	4	
<b>Reflexión superficial</b>			
a. Realiza una explicación centrada en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión.	4	4	
a. Ante las diversas situaciones que se enfrentó durante el desarrollo de la sesión, explica las soluciones propuestas en base a un análisis previo.	4	4	El análisis previo de qué?
c. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad; es decir, se autoevalúa, reconoce lo que sucedió revisando lo que hizo.	4	4	Evalúa lo que sucedió y evalúa lo que hizo frente a lo que sucedió? A eso se refiere con la autoevaluación?
d. Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión.	4	4	
<b>Reflexión pedagógica</b>			
a. Analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de mejorarlo.	4	4	
b. Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad y expresa soluciones para su mejora continua.	4	4	
c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos (curriculares y/o didácticos).	4	4	
d. Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante	4	4	

el desarrollo de la sesión, sustentándolas en un marco teórico pedagógico.			
<b>Reflexión crítica</b>			
a. Realiza una reflexión vinculando su práctica pedagógica con las necesidades o demandas sociales y políticas presentes en el contexto en el que se desarrolla su práctica.	4	4	Esto puede depender del tema que se desarrolla, aunque estaría más acotado a lo local?
b. Analiza el impacto de las decisiones de su práctica pedagógica en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de contribuir con la transformación social.	4	4	
c. Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos y reconociendo las implicancias sociales y políticas de su actuación.	4	4	
d. Analiza las implicaciones morales y éticas, vinculadas a la equidad y justicia social, y las consecuencias de sus acciones en la práctica pedagógica inspiradas en ideales democráticos.	4	4	Implicancias morales y éticas de su práctica pedagógica?

Por favor, una vez terminada la evaluación le pedimos nos envíe el documento a los correos a\_pfernandez@its.edu.pe y a\_eramireza@its.edu.pe.

Muchas gracias por su colaboración.

**ANEXO 3**  
**ANÁLISIS DE CADA DIÁLOGO**

Ahora bien, a continuación se pasará a dar cuenta de las “evidencias” de cada diálogo donde se analizó nuestros objetivos específicos.

Para una mejor comprensión de los diálogos, es importante mencionar que las sesiones de aprendizaje de los colegios donde se realizó usan de manera recurrente los siguientes términos: “meta”, la cual se refiere al propósito de la sesión, “criterios de éxito” que hace referencia a esos pasos que el estudiante necesita para lograr la meta de la clase y “reto” que se refiere a una situación específica que puede ser un problema, ejercicio, entre otros.

Descrito lo anterior, a continuación, se presenta el análisis de las transcripciones de las grabaciones del momento del diálogo reflexivo entre el coach y docente por cada participante. Lo resaltado en “negrita” hace referencia al descriptor del nivel de reflexión y a las palabras y/o ideas claves que dan sustento a dicho indicador; las cuales dan cuenta de los resultados de nuestros objetivos específicos.

#### Análisis del primer diálogo: Coach1 (C1) - Maestro1 (M1)

Duración de la grabación: 41 minutos

Área: Matemática

La siguiente tabla muestra un resumen de la cantidad de indicadores que se han encontrado en el análisis del primer diálogo.

Niveles de reflexión				Tipo de preguntas	
Pre reflexivo	Reflexión Superficial	Reflexión Pedagógica	Reflexión Crítica	Analítica	Evaluativa
0	4	3	0	12	6

A continuación, se mostrarán partes del diálogo (Evidencias) que han sido analizados considerando los indicadores de los niveles de reflexión y tipo de preguntas.

#### Nivel de Reflexión Superficial

En este nivel se encontraron los indicadores:

- Realiza una explicación centrada en las estrategias y/o los métodos utilizados para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión. (Evidencia 1)
- Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad. (Evidencia 2)

Asimismo, preguntas de los siguientes tipos:

- Según la evidencia 1: Evaluativa (Precisión) y Analítica (Cuestionar implicaciones y consecuencias).

- Según la evidencia 2: Analítica (Cuestionar la información, los datos, y la experiencia / Cuestionar implicaciones y consecuencias) y Evaluativa (Precisión)

### Evidencia 1:

Durante el diálogo, el coach recuerda los tres acuerdos que tenían para ser observados en la clase, las cuales eran: formulación de preguntas potentes, fortalecer el trabajo colaborativo y la metacognición. A partir de ello le pregunta por el primer acuerdo y en su respuesta se evidencia que **el docente realiza una explicación centrada en las estrategias que utilizó**, para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión, la cual era: decimos la hora. En esta parte de la conversación el docente presenta un caso con una afirmación errónea, a partir de ello formula preguntas a sus estudiantes para que reflexionen. Además, explica cómo las respuestas de sus estudiantes se vinculan con el logro de la meta y/o criterios de éxito propuestos en esa sesión.

Las preguntas que se identifican en esta parte del diálogo y cumplen con las características según la clasificación son: Evaluativa: ¿Cuáles fueron estas preguntas de mayor demanda cognitiva que formulaste a tus estudiantes? Analítica: ¿De qué manera consideras que esta pregunta que formulas a tus estudiantes logró o contribuyó hacia el logro de la meta?

### Parte del diálogo:

C1: Ya, cuáles fueron estas preguntas de mayor demanda cognitiva que formulaste a tus estudiantes, ¿me llegas a escuchar allí?

M1: Bueno la pregunta que hice, por ejemplo, una vez que ya pasamos el reto y que ellos diferenciaban las nueve y media, **yo les dije que mi amiga dice que un minuto después de 1 y 59 es la 1 y 60 y mi otra amiga me dice que no, que son las 2 y 1, entonces pregunté ¿quién tiene la razón? ¿quién crees que está mal? ¿de repente están en un error las dos?, entonces, los chicos llegaron a decirme que no, que después de la 1 y 59 es como si todo regresaba a su lugar. Entonces me decían que son las 2 de la tarde, es la una y 60, porque no se dice la una y 60, se dice las dos de la tarde. Entonces por ahí fue una de las preguntas que les hice y ellos decían que se reiniciaba otra vez, es como que daba la vuelta el relojito y otra vez reiniciaba; entonces por ahí se pudo ver cuando yo les hice una pregunta ,entre ellos decían la respuesta, también trataron de entender lo que era el día, la noche; como que por ahí veía también el trabajo que ellos estaban haciendo, cómo se relacionaba con esa pregunta que les hice y fue algo que sí resolvieron y me gustó mucho porque vi que ya tenían la noción y que si se acordaban.**

C1: Y de qué manera consideras que esta pregunta que formulas a tus estudiantes logró o contribuyó hacia el logro de la meta.

M1: **Porque ya estaban leyendo la hora, era uno de los criterios, porque la meta era que ellos digan la hora, que ya la reconozcan, que sepan cuánto dura, entonces al decirme eso les dije: ¡bueno!, ¡muy bien! , entonces ya estamos logrando uno de los objetivos, uno de los criterios que nos va ayudar a la meta, igual que también cuando comenzaron a darse cuenta, un poquito de las diferencias entre el día ,entre la mañana, en la tarde y en la noche, entonces como que allí también iban diferenciando .**

### Evidencia 2:

Durante el diálogo hay momentos donde el coach indica al docente observar una parte del video de la clase observada, para ello le solicita que tome nota de sus fortalezas y oportunidades de mejora, poniendo foco en las preguntas formuladas y las respuestas de sus estudiantes. Luego de observar el video, se evidencia que el docente **logra identificar algunas dificultades que presentan algunos de sus estudiantes y reconoce su responsabilidad.**

La dificultad que el docente logró identificar en el momento de la clase fue que una estudiante no lograba decir de manera correcta la hora que marcaba el reloj, ante ello le iba formulando preguntas y el estudiante al dar una respuesta incorrecta, el docente contestó ¡ok!. Esta última expresión el docente lo pudo analizar en el video y reconocer que no debió decirle ello en ese momento.

Las preguntas que se identifican en esta parte del diálogo y cumplen con las características según la clasificación son: Evaluativa: ¿Qué tipo de respuestas fueron las que te dieron? Analítica: ¿ De qué manera ibas interviniendo a través de las preguntas que realizabas? / Queríamos saber si es que ellos llegaban a decirnos de qué estaba mal , el por qué, que nos sustenten....

### **Parte del diálogo:**

C1: ¿No los estás llegando a escuchar?, ya vamos entonces vamos a compartirlo para que tú puedes visualizar ese video que sí es importante, es justo de un momento donde los chicos están compartiendo sus ideas, porque tú planteas una situación de una amiga que te había dicho, que te había comentado que era una hora equivocada en realidad y **queríamos saber si es que ellos llegaban a decirnos de qué estaba mal ,el por qué, que nos sustenten, a ver ya te compartí el enlace por el chat.**

M1: ¿A ver?, voy a ver.

C1: Entonces vamos a hacer la misma práctica, vas a ingresar al enlace, **vas a escuchar el video, vas a escuchar a tus estudiantes, qué tipo de respuestas fueron las que te dieron y de qué manera ibas interviniendo a través de las preguntas que realizabas.** Bien, Ana Rosa me avisas entonces cuando estés lista. [Se evidencia que pasa un tiempo donde la docente observa el video ,para que luego inicien el diálogo nuevamente]

M1: Creo que ya terminando la sesión y **como para hacerles un recordar, me di cuenta por ejemplo que algunos de ellos sí reconocieron, pero todavía tengo que apoyar ,de repente algunos de los estudiantes, porque en el caso de Mariana lo vio como que al revés, no lo vio como las manecillas adecuadas y no le debí decir ok, por eso trataba de explicarle cómo se llamaba la manecilla azul, la manecilla roja, ella no lo observaba bien en la pantalla, me decía que no lo veía.** Entonces, qué importante es que ellos tengan su material para manipular porque yo sé que ellos también trabajarían con eso. Por ejemplo, Luca sí lo observó, lo observaba muy bien, Horacio sí lo pudo ver, lo ayudó para resolver, **entonces sí veo que por ahí hubo un poquito de dificultad.** En el caso de Shani y Lia sí reconocieron porque me dijeron Miss pueden ser las nueve, pueden ser las diez y media porque la aguja todavía no ha llegado al diez, entonces ahí se dieron cuenta y ellas mismas dijeron: “ese lado sí”, entonces hice como que este pequeño reto para que ellos también se dieran cuenta y **yo también darme cuenta porque ellos se autoevalúan ,pero lo importante es saber si al final de repente lo dicen por temor o algo ,entonces vi que Mariana como que allí tuvo un poco de confusión,** pero hoy día trabajó muy bien, entonces por ahí vamos viendo de que sí y poco a poco está afianzando ,entonces creo que más que nada hay que seguir practicando.

### **Nivel de Reflexión pedagógica**

En este nivel se encontraron los indicadores:

- Analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de mejorarlo.(Evidencia 3)
- Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad y propone soluciones. (Evidencia 4)

Asimismo preguntas de los siguientes tipos:

- Según la evidencia 3 y 4: Analítica (Cuestionar la información, datos y experiencia)

Evidencia 3:

Siguiendo la práctica anterior, el coach solicita ver otro video de un momento de la clase. De esta manera luego que el docente observa el video, se evidencia que **analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de mejorarlo**. El video observado mostraba el momento donde el docente presenta la situación reto (problema inicial) y realiza unas preguntas. Luego de analizar esta parte de la clase, considera que ante las respuestas formuladas por sus estudiantes, se debió profundizar más; por ello propone realizar repreguntas con la finalidad de mejorar el aprendizaje.

El comentario que se identifica en esta parte del diálogo y cumple con las características según la clasificación es: Analítica: Entonces te voy a pedir que tengas lapicero y un papel en la mano para que podamos ir registrando a la vez aquellas fortalezas que puedes observar en ese momento y fortalezas acerca de tu desempeño como docente y también si es que observas alguna oportunidad de mejora.

Parte del diálogo:

C1: ¡Bien!, voy a compartirte un video ahorita para que lo podamos ver juntas, de un momento preciso donde los chicos van argumentando sus ideas, entonces te voy a pedir que tengas lapicero y un papel en la mano para que **podamos ir registrando** a la vez aquellas fortalezas que puedes observar en ese momento y **fortalezas acerca de tu desempeño como docente y también si es que observas alguna oportunidad de mejora**. Considerando de que nuestra mirada está pues en el **tipo de preguntas que realizamos a los estudiantes para poder desarrollar su juicio crítico**, su pensamiento crítico, entonces me avisas si ya estás lista, yo voy buscando por aquí el video, [coach va buscando el video]  
¡Listo!, entonces ahora voy a empezar a compartir, si me dices si estás, lista M1.

(...Se ha omitido esta parte del diálogo porque básicamente se mostraba la dificultad para ver el video juntas por un tema de conexión, por ello el coach decide enviarle el link, darle un tiempo y luego comentar )

M1: Reflexionando, entonces **sería bueno que me expliquen**, por ejemplo en el caso de Checo, cuando me dijo que usamos el reloj como alarma, yo le podía preguntar, **¿de qué manera podemos ver la hora?, ¿cómo te ayuda ese reloj alarma?**, entonces **para que ellos vayan ahondando**, también para que me dé la

hora, para que me diga que a tal hora tengo que despertarme, igual era el de Luhana, creo que de las dos, estas sí fueron unas respuestas muy seguras, pero pude ir más allá, como **hacer una repregunta** para que ellos puedan contestar.

C1: Entonces estas **repreguntas** podemos aprovecharlas en el momento, de acuerdo también a la intervención del estudiante, de acuerdo a lo que ellos nos vayan respondiendo. Ahora vamos a observar otro vídeo, yo espero que puedas escucharlo y lo escuchemos juntas. Vamos a ver, tú me avisas, igual **ya vamos teniendo entonces en consideración que vamos a ir tomando en cuenta hacer las repreguntas a nuestros estudiantes**, realmente las repreguntas que podamos hacer a los estudiantes van a ser súper potentes para ellos. Mira tengo uno aquí que le he puesto el nombre juicio crítico, vamos a escucharlo, dura tres minutos, me avisas, me confirmas si se llega a escuchar las voces. ¿Ahora sí se llega a escuchar, M1?

#### Evidencia 4:

Durante el diálogo el coach va realizando preguntas de acuerdo a los objetivos propuestos para el acompañamiento. Respecto a la metacognición, el docente con ayuda del coach se da cuenta que la autoevaluación no solo debe consistir en decir sí logramos o no logramos; sino que debe ir un poco más de tal manera que el estudiante sea consciente de lo que va aprendiendo. Es así que, **ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad y propone soluciones**. En esta parte del diálogo el docente reconoce que debe seguir fortaleciendo sus preguntas, además propone aplicar nuevas estrategias para profundizar la autoevaluación y coevaluación.

La pregunta que se identifica en esta parte del diálogo y cumple con las características según la clasificación es: Analítica: ¿De qué manera aseguramos que el estudiante pueda tener mayor protagonismo dentro de la sesión?

#### Parte del diálogo:

C1: Ahora **cuál sería el compromiso que podrías asumir** Ana Rosa para la siguiente sesión que vas a ir trabajando junto con tus estudiantes y que en un próximo acompañamiento pues será también evidente.

M1: Bueno, más que nada trabajar la autoevaluación, el trabajo colaborativo, creo que eso y las repreguntas, cuando los chicos me contesten **preguntarles el por qué**, para que ellos no se queden en esta pequeña duda, **sino que ir más atrás** y que ellos vayan entendiendo. También ver la autoevaluación, los criterios a través de los trabajos en equipo, a través de su trabajo colaborativo.

C1: Ahora una pregunta más Ana Rosa, **¿de qué manera aseguramos que el estudiante pueda tener mayor protagonismo dentro de la sesión?**

M1: Cuando **ellos evalúan a sus compañeros también, ya no la profesora lo hace, sino ellos**. El día viernes voy a empezar nuevamente con las estrellas y el fragmentito, para ver ...porque ya saben lo de sándwich, también lo de la varita mágica y las estrellas, entonces voy afianzar un poco de lo que hicimos en la capacitación de la semana pasada donde **me gustó mucho lo de las estrellas, te doy la estrella, antes había como una frase ahí, eso les voy a colocar para que algunos ya estén evaluándose** y afianzar para que ellos vayan ya prácticamente haciendo todo.

C1: A qué bueno, mira **me gusta esa idea de que ellos también ya sean parte de la retroalimentación**, para que retroalimenten los productos de sus compañeros, entonces esa parte es súper importante porque allí **también ellos van identificando sus fortalezas, sus oportunidades de mejora, van asumiendo el error que es algo que ya hemos hablado y que asuman el error realmente como una oportunidad de mejora**. Algo

que vi en Adrian, que hubo por ahí un error y él muy bien se da cuenta a partir de los comentarios que van surgiendo en la sesión, a partir de la pregunta que tú también haces para que él pueda ir llegando a una respuesta mucho más clara, a corregir ese error que tuvo y él realmente como mencionas ya es un chico que no llora frente a un error, sino ya se lo está tomando de una mejor manera, como hasta con una sonrisa de ¡uy me equivoqué!, su mirada hacia abajo y empezó a corregir y qué bueno esa acción que él ya va asumiendo realmente el error como una oportunidad que es lo que queremos.

M1: Va teniendo más confianza en él, ya no está inseguro, así ya sabe que si se equivoca, él lo asume muy bien, gracias a Dios. En verdad, ya está más seguro de sí, **no importa si él se equivoca ,creo que lo tiene concientizado y ya aprendió eso.**

C1: Y claro y eso es bueno, que tú haces participar a muchos de tus estudiantes, en algún momento de la sesión participan todos.

Análisis del segundo diálogo: C2 - M2

Duración de la grabación: 41 minutos

Área: Matemática

La siguiente tabla muestra un resumen de la cantidad de indicadores que se ha encontrado en el análisis del segundo diálogo.

Niveles de reflexión				Tipo de preguntas	
Pre reflexivo	Reflexión Superficial	Reflexión Pedagógica	Reflexión Crítica	Analítica	Evaluativa
0	5	3	0	1	12

A continuación, se mostrarán partes del diálogo (Evidencias) que han sido analizados considerando los indicadores de los niveles de reflexión y tipo de preguntas.

### Nivel de Reflexión Superficial

En este nivel se encontraron los indicadores:

- Realiza una explicación centrada en las estrategias y/o los métodos utilizados para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión. (Evidencia 1)
- Ante las diversas situaciones que se enfrentó durante el desarrollo de la sesión, explica las soluciones propuestas a dichas situaciones en base a un análisis previo de las mismas. (Evidencia 2)

Asimismo preguntas de los siguientes tipos:

- Según la evidencia 1: Analítica (Cuestionar metas y propósitos) y Evaluativa (Precisión)
- Según la evidencia 2: Evaluativa (Precisión)

### Evidencia 1:

En esta parte del diálogo se evidencia que **la explicación del docente está centrada en las estrategias y/o los métodos utilizados para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión**, la cual es: Resolver problemas midiendo y comparando volúmenes en litros.

En la conversación se puede notar que el docente explica que ha utilizado la estrategia de recoger los saberes previos con la finalidad de conocer lo que saben sus estudiantes respecto a la meta de la sesión. Además, explica con una casuística, como sus preguntas y repreguntas ayudaron a recoger los conocimientos previos de un estudiante que mostró un objeto concreto y a partir de ello iban relacionando algunos términos referido al volumen.

Las preguntas que se identifican en esta parte del diálogo y cumplen con las características según la clasificación es: Analítica: ¿Cuál es la finalidad de poder hacer este tipo de preguntas?, ¿qué es lo que querías lograr con esta parte? Evaluativa: ¿Qué información pudiste obtener después de haber hecho esta actividad? ¿cómo observas a tus estudiantes? ¿qué información puedes recabar de este momento?

### Parte del diálogo:

**C2:** Estoy compartiendo mi pantalla con la sesión que se trabajó el día de ayer. Entonces esta sesión tenía como **meta: Resolver problemas midiendo y comparando volúmenes en litros. Entonces aquí observo que tú inicias haciendo una serie de preguntas, ¿cuál es la finalidad de poder hacer este tipo de preguntas?, ¿qué es lo que querías lograr con esta parte?**

**M2:** Bueno, al ser un tema que se retoma del año pasado, lo han visto de pronto de manera muy general, pero ya no tan específica relacionándolo con los decimales. Entonces, lo que **yo quería es recabar todos esos conocimientos previos**, de pronto lo **relacionado a la terminología de volumen, qué entendían por volumen, qué significaba comparar para ellos los volúmenes y a qué hacía referencia también la unidad de medida en base a volumen**, si lo relacionaban con la medida concreta o de pronto por ahí había que conducirlos para poder llegar a la respuesta.

**C2:** Ajá y **¿qué información pudiste obtener después de haber hecho esta actividad?**

**M2:** Ellos iban relacionando, por ejemplo, con algunos envases que tenían en casa **iban relacionando cómo podían medir en el caso del volumen** o la cantidad de agua que tenía en un recipiente. Por ejemplo, veíamos el trabajo de Carolina, donde ella iba mostrando su tomatodo y **hacía referencia también a cuánto volumen o la capacidad de volumen** que contenía esa cantidad de líquido en su tomatodo y **ella decía que indicaba tanto en mililitros como también en onzas**. Entonces **ella iba relacionando ese vocabulario**. Ahora, cuando ella mencionaba la cantidad de litros porque yo le formulé la repregunta y le dije ¿cuántos mililitros está marcando tu frasco?, ella me decía está marcando exactamente 500 mililitros y ahí le seguía formulando preguntas para que ellos me digan y eso a que hace referencia: al frasco completamente lleno, a la mitad, a la cuarta parte y **ellos iban respondiendo en base a esa situación que se había presentado**, en el que ella pueda mostrar su frasco con el líquido y que también lo pueda representar a través de una tiritita.

**C2:** Sí, observaba esta parte, me pareció bastante interesante como la niña Carolina empieza a relacionar lo del volumen ya con el líquido, con la capacidad que también tiene su frasco y también allí resalta algo importante. Les dices que van a continuar viendo lo que son las fracciones, van a continuar trabajando con las representaciones en decimales; porque por ahí también salió ¡ya! entonces representa 500 mililitros, entonces viene a ser la mitad y por ahí también alguien dijo: “entonces se puede representar también como decimal”. Y

más adelante se va viendo cómo ellos van haciendo estas representaciones, solitos lo hacen sin que tú se los digas, ellos van formulando estas presentaciones. Bien interesante la forma como vas recogiendo estos saberes previos de los chicos, como vas vinculando lo que ellos saben con lo que han aprendido. Aquí también mencionabas que estas relaciones también tienen que ver con lo que han visto en unidades de masa, en la unidad anterior.

M2: Así es, ajá

C2: Sí, está bien interesante esta parte y en este caso ¿tú le habías pedido este material concreto a los chicos?

M2: Las tiritas, ajá. Allí por ejemplo Carolina está relacionando la cantidad de mililitros y lo relaciona con los decimales.

C2: Así es, sí Carolina hace esa representación y también estaba haciendo la división de la unidad en diez partes, que luego también como tú mencionaste en algún momento era necesario que lo hagan para poder resolver el reto. Bien, en este caso como criterios de éxito los chicos tenían que: lograr medir volúmenes utilizando el material concreto, comparar los volúmenes con los términos más que, menos que, igual que y luego también identificar los décimos y centésimos cuando mido los volúmenes con mis tiras de papel. Esos eran sus criterios de éxito y en este caso luego se muestra lo de la botella de Carolina y se pasa a presentar este problema reto. Aquí en este problema reto formulas también varias preguntas, preguntas con respecto al contenido, con respecto a lo que pensabas. En este momento **¿cómo observas a tus estudiantes? ¿qué información puedes recabar de este momento?**

### Evidencia 2:

En otro momento del diálogo, el docente presenta la situación reto, formula preguntas para garantizar la comprensión del problema y **ante las diversas situaciones que enfrenta durante el desarrollo de la sesión, explica las soluciones propuestas a dichas situaciones en base a un análisis previo de las mismas.** Este indicador del nivel de reflexión superficial se evidencia en varios momentos del diálogo. El docente, ante las dificultades identificadas, explica su intervención (soluciones) en base al análisis de la situación.

De acuerdo a lo descrito, en la siguiente parte del diálogo, se evidencia que el docente logra identificar que, durante el desarrollo del problema, sus estudiantes tienen dificultad para identificar las cantidades de volumen de cada recipiente, por ello ella decide apoyarlos con dos andamios: hacer visible las líneas divisorias de cada recipiente, utilizando “rayitas” de diferentes colores y paralelo a ello ir haciendo el conteo.

La pregunta que se identifica en esta parte del diálogo y cumple con las características según la clasificación es: Evaluativa: ¿Qué dificultad encuentras en ellos o no había ninguna dificultad en que ellos puedan identificar la cantidad de contenido de cada recipiente?

### **Parte del diálogo:**

C2: Sí, en **un primer momento no se dieron cuenta que había una medición**, que podían medir la cantidad de líquido que tenía cada recipiente. Y en este caso cuando ya ellos empiezan a trabajar o empezar a decir una cantidad de agua que había en cada frasco, **¿qué dificultad encuentras en ellos o no había ninguna dificultad en que ellos puedan identificar la cantidad de contenido de cada recipiente?**

M2: Allí por ejemplo **sí les costó identificar** que en el frasco C habían cuatro líneas, en el frasco B veían diez líneas divisorias mientras que en el frasco A veían pues cuatro líneas divisorias, espacios más delgados y otra vez replicaba las cuatro líneas divisorias para llegar hasta los 2 litros. Entonces, por ahí creo que en cuanto a la **cantidad de mililitros todavía se les hacía un poco complicado poder llegar a la respuesta.**

C2: Sí, eso es lo que se observó, ya cuando ellos pasan al trabajo grupal para resolver el reto, incluso aquí había un estudiante que te dice miss pero no, en el frasco B no hay 500, hay más.

M2: Más líquido.

C2: Ajá, más líquido y **empiezan a hacer el conteo y también resaltas con las líneas rojas.**

M2: Sí **eso también, para que se vayan dando cuenta** y esta línea más pequeña, porque hay una más larga, cuánto representará, cuántos mililitros y ellos ya iban verbalizando, decían miss es 50, entonces ya decían 50 mililitros, la línea más larguita 100 mililitros **y le hacía esa diferencia entre cada uno de los colores, también para que ellos vean en el recipiente.**

### Nivel de Reflexión Pedagógica

En este nivel se encontraron los indicadores:

- Analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de mejorarlo. (Evidencia 3)
- Ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad y propone soluciones. (Evidencia 4)
- Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos (curriculares y/o didácticos). (Evidencia 5)

Asimismo preguntas de los siguientes tipos:

- Según la evidencia 3, 4 y 5: Evaluativa (Precisión)

Evidencia 3:

Mientras se analizan los trabajos realizados por los estudiantes, el coach realiza un comentario de cómo ellos muestran sus aprendizajes frente a los números decimales. Aquí se evidencia cómo el docente **analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de mejorarlo.**

En esta parte de la sesión, el docente se da cuenta y analiza que las decisiones que ha ido tomando a lo largo del desarrollo de la unidad como por ejemplo, las pautas que brindaba a sus estudiantes, los materiales utilizados y los diálogos con otras maestras del mismo grado frente a los números decimales que ayudaron para que ahora se vea los aprendizajes de sus estudiantes; e inclusive menciona que en el camino se seguirá

retroalimentando en base a cómo va mirando el avance de sus estudiantes. Otro aspecto relevante también es que el docente en varios momentos hace énfasis en el tema de la autonomía como un aprendizaje que se quería lograr en sus estudiantes.

Las preguntas que se identifican en esta parte del diálogo y cumplen con las características según la clasificación es: Evaluativa: ¿Cómo hacen?, ¿cómo es el nivel de logro de los chicos?, de repente lo que les ha costado y ¿qué estrategia podrían utilizar o implementar para poder lograr lo que hasta ahora están logrando?

### **Parte del diálogo:**

C2: ¡Qué bueno! sí se les ve a estos chicos bastantes hábiles con este manejo y ahora van a terminar de **consolidar este conocimiento de los números decimales** en esta unidad, eso es lo bonito han hecho todo un trabajo hasta llegar a utilizarlo; ver donde aplican los números decimales porque incluso han trabajado con el sistema monetario también.

M2: Sí también, ahí lo hemos trabajado, **ha sido pues todo bien pautado, los materiales, que se iban compartiendo en cada sesión**, creo que todo ello ha ayudado para que ya en estas últimas unidades que tienen estos temas y que lo van a ver también en longitud, que lo van a ver en los siguientes temas, **va a ser pero potente y ellos mismos ya solitos van a ir desarrollando de manera autónoma sus retos**. Quizás por ahí sí vamos a retroalimentar en el camino por si alguien por ahí todavía falta consolidar en cuanto a las unidades de medida y las equivalencias, pero en general sí van a ir solitos y era lo que también yo conversaba con otras maestras del mismo grado y ya a estas alturas los vemos que se van a ir encaminando ya cada uno, **van a ir resolviendo de manera autónoma y eso es lo que se quería**.

C2: Sí y qué bueno que hayas podido hacer esta comparación, **este análisis con las demás docentes del mismo grado** para que vayan viendo ¿cómo hacen?, ¿cómo es el nivel de logro de los chicos?, **de repente lo que les ha costado y ¿qué estrategia podrían utilizar o implementar para poder lograr lo que hasta ahora están logrando?**

M2: ¡Siiii! eso ha sido también potente el poder **dialogar con las otras maestras y ver a qué nos enfrentábamos cuando íbamos a trabajar esta sesión de decimales**. Entonces si nosotras ya sabíamos lo que venía a posterior, ya teníamos que tener ese haz bajo la manga y decir tengo que trabajar esto, **tengo que consolidar bien esto** porque después si no vamos a tener serios problemas cuando no se haya consolidado bien este tema de los decimales.

### **Evidencia 4:**

En un momento del diálogo, el coach y el docente van reconociendo las fortalezas y oportunidades de mejora que ha ido observando en la clase. Es así que el docente con ayuda del acompañante identifica que durante los trabajos en equipo que se realizan en las salas del zoom hay una falta de diálogo, ante esta situación el docente reconoce que no solamente es suficiente nombrar a los estudiantes para que participen, por ello menciona diversas soluciones. En esta situación se evidencia el indicador de reflexión: **ante las dificultades que logra identificar durante el desarrollo de la sesión, reconoce su responsabilidad y propone soluciones**.

Las preguntas que se identifican en esta parte del diálogo y cumplen con las características según la clasificación es: Evaluativa: ¿Qué podríamos hacer para que los chicos en el trabajo grupal se pueda incentivar esta parte del diálogo entre ellos?, ¿Qué otras cosas podríamos hacer?

### **Parte del diálogo:**

C2: Sí antes de cerrar me estaba preguntando, **qué podríamos hacer para que los chicos en el trabajo grupal se pueda incentivar esta parte del diálogo entre ellos**, qué otras cosas podríamos hacer estaba pensando...

M2: Bueno en el caso de ellos al tener diferentes características como en todos los grupos, que son diferenciados, hay niños más calladitos, hay otros que quieren hablar y de pronto por ahí poner otra estrategia ¿no? de incentivar la participación; ya sea de pronto por ahí, **no sólo yo nombrarlos, quien de pronto va a ser el representante en el grupo sino que ellos también de manera autónoma puedan ir designando, quizás ahí en el grupo colocarles un cuadrado quién va a ser el moderador, quién es el que de pronto va a tomar la palabra, quién va a estar registrando, quién va a ir preguntando y repreguntando. Allí quizás por ahí un cuadrado en el Padlet para que ellos puedan completar y puedan ya tener esa apertura más de diálogo.**

C2: Claro, podría ser ello, también pensaba de repente de los criterios de éxito, en la parte que indica reflexiono sobre mi proceso de solución, de repente ampliar un poquito y poner reflexiono sobre mi proceso de solución y lo comparto con mis compañeros, de repente también como para que desde el criterio de éxito esté encaminado un poco a que ellos también hagan este compartir, este diálogo. Y me parece buena la propuesta que tienes de que ellos vayan identificando roles, que vayan tomando algunos roles y que vayan asumiéndolo y de repente también ir motivándolos y en todo caso guiándolos a que hagan estos diálogos utilizando sus criterios de éxito porque ellos sí lo manejan.

M2: Claro, ellos sí ya saben, son conscientes de qué es lo que se va a trabajar en la clase, a dónde tenemos que llegar, cuál es la meta y de pronto qué criterios van a ir siguiendo.

### **Evidencia 5:**

En otro momento del diálogo, el docente **explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos (curriculares y/o didácticos).**

Al inicio del diálogo reflexivo, el coach pregunta al docente sobre la competencia que se está trabajando en la sesión: forma, movimiento y localización. Más adelante pregunta por el logro de los criterios de éxito que se establecieron para el logro de la meta y finalmente pregunta por la capacidad. Aquí se evidencia, que el docente en base a las situaciones que ha ido pasando en la sesión justifica que seguirán reforzando la capacidad de “representa” usando las tiritas, recta numérica (materiales concretos). Ahora bien, si bien es cierto no se menciona de manera explícita el enfoque pedagógico, por la explicación del docente se puede deducir aspectos relacionados a la importancia del uso del material concreto para la construcción del significado de medida además del uso de videos como andamios para ayudar a que el estudiante comprenda la representación de la medida. Esta última estrategia se relaciona con la teoría de Vigotsky donde se indica que los andamios pueden ayudar a que los estudiantes transiten de su la Zona de Desarrollo Real a su Zona de Desarrollo Potencial, a este intervalo se le llama Zona de Desarrollo Próximo.

Las preguntas que se identifican en esta parte del diálogo y cumplen con las características según la clasificación es: Evaluativa: ¿Qué capacidad se ha estado logrando en esta sesión?, ¿qué capacidad todavía se tienen que seguir reforzando?

**Parte del diálogo:**

C2: Ya sí porque acá ustedes trabajan 3 unidades, la unidad 12 me supongo que será ya de longitud.

M2: Aquí dentro de esta **unidad 11 está todo lo que es volumen, área, perímetro y longitud** y ya la unidad 12 es otra competencia, que es la Gestión.

C2: Aya osea tampoco van a profundizar mucho en la parte de volumen y claro solamente como mencionaste se van a quedar para hacer la parte de **conversión y representaciones**.

M2: Sí, que **ellos identifiquen esa forma** y de pronto si igual por ahí en el camino hay alguna duda, en la siguiente sesión que nos toque trabajar incentivarlos a que ellos puedan utilizar estos recipientes, si es que tienen a la mano. Inclusive se les dejó como **andamios** dos vídeos donde está pauteadito **cómo se hace la medición con diversos objetos**, ya no con recipiente de este tipo sino con botellas.

C2: Ok, claro para que sigan profundizando en el tema van a tener que relacionar su trabajo, de repente un trabajo similar con respecto al volumen. Bien, con respecto a las **capacidades que se deben de desarrollar para esta competencia ¿qué capacidad se ha estado logrando en esta sesión? y ¿qué capacidad todavía se tienen que seguir reforzando?**

M2: Para esta unidad básicamente **la capacidad representa**, creo que todavía por ahí en las siguientes se va a prestar muchísimo para seguir trabajando con las tiras, entonces ellos van a tener que seguir **representando sus unidades de medida** ya no con volumen, ahora lo van a representar con longitud, metros, centímetros y otra vez vamos a volver a relacionar también con la recta numérica.

Análisis del tercer diálogo: C3 – M3

Duración de la grabación: 54 minutos con 33 segundos.

Área: Comunicación

La siguiente tabla muestra un resumen de la cantidad de indicadores que se ha encontrado en el análisis del tercer diálogo.

Niveles de reflexión				Tipo de preguntas	
Pre reflexivo	Reflexión Superficial	Reflexión Pedagógica	Reflexión Crítica	Analítica	Evaluativa
0	6	7	0	5	10

A continuación, se mostrarán partes del diálogo (Evidencias) que han sido analizados considerando los indicadores de los niveles de reflexión y tipo de preguntas.

### Nivel de Reflexión Superficial

En este nivel se encontraron los indicadores:

- Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión. (Evidencia 1A y 1B)
- Ante las diversas situaciones que se enfrentó durante el desarrollo de la sesión, explica las soluciones propuestas a dichas situaciones en base a un análisis previo de las mismas. (Evidencia 2)
- Realiza una explicación centrada en las estrategias y/o los métodos utilizados para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión. (Evidencia 3)

Asimismo preguntas de los siguientes tipos:

- Según la evidencia 1A,1B, 2 y 3: Evaluativa (Precisión)

### Evidencia 1A:

Al empezar el diálogo, el coach pregunta en general cómo va el inicio del cuarto bimestre. En base a ello, el docente **describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión.** Cabe resaltar que a este grupo de estudiantes los denomina como priorizados.

En esta parte de la conversación se puede evidenciar que el docente trata de explicar al acompañante la necesidad que tienen sus estudiantes priorizados, específicamente en la participación oral para visibilizar su pensamiento crítico y en la competencia de comprensión de textos. Algunas estrategias que el docente logra mencionar son: uso de la pizarra mágica, el subrayado para identificar información importante de la lectura y monitoreo constante del avance del trabajo.

### Parte del diálogo:

M3: Por ejemplo si una sesión es netamente comprensión, entonces ahí ya voy dejando esta estrategia, pero voy usando otra, para que ellos participen por ejemplo, en mi caso tengo aquí una parte de la lista de todos mis estudiantes, **en una pizarrita yo ya tengo a mis priorizados**, quiénes son los que **necesito que participen** y también tengo las fichas abiertas para quienes quiero que ya estén trabajando y los voy **monitoreando**, entonces esto estamos haciendo las tres profesoras del proyecto integrado cada quien con su **pizarra mágica**. Cuando la sesión está muy densa, hay que priorizar ciertas competencias, ahí si dejamos un momento la **estrategia de medir nuestros saberes previos**, porque tenemos la participación, pero si estamos ahorita detrás de ellos con la participación, es un salón que le gusta participar, pero lo hacen mayormente de manera escrita.

(...)

C3: ¿Está priorización que estás haciendo es en razón a la participación o al desarrollo de alguna capacidad específica?

M3: Estamos viendo la **participación**, cada Miss está con sus competencias y en mi caso, estoy priorizando la parte de **comprensión**.

C3: Okey.

M3: Aunque con ciertos resultados en el bimestre anterior que me permitió aperturar después de dos meses de trabajo de IP y entonces estamos notando la parte de seguir profundizando, seguir justificando estas respuestas, entonces frente a esa necesidad, necesito no solamente quizás que quede por escrito sino también escucharlos cómo están trabajando el **pensamiento crítico**.

C3: Entonces estás priorizando entiendo en la parte de **comprensión**, el aspecto en el que el estudiante pueda justificar su respuesta enviando el texto y por otro lado en el desarrollo de su **pensamiento crítico**, para que pueda dar una opinión o asumir alguna postura.

### Evidencia 1B:

Ahora bien, otro ejemplo donde se evidencia el mismo nivel de reflexión: **Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión**; es cuando el docente tiene en cuenta quiénes son sus estudiantes con necesidad en algunos indicadores como habilidades blandas y otras relacionadas a competencias del área.

En el siguiente diálogo, se describen las estrategias utilizadas para mejorar el involucramiento de sus estudiantes durante la clase.

Las preguntas que se identifican en esta parte del diálogo y cumplen con las características según la clasificación es: Evaluativa: ¿Qué has logrado incorporar en la clase para trabajar con estos chicos?

### Parte del diálogo:

C3: En ese sentido cuántos estudiantes tienes priorizados en esta sección.

M3: En quinto grado B, estoy con diez estudiantes.

C3: Ya, y los 10, tienen estos dos puntos de priorización.

M3: Estos 10 estudiantes, sí los **dos y tengo otro grupo que está en la parte solo de participación**. Sin embargo, en ellos se **está priorizado tanto en participación** como sobre todo en la competencia porque los pequeños están ahorita en un nivel de inicio.

C3: Okey, **¿qué has logrado incorporar en la clase para trabajar con estos chicos?**

M3: Sí, he trabajado la parte de ir **monitoreándolos**, ir viendo que ellos me vayan respondiendo, algunos por el **chat respondían**, no por el micrófono, pero si les iba diciendo; por ejemplo, ¿consideras que la respuesta de Panchito se está acercando al criterio que dice: justificó con ideas de la lectura?, entonces allí unos me **respondían por el chat**, de los 10 me respondieron solamente cuatro y me decían: “voy a identificar información importante” y allí venía la **técnica del subrayado, verifiquemos, vamos a ver la técnica del subrayado nos puede ayudar, dar soporte para poder justificar**. Entonces miraba y luego en unos tres minutos, ya estaban ejecutándolo cuando compartían, entonces por ahí iba monitoreando a estos pequeños, a la par también con otros que me decían por allí, yo también Miss mi trabajo, pero así siguiendo justo a ellos porque necesito sacarlos de ese inicio a un proceso y así se den cuenta.

### Evidencia 2:

En otro momento del diálogo, el coach invita al docente a pensar cuál ha sido la razón para lograr que los estudiantes durante las clases tengan una mayor participación, en este caso se evidencia el indicador de: **ante las diversas situaciones que se enfrentó durante el desarrollo de la sesión, explica las soluciones propuestas en base a un análisis previo de las mismas**.

Se evidencia que la docente reconoce que la solución que propuso ante la poca participación de sus estudiantes en las conexiones fue debido a : el trabajo colegiado con las tres maestras de proyecto integrado, el acompañamiento en las salas pequeñas, la asignación de roles para el trabajo colaborativo, la motivación a través de algunos reforzadores, entre otros. Cabe resaltar que este logro ha significado todo un proceso, que no es cuestión solo del análisis de una sesión, sino de un trabajo continuo para mejorar este aspecto.

La pregunta que se identifica en esta parte del diálogo y cumple con las características según la clasificación es: Evaluativa: ¿qué otra fortaleza has logrado identificar en esta clase?

### **Parte del diálogo:**

C3: (...) Ya M3, entonces por un lado tenemos la participación de los chicos que también la ganamos **¿a partir de qué? ¿es una consecuencia de qué?**

M3: Uno puede ser todo el **trabajo que hemos hecho las profesoras** con estas diversas estrategias y también puede ser **el clima que hemos ido creando las tres docentes** y también parte de poder quizás fortalecer ciertos espacios como una metacognición, una retro con las demás profesoras que encaja, para que ellos sigan la secuencia, podría ser pues trabajando siempre en estos criterios y que los pequeños ya han ido construyendo junto con nosotras.

C3: De acuerdo M3, bien vamos ganando esta confianza en los estudiantes en participar también a partir de este **buen clima de aprendizaje que se va generando a partir del trato, que absuelves las dudas** que ellos van teniendo, **las acoges, los vamos acompañando**, se van presentando también al inicio de la sesión, estas netiquetas, estos acuerdos para poder ir trabajándolos durante la clase. Bien, entonces **¿qué otra fortaleza has logrado identificar en esta clase?**

M3: Si algo también que noté fue con respecto a los **trabajos colaborativos**. Sin bien es cierto ha sido todo un proceso con ellos para que puedan socializar, iniciábamos en una reunión pequeña y cri, cri, cri, muchas salitas, dos socializando y seis grupitos calladitos, **pero ahora hemos podido ingresar a algunas salas y de las ocho salitas tenía ya seis que estaban trabajando solos**, sin que yo entre cuando antes decía amiguitos hay que conversar a ver qué podemos decir, qué criterios vamos a seguir, quién es el líder porque **ya había roles, yo partía de un líder y ellos ya se escogían los demás y miraba como uno ya estaba compartiendo pantalla, entonces decía ya hay una mejora. Ayudó estos trabajos que hemos hecho junto con las profesoras**, de que ellos estén más sueltos y creo que están más sueltos en la salas pequeñas y en sala principal porque ahí han mentalizado, está hablando Panchito mucho más suelto que en la sala principal, entonces yo genial, allí **le estaba poniendo estrellita en su participación y lo estoy escuchando, eso es genial**. También noté en sus trabajos en equipo y lo hicieron con su esfuerzo.

C3: Así es, concuerdo con lo que dices. **También entré a estas salas pequeñas y veía ya de manera más autónoma trabajando** como bien compartes, ellos proyectaban allí la pantalla, **iban conversando compartiendo ideas** y a todos los grupos que logré ingresar, en esta oportunidad fueron cinco, hablamos de la mayoría del salón, **estaban llegando a estos consensos**, en esta segunda actividad donde estaban colocando esta columna en lo que aprendí e iban registrando ahí en el ppt, en este documento que les habías compartido y vemos esta comparación cuando conversábamos antes incluso del IP **este trabajo colaborativo que era lo que todavía ellos necesitaban seguir trabajando y que su participación más activa estaba en el plenario dirigida por el docente y ahora vemos este cambio**, ¿creo que ha comenzado a partir también del IP verdad?, creo que también fue un buen momento para para fortalecer este trabajo colaborativo .

### **Evidencia 3:**

En otro momento del diálogo, el coach desea indagar sobre un momento específico de la clase, en este caso el uso de los dos puntos (signos de puntuación), es así que se evidencia el indicador de reflexión: **Realiza una explicación centrada en las estrategias y/o los métodos utilizados para alcanzar la meta de**

**aprendizaje de la sesión.** Entre las estrategias que describe se encuentran: El uso de las preguntas y repreguntas, el registro en el ppt, el uso del color y la segmentación de actividades.

Las pregunta que se identifica en esta parte del diálogo y cumple con las características según la clasificación es: Evaluativa: ¿Qué hiciste para que los chicos llegaran a estas respuestas?

### Parte del diálogo:

C3: Ok, entonces entiendo que el propósito de la clase como bien comentas se está priorizando, este estándar relacionado con comprensión de textos, pero veíamos que la sesión invitaba también a insertar **este trabajo de los dos puntos, como signo de puntuación**, como bien comentas que da soporte también a esta producción para poder evidenciar la comprensión de los chicos y ahora que me comentaste que ellos iban diciendo: Miss lo usamos para llegar a una numeración o por allí en algún momento también decían para enlazar ideas, porque teníamos dos reglas que trabajaste y ¿cómo ellos llegaron a esas respuestas?, porque incluso tuvimos como respuestas de ellos y lo **fuiste registrando allí en el ppt** para presentar un ejemplo como para enumerar, para relacionar ideas entre sí, **¿qué hiciste para que los chicos llegaran a estas respuestas?**

M3: Tenían que mirar los ejemplos que estaba compartiendo y les decía: ¿dónde crees que debe haber una pausa?, me daban otras respuestas, claro que allí no era pausa, pero les decía que lean las ideas, dónde está la idea completa, lean la oración completa y después de unos minutos, un niño dice Miss, debe ser hasta acá, y la otra idea dónde empieza ¿y qué signo de puntuación puede ir ahí? será la comita que va separando las ideas relacionadas, y por ahí creo que el tema de **las preguntas** me pudo ir ayudando, y el ejemplo que partió del texto que brindaba.

C3: Y justo estoy colocando esto que trabajaste con los chicos, donde llegamos a estas respuestas y como bien comentas, a través del uso de este ejemplo que salió con un fragmento del texto, trabajamos el texto a profundidad y asimismo **esta formulación de preguntas y repreguntas** verdad, a estos pasos que ibas estableciendo, no de frente le preguntaste cuál es la función de los dos puntos, dónde hay que colocar los dos puntos, si no estamos estableciendo cuántas ideas hay en este párrafo, **poco a poco fuiste segmentando estas actividades** para que finalmente ellos puedan llegar a estas respuestas esperadas porque lo que apuntábamos era que ellos puedan deducir, puedan inferir estas reglas del uso de estos signos de puntuación. Vemos allí también **el uso del color que ibas implementando**, para ir separando estas ideas, para que ellos se den cuenta, que se les estaba relacionando. Entonces tenemos como una muy buena práctica este momento que logras incorporar en la sesión, de construcción con los estudiantes, vas construyendo nociones, los ayudas a ir **desarrollando su pensamiento a través de esta formulación de preguntas y repreguntas.**

### Nivel de Reflexión Pedagógica

En este nivel se encontraron los indicadores:

- Analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de mejorarlo. (Evidencia 4)
- Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos (curriculares y/o didácticos). (Evidencia 5)

Asimismo preguntas de los siguientes tipos:

- Según la evidencia 4 y 5: Evaluativa (Precisión)

#### Evidencia 4:

Durante el diálogo, el docente manifiesta las decisiones que ha ido tomando a lo largo del desarrollo de la unidad y en base a ello se evidencia el nivel de reflexión: **Analiza el impacto de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión que repercute en el aprendizaje de sus estudiantes con la finalidad de mejorarlo.**

En la siguiente parte del diálogo se notará que entre las decisiones tomadas están: la planificación colegiada, tener mapeados los estudiantes poco participativos, buscar diferentes formas de comunicación; entre otros; todo ello ayudó a lograr que los estudiantes estén más involucrados en la sesión y puedan ir mejorando.

La pregunta que se identifica en esta parte del diálogo y cumple con las características según la clasificación es: Evaluativa: ¿Qué fortalezas sientes que se ha evidenciado en esta clase?

#### Parte del diálogo:

C3: Entonces, qué bueno que estés iniciando este último bimestre con este plan que están **trabajando de manera conjunta y colegiada con los demás maestros del área** y que ya tengas tus **objetivos específicos** a quienes quieres terminar de subir de nivel digamos de este inicio como me comentas a este proceso y las estrategias que estás utilizando la tenemos que ir evaluando, que estas van siendo efectivas en qué medida, aunque podríamos ir también acomodando en el camino. Entonces ahora vamos a centrarnos en esta sesión, que también fue relacionada por la comprensión de textos y sobre ello M3 **¿qué fortalezas sientes que se ha evidenciado en esta clase?**

M3: Ya, desde inicio podía ver que los pequeños estaban participando en ello, si bien es cierto que no todos. Ahorita no tengo mi listita porque ya lo borré en mi **pizarra mágica**, pero eran creo que más de 26 alumnos, allí me corriges cuántos estudiantes eran C3.

C3: Ya

M3: En la que participaron, pero que estuvieron en la clase, en asistencia porque son 31, pero sentía que a comparación de otras sesiones, tenemos como oportunidad de mejora y con los pequeños la parte de la participación, pero sigo trabajando, sí desarrollan y yo sentí como fortaleza de que ellos fueron **sintiéndose compenetrados, enganchados de las sesiones desde el inicio**, porque daban sus respuestas, me compartían sus impresiones desde el inicio de recoger saberes o también cuando ya íbamos partiendo desde el título del texto, **entonces decía ya está funcionando**, se están enganchando con el tema, iban comprendiendo lo que habían trabajado lo anterior, lo iban relacionando con esta sesión. Entonces **al inicio, eso a las tres profesoras nos iba costando**, que ya se ve evidenciando en este cuarto bimestre, entonces ya vamos por un camino adecuado por decirlo y de que estaban conmigo, estaban y allí yo con los priorizados, esos pequeños que todavía no prendían micro que estaban por allí, tenía que ya jalarlos, empujarlos a que puedan participar aunque sea por el chat, pero que lo hagan. **Esa fortaleza sentí, de que estaban ya conmigo me seguían la ruta por así decirlo.**

C3: Que estaban contigo, que **estaban participando activamente** como bien comentas en los distintos momentos de la sesión **lanzando** sus preguntas o sus **respuestas** perdón de manera espontánea y en algún momento ya las ibas dirigiendo, ibas mencionando algunos estudiantes para que puedan participar justamente por esto que indicas desde el inicio que necesitas que algunos de ellos todavía puedan seguir soltándose, puedan seguir desarrollando también la comprensión, pero asimismo también su oralidad que va como que de la mano (...).

### Evidencia 5:

En la siguiente parte del diálogo, el docente demuestra el nivel de reflexión: **Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la sesión basándose en el análisis del propósito de la sesión, estándar y/o competencia del área y en las teorías que forman parte de los enfoques pedagógicos (curriculares y/o didácticos).** Este indicador se evidencia cuando el docente hace mención de que si bien es cierto la Institución Educativa brinda algunas pautas del desarrollo de la sesión en la plataforma, es él mismo quien en base a la competencia, meta de la sesión y características de sus estudiantes debe de contextualizar sus planificaciones para lograr sus objetivos.

Las preguntas que se identifican en esta parte del diálogo y cumplen con las características según la clasificación es: Evaluativa ¿Cómo veías estas sesiones de TRC?/¿siempre propiciaba el trabajo colaborativo? o ¿has tenido que realizar algún ajuste, alguna actividad adicional allí?

### Parte del diálogo:

C3: (...) **¿cómo veías estas sesiones de TRC? ¿siempre propiciaba el trabajo colaborativo? o ¿has tenido que realizar algún ajuste, alguna actividad adicional allí?**

M3: Si bien es cierto el TRC es la estructura o esqueleto que nos brinda el cómo vamos a ir impartiendo una sesión basada en una propuesta de la I.E. Sin embargo, la parte del trabajo colaborativo a veces no se lograba iniciar en las sesiones, entonces nosotros como docentes con el apoyo de tu persona como coach y con el apoyo de las profesoras del proyecto en nuestra área **íbamos dando sus ajustes** que puede ayudarnos a **potenciar esta actividad de acuerdo a la competencia, basados en la competencia seguíamos priorizando para el logro de la meta**, entonces sí, considero que junto con todo el equipo **hemos podido dar los ajustes para el trabajo de equipo, para que las actividades sean potentes**, también porque a veces las actividades venían un poquito quizás densas y rescatábamos seguir acercándonos a lo que **buscábamos tanto en la meta y en la competencia de esa unidad**. Eso por ahí nos ha ido ayudando a que la clase sea más significativa, por supuesto con el apoyo de tu persona.

Análisis del cuarto diálogo: C4 – M4

Duración de la grabación: 53 minutos con 24 segundos.

Área: Comunicación

La siguiente tabla muestra un resumen de la cantidad de indicadores que se ha encontrado en el análisis del cuarto diálogo.

Niveles de reflexión				Tipo de preguntas	
Pre reflexivo	Reflexión Superficial	Reflexión Pedagógica	Reflexión Crítica	Analítica	Evaluativa
1	2	0	0	2	7

A continuación, se mostrarán partes del diálogo (Evidencias) que han sido analizados considerando los indicadores de los niveles de reflexión y tipo de preguntas.

### Nivel Pre- reflexivo:

En este nivel se encontró el siguiente indicador:

- Explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la clase, basándose en creencias y posiciones personales. (Evidencia 1)

Asimismo preguntas de los siguientes tipos:

- Según la evidencia 1: Evaluativa (Precisión)

### Evidencia 1:

Durante el diálogo acerca de la meta y actividad de la clase; el coach trata que el docente pueda reflexionar sobre la necesidad de incluir criterios de éxito para mejorar la retroalimentación. Se evidencia que el docente explica las situaciones ocurridas durante el desarrollo de la clase, basándose en creencias y posiciones personales. El docente hace énfasis que como “sabe su trabajo” y “siempre lo hace bien” (posiciones personales) por una vez que no lo haga, no lo considera relevante como una oportunidad de mejora.

La pregunta que se identifica en esta parte del diálogo y cumple con las características según la clasificación es: Evaluativa : ¿Cuál crees que podría ser de repente lo más urgente que quisieras enfocarte en esta última parte del año?

### Parte del diálogo:

C4: Que sea más específico, más que todo de repente teníamos la indicación que sea un poco más específico, por eso ahí estoy colocando un criterio específico en este caso, bien para un acuerdo en razón a estas oportunidades que hemos encontrado dentro de la clase y justo un acuerdo anterior teníamos que generar un mayor espacio para la retroalimentación, **¿cómo has visto de repente ello, sientes que el día de hoy se ha generado si un espacio prudente para retroalimentar el trabajo en la actividad potente o las actividades?**

M4: Mira la retroalimentación parte de la actividad potente de los chicos que compartieron en sus trabajos y también por allí se presentaron preguntas y se logró diferenciar o encontrar semejanzas yo creo que sí y este a ver qué más, creo que sí se logró, obviamente ahorita va a saltar el comentario que vas a decir, pero hubiera sido mejor si se alineaba a un criterio que estaba pauteado, **toda la razón porque así lo venimos realizando durante todo el año, pero bueno.**

C4: Sí, pero dentro, de estas oportunidades aparte del hecho de asegurar el criterio que ya en otras clases de hecho tú lo manejas y también has ido implementando, sientes que puede ser esta la oportunidad o el acuerdo o de repente, puede ser también lo de la metacognición, **¿cuál crees que podría ser de repente lo más urgente que quisieras enfocarte en esta última parte del año?**

M4: A ver, mira C4 para ser te bien sincera el tema de los criterios es algo como tú dices que se debió hacer, **pero no es algo que me preocupa porque yo soy consciente que siempre lo hago, no es algo que me quite el sueño**, lo que para mí sí me preocupa es el tema de la metacognición que es mi talón de Aquiles por el tema del tiempo, **yo sé que lo hago bien**, pero siento también en algunos casos que lo hago así como que ya de corrido como que tenemos que terminar a pesar que en la siguiente clase hacemos la reflexión sobre qué es lo que se hizo, cómo hemos hecho y todo, pero asegurarme en la metacognición no solamente al término de la clase, sino durante el desarrollo de la actividad, eso es para mí, sería mi acuerdo **porque por lo otro no me preocupa estoy muy bien yo sé cómo es mi trabajo**.

### Nivel de Reflexión Superficial

En este nivel se encontraron los indicadores:

- Realiza una explicación centrada en las estrategias y/o los métodos utilizados para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión. (Evidencia 1)
- Describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión. (Evidencia 2)

Asimismo preguntas de los siguientes tipos:

- Según la evidencia 1: Análítica (Cuestionar implicancias y consecuencias)
- Según la evidencia 2: Evaluativa (Precisión) y Análítica ( Cuestionar propósitos y metas)

Evidencia 1:

Durante el diálogo el coach pregunta cuál era la actividad potente de la clase. Ante ello, el docente responde que era completar un cuadro en base al análisis de diferentes textos instructivos relacionados con la alimentación saludable, para determinar las semejanzas y diferencias.

Es así que en esta parte del diálogo se evidencia el siguiente nivel de reflexión: **realiza una explicación centrada en las estrategias y/o los métodos utilizados para alcanzar la meta de aprendizaje de la sesión**. Algunas estrategias que explica el docente son: Agrupar a los estudiantes, acompañar en el trabajo realizado en la salitas de zoom, formular preguntas de metacognición.

La pregunta que se identifica en esta parte del diálogo y cumple con las características según la clasificación es: Analítica: ¿Crees que algún criterio de éxito o el criterio de evaluación pudo ayudar más al estudiante o consideras que estaba en este caso con bastante claridad la actividad?

### Parte del diálogo:

C4: Por ahí, el término para (referidos al término paratextual), que les llamaba la atención. Bien, entonces efectivamente a partir de todo esto se desarrolló una última actividad, comentame de esta última actividad,

era una actividad relacionada a la segunda, dentro de ello **cuál consideras que fue la actividad potente de repente la número dos o la número tres.**

M4: Bueno a ver en la actividad número 3, se tenía que asegurar primero el desarrollo de la actividad 2, por allí podríamos usar un poco las ideas de la primera actividad cuando identificaron las semejanzas y diferencias, de acuerdo a la meta, la actividad potente podríamos decir que es esta que es semejanzas y diferencias de acuerdo a la meta, para esta actividad bueno **agrupé a los chicos** y ellos si lograron realizar cuando compartieron la pantalla, creo que por el tiempo quizás algunos se demoraron, pero bueno, si al finalizar **aseguré que se haya logrado con la meta, con las preguntas y si se logró diferenciar.**

C4: Sí efectivamente también cuando hiciste **esta agrupación en los estudiantes y ellos iban conversando tenían en realidad ya la costumbre en los grupos que entré de compartir pantalla y de empezar a socializar**, entonces me llamó la atención que desde pequeños ya tienen ese hábito y en este caso refleja el trabajo que has venido realizando a lo largo del año con ellos, porque justamente entraba uno y estaban ellos compartiendo pantalla, trabajando las semejanzas y diferencias, están bien conectados, entonces **por esta parte no necesariamente los estudiantes trabajaban cuando tú entrabas a ciertos grupos**, sino ya estaban ellos **también trabajando y enfocados también en las semejanzas y diferencias** de todas maneras. A partir de ello, si esto reconocemos como actividad potente, **¿crees que algún criterio de éxito o el criterio de evaluación pudo ayudar más al estudiante o consideras que estaba en este caso con bastante claridad la actividad?**

M4: Probablemente sí, por ejemplo si el criterio sería identifica las semejanzas y diferencias era también parte de lo que decían en la meta, entonces por allí dije bueno voy a asegurarme el desarrollo de esta actividad si se logró la meta al finalizar la clase cuando se realiza **la pregunta de la metacognición**, digamos lo que logramos como hemos hecho y por eso ya bueno no consideré realizar un criterio porque estaba totalmente comprensible para mí.

## Evidencia 2:

En otro momento del diálogo el coach pregunta al docente sobre el desempeño de sus estudiantes, ya que algunos tenían dificultades en encontrar las semejanzas y diferencias entre los diferentes textos instructivos. En razón a ello, en esta parte del diálogo se evidencia el siguiente nivel de reflexión: **describe las necesidades específicas de su grupo de estudiantes e indica las estrategias concretas que realizó durante el desarrollo de la sesión.**

Algunas necesidades y/o dificultades de los estudiantes eran: No responder a las preguntas, sobre el uso del lenguaje y los elementos paratextuales, desconocían sobre el verbo. Algunas estrategias fueron: Completar el cuadro de semejanzas y diferencias, utilizó el andamio **(donde presentó una diapositiva que explica los tipos de textos, resaltar los verbos, identificar elementos paratextuales (con los iconos, dibujos e imágenes) y el trabajo en conjunto con los estudiantes.**

Las preguntas que se identifican en esta parte del diálogo y cumplen con las características según la clasificación es: Evaluativa: ¿Qué respuestas más o menos imaginabas que iban a dar los estudiantes así tal cual que era claro, coherente o de repente también que podía ser no tan claro o confuso?, Análítica: ¿Con qué fin en este caso utilizaste esta estrategia?

## Parte del diálogo:

M4: Personalmente quería que lleguen a esta actividad; porque dependía de esto para mí mi clase, porque expliqué que tenían que **completar el cuadro** y por ahí ya se entendió, **pregunté a ver qué es lo que**

**tenemos que realizar y después realicé las preguntas sobre ¿tienen alguna duda? y nadie contestaba;** entonces quería ver si conocen quizás ¿no? yo decía bueno conocerán elementos paraverbales, paratextuales y estructura quizás ya lo manejan porque lo pueden relacionar con el orden, el uso del lenguaje, ya tipo de textos quizás lo asocien con el texto instructivo; dije ¡ya bueno, si no me consultan genial! van a lograr; **pero por el chat empezaron a decir miss a qué se refiere con el uso del lenguaje, qué son elementos paratextuales.** Bueno, quería que **de acuerdo a sus inquietudes lanzar el andamio**, que no estaba en la clase, porque buscamos por el tema de la planificación y no estaba. Empezamos a buscar y ya queríamos darle de manera general, no ahondar mucho porque si no ya íbamos a perder un poco el sentido de miss, pero explícanos un poco de elementos paratextuales, el uso de lenguaje; entonces **allí es donde formulé la siguiente diapositiva** donde ya empecé a **explicarles los tres tipos de alternativas de tipos de textos que ellos ya empezaron a trabajar durante la unidad, el uso del lenguaje, cómo es el lenguaje escrito;** mi intención era allí, como puse el ojito de observa, que identifiquen el tema de los verbos, cómo están escritos, en infinitivo pero lo lograron hacer ya cuando completamos el cuadro y les dije chicos miren **resalté** y ellos dijeron a ya miss en “ar-er-ir”. Luego en el caso de la estructura, les indiqué que se refería al orden de la información, cómo está primero el título; lograron identificar que dos de ellos sí presentan una información breve, como una pequeña introducción, otro se va directo a las recomendaciones. **Ya en los elementos paratextuales me enfoqué más que todo en los íconos, en los dibujos e imágenes y creo que eso ya les ayudó de manera individual a desarrollar el cuadro, a pesar que lo terminamos haciendo en grupo,** porque por allí siempre queda quizás algunos vacíos, entonces lo terminamos **haciendo en grupo** y cuando lo desarrollé en grupo, ya escuché varias intervenciones y eso sí para mí, sí me gustó, estuvo muy bueno creo y me tomó tiempo, bastante tiempo.

C4: Sí, pero como dices era fundamental que también ellos puedan reconocer todas estas estructuras que estaban dentro del cuadro que ya iban a trabajar y es en razón a ello esta **diapositiva que tú les has implementado y estuvo en realidad bien porque sirvió de andamio también a los estudiantes.** Acá para los tipos de textos justamente como mencionabas y acá en razón al uso del lenguaje por ejemplo, cuando tenemos acá, cómo es el lenguaje escrito ya en primera instancia **¿qué respuestas más o menos imaginabas que iban a dar los estudiantes así tal cual que era claro, coherente o de repente también que podía ser no tan claro o confuso?**

M4: No, en esa parte del lenguaje, sí claro, que se entienda, comprensible. Estaba segura que también no me iban a decir que emplean los primeros términos al dar las recomendaciones, eso estaba segura; porque decía bueno, **el grupo todavía no sabe dentro de la categoría gramatical qué es el verbo porque no lo hemos trabajado como contenido,** pero sí les hablé que el verbo era una acción y bueno en este caso si es consumir, tomar, evitar; bueno en este caso van a ser escritos con esos términos en “ar-er”; esa parte sí lo tenía como un pro y un contra.

C4: Sino siempre en este caso, acá de repente de hecho **este recurso del cuadrito nos propuso el TRC y también de repente siempre reflexionar por ejemplo ya el tipo de texto de hecho si nos iba a ayudar y el uso del lenguaje...** Yo también cuando veía este cuadro al revisar esta unidad veía y trataba de ver el sentido de incorporar el uso del lenguaje porque en este caso para qué les podría ayudar este uso del lenguaje a los estudiantes; en razón de repente acá poder introducir quizá el registro, quizá formal o informal para que vean de repente si se está utilizando este tipo de registro dentro de estos textos o repente apuntando a los niveles del lenguaje; en este caso como un lenguaje coloquial, un lenguaje culto, entonces de repente podemos darle ese matiz, esa mirada y nosotros también podemos ir dándole dentro de ello para que de repente no quede simplemente como que claro y coherente porque en realidad los textos sí se veían que eran claros, coherentes por ahí no había un texto tan confuso, como dices a las palabras, no ví. Entonces de repente podríamos ir aterrizando también en ello, de igual manera acá en la estructura, porque muchos de los estudiantes también decían: “miss cómo el orden en información”, entonces ahí cuando justamente le mencionaste orden de la información en este orden la información más o menos para entender también la idea **¿a qué se refería más o menos?**

M4: Bueno yo les indiqué que era cómo está ordenada la información, qué es lo que observamos primero, después; qué es lo que observamos como un abrir la información; luego vienen las recomendaciones y después terminamos en algunos de los textos como fuentes, en otros bibliografía en otros terminó con la fecha, el orden; cómo está estructurada la información.

C4: Aya genial, sino efectivamente entonces eso como dices, **cuando los estudiantes estuvieron trabajando y construyendo el cuadro también ya contigo** por medio de las participaciones eso saltó también e incluso dijeron la bibliografía que había en uno de los textos...

M4: Sí y lo colocamos en orden, el título y alguien dijo: miss reglamento directo y ya después viene la fecha creo, luego recomendaciones o consejos.

C4: Y bibliografía, sí efectivamente esto ayudó también a que los estudiantes puedan darse cuenta, ya a comprender mejor esta parte que hiciste con ellos. Entonces **valoro también eso y siempre también tenlo en cuenta dentro de tus clases para que puedas seguir ejecutando esta construcción que haces con los estudiantes**. Muy bien que primero se de ese tiempo individual y luego ese tiempo en equipo para que puedan ya construir, en este caso todos juntos y a partir de ahí ellos iban trabajando justamente ello. **Luego también vi que acá habías resaltado en razón a las terminaciones, cuéntame ¿con qué fin en este caso utilizaste esta estrategia?**

M4: Con el detalle que identifiquen cómo inician los términos, el verbo y mi idea era ahondar un poco más en sobre qué es el verbo, en qué momento se utiliza; pero ya de manera general una acción y miren en **este caso les expliqué vamos a utilizar cuando trabajamos un reglamento que se termina en “ar-er-ir”**; porque si les decía en infinitivo, si ellos iban a preguntar, pero miss cómo, un ejemplo... entonces me iba a alargar un poco más. Para mí la técnica ideal **fue resaltar, porque hacía preguntas no lo identificaban mucho y ya cuando lo resalté, creo que fue Rodrigo, sí fue Rodrigo que dijo: a miss está en “ar-er-ir”** y los verbos qué son acciones, consumir, tomar, ¡ah ya miss! y creo que para mí fue bastante bueno a pesar que en la unidad no hemos trabajado como contenido, entonces por ahí hubiese sido genial para que ellos manejen y digan: ah miss esto lo hicimos tal fecha y en el texto instructivo tenemos que utilizar esto.

C4: Genial, sí me pareció bastante valiosa la estrategia para que sobre todo se puedan dar cuenta primero **el subrayado e incluso de toda la palabra** que era el número 5 y luego ya cuando **comienzas a resaltar las terminaciones del ar, er, ir**, en realidad pues los estudiantes también siento que lo tuvieron más clara y se dieron cuenta a partir de ello dicho como dices el contenido del verbo en la unidad no estaba, pero a partir de esto igual estuviste trabajando y **llegaste pues a este elemento gramatical de los verbos para que los estudiantes se puedan dar cuenta** y siempre este cuando tengan ahora en las clases posteriores que van a seguir esté trabajando ello, siempre hagan énfasis también eso, justamente en el modo del verbo en cómo está justamente la terminación para que ellos se den cuenta y rápidamente, va a ser un recurso textual en realidad que ya lo van a tener que ir implementando para que se den cuenta que son textos instructivos, entonces sí bastante buena la actividad en este caso te felicito porque se comprendió bastante y qué bueno que estás utilizando también las propias herramientas que te da, en este caso el programa. Bien, pues a partir de ello ya acá este fue pues como el resumen también de todo lo que han venido construyendo, el tipo de lenguaje y hablaron de lo paratextual que de cierta manera también lo tenían un poco más claro **en razón también a estas ideas que también le mostraste a los estudiantes acá, ¿lo paratextual sientes que también tuvieron algunas complicaciones o también fue este sencillo de entender?**

**ANEXO 4**  
**TRANSCRIPCIÓN DE CADA DIÁLOGO**

## **Transcripción del Video C1 - M1**

C1: ¡M1!, ¿cómo estás?, ¿te sientes bien el día de hoy? ¡Cuéntame!

M1: ¡Buenas tardes C1! ¡hoy estoy con mucho entusiasmo!, preparada para recibir las indicaciones y tratando de mejorar cada día.

C1: ¡Qué bueno, estupendo! entonces asumo que estás teniendo un excelente inicio del cuarto bimestre, con esa buena energía que te caracteriza y esto es algo súper bueno; precisamente en la sesión de ayer, observé esa buena vibra y disposición de trabajo con tus chicos, ¿cómo te sentiste durante esos 60 minutos que estuviste trabajando con tus estudiantes?

M1: Bueno, puedo decir que ellos están trabajando, han regresado con más energía, los veo animados. Utilizan sus relojes. Ya algunos están avanzando y adelantándose a algunos temas que estamos avanzando poco a poco pero sí los veo más confiados, empoderados a mis pequeños. Han empezado muy fuerte este cuarto bimestre, con muchas ganas de mejorar.

C1: Y, ¿qué parte fue la que más te gustó del día de ayer?, ¿hubo alguna en especial que disfrutaste, en la cual sentiste vivos a tus chicos y te sentiste viva tú también?

M1: ¡Sí!, en el momento cuando les hice mis preguntas poderosas, vi que respondieron...trabajaron relacionando el reto. El momento cuando reconocían los criterios. Observo que mejoran en el trabajo colaborativo, por ahí van trabajando mejor. Relacionaron mucho, por ejemplo, las 12 horas de cada parte del reloj. En verdad quedé muy satisfecha de la clase de ayer.

C1: ¡Qué bueno M1!, ¡qué bueno!, ¡eso es!, que disfrutes y transmitas esa misma energía que sientes por tu área, con tus estudiantes. Ya sabemos que involucramos mucho nuestras emociones, mientras estemos comprometidas con el desarrollo del aprendizaje de nuestros chicos. Es importante que ellos se vayan integrando cada vez más y se sientan partícipes realmente de la construcción de su propio aprendizaje, priorizando el desarrollo del pensamiento crítico y teniendo tres puntos claves para el día de hoy. ¿Recuerdas cuáles eran?

C1: ¡M1, me escuchas!

M1: ¡Sí!

C1: Bien, eran tres puntos, ¿recuerdas cuáles eran?, ¡M1 me oyes!

M1: Se escucha un poquito entrecortado... no sé si será mi internet.

C1: Ya, yo te escucho súper bien.

M1: Sí, uno de los tres puntos es que hubiera preguntas más demandantes, así como mis preguntas poderosas. El trabajo colaborativo en equipos en el Jamboard; además trabajar la metacognición en ellos, eso es lo que pude anotar también y de repente trabajar más en esos aspectos para este último bimestre.

C1: Sí, yo también lo tengo aquí y eran los tres puntos a los cuales vamos a darle esta mirada a la clase del día de ayer, ahora en cuanto al primero que mencionas, de preguntas con mayor demanda cognitiva. Por ejemplo, observé que el día de hoy tomaste en cuenta los comentarios que iban dando tus estudiantes, e ibas aprovechando en formular algunas preguntas y eso me pareció bueno porque no es que simplemente validabas la respuesta del estudiante sino que ellos te argumentaban sus respuestas. Por ejemplo, en el caso de Mercedes que la invitaste a leer el reto y dentro de su lectura y del análisis de comprensión que ella hace nos comenta acerca de qué trata la situación, ella menciona que eran las nueve y media y tú rápidamente ahí cogiste este término y le dices, pero me inquieta lo que dices tú, nueve y media, pero yo leo algo distinto en el texto, no lo leo como 9 y 30 porque tú mencionas nueve y media y ella te va dando una explicación acerca de ello. Entonces sentí que eso fue súper bueno para tus estudiantes, no solo para valorar lo que Mercedes ya conoce hasta este momento, sino también para que el resto de estudiantes también lo consideren y por ahí hubo una intervención de otro estudiante ¿recuerdas quién intervino?

M1: No recuerdo.

C1: Fue Luca.

M1: Es que todos participan de alguna manera.

C1: Luca también intervino dando una explicación acerca del por qué se podía utilizar también la expresión 9 y media y hacía referencia a que las horas iban avanzando de tal manera que contaban los minutos, entonces creo que fue un momento donde podíamos recoger información también de cuánto saben nuestros estudiantes en este inicio de la sesión, y esta misma información que en este caso era correcta, e iban a ir empleando en las distintas actividades que ellos iban a ir enfrentando, resolviendo, me parece que allí abordas en ese momento con preguntas y esas preguntas son oportunas. Ahora durante la planificación en la sesión te planteaste algunas preguntas que iban a ser consideradas como poderosas para tus chicos, ¿cuáles fueron estas preguntas?

M1: ¡No!, no te escuché bien C1, porque se escucha un poquito entrecortado si me puedes repetir.

C1: Ya, cuáles fueron estas preguntas de mayor demanda cognitiva que formulaste a tus estudiantes, ¿me llegas a escuchar allí?

M1: Bueno la pregunta que hice, por ejemplo, una vez que ya pasamos el reto y que ellos diferenciaban las nueve y media, yo les dije que mi amiga dice que un minuto después de 1 y 59 es la 1 y 60 y mi otra amiga me dice que no, que son las 2 y 1, entonces pregunté ¿quién tiene la razón? ¿quién crees que está mal? ¿de repente están en un error las dos?, entonces, los chicos llegaron a decirme que no, que después de la 1 y 59 es como si todo regresaba a su lugar. Entonces me decían son las 2 de la tarde, es la una y 60, porque no se dice la una y 60, se dice las dos de la tarde. Entonces por ahí fue una de las preguntas que les hice y ellos decían que se reiniciaba otra vez, es como que daba la vuelta el relojito y otra vez reiniciaba; entonces por ahí se pudo ver cuando yo les hice una pregunta, entre ellos decían la respuesta, también trataron de entender lo que era el día, la noche; como que por ahí veía también el trabajo que ellos estaban haciendo, cómo se relacionaba con esa pregunta que les hice y fue algo que sí resolvieron y me gustó mucho porque vi que ya tenían la noción y que si se acordaban.

C1: Y de qué manera consideras que esta pregunta que fórmulas a tus estudiantes logró o contribuyó hacia el logro de la meta.

M1: Porque ya estaban leyendo la hora, era uno de los criterios porque la meta era que ellos digan la hora, que ya la reconozcan, que sepan cuánto dura, entonces al decirme eso les dije: ¡bueno!, ¡muy bien! , entonces ya estamos logrando uno de los objetivos, uno de los criterios que nos va ayudar a la meta, igual que también cuando comenzaron a darse cuenta, un poquito de las diferencias entre el día, entre la mañana, en la tarde y en la noche, entonces como que allí también iban diferenciando .

C1: ¡Bien!, voy a compartirte un vídeo ahorita para que lo podamos ver juntas, de un momento preciso donde los chicos van argumentando sus ideas, entonces te voy a pedir que tengas lapicero y un papel en la mano para que podamos ir registrando a la vez aquellas fortalezas que puedes observar en ese momento y fortalezas acerca de tu desempeño como docente y también si es que observas alguna oportunidad de mejora. Considerando de que nuestra mirada está pues en el tipo de preguntas que realizamos a los estudiantes para poder desarrollar su juicio crítico, su pensamiento crítico, entonces me avisas si ya estás lista, yo voy buscando por aquí el vídeo, [coach va buscando el video]  
¡Listo!, entonces ahora voy a empezar a compartir, si me dices si estás, lista M1.

M1: ¡Sí! , ¡ sí!, ¡ya!

C1: Entonces aquí lo tengo, bien me avisas si lo llegas a observar, si escuchas, haber le voy a poner , ya le di play, ¿el audio está bien?,¿se llegó a escuchar?.

M1: Hay que compartir sonido creo, yo creo que también está con su micro apagado.

C1: ¿A ver?, sí estoy compartiendo con sonido, vamos a ver, ahorita lo ponemos, me avisas, ¿ahí tampoco Ana Rosa?, ¿sé llega a escuchar?, en todo caso te voy a compartir si es que no se llega a ver aquí o escuchar, te comparto el enlace para que tú también lo puedas observar, a ver me avisas probamos una vez más.

M1: Otros días sí se escucha, de repente es mi internet, no creo, yo te veo un poquito entrecortada, de repente es mi internet.

C1: Ya no hay problema ,yo te puedo compartir ahorita el enlace para que tú lo puedes visualizar, te voy a compartir el vídeo y lo visualizas, nos damos esos minutos para verlo y entonces regresamos pasados esos minutos, te lo voy a compartir por el chat, entonces te voy a pedir que entres al enlace porque el vídeo dura un minuto cuarenta y dos, entonces si te voy a pedir de que puedas hacer el registro, como lo estábamos hablando de aquellas fortalezas que evidencias dentro de esos minutos dentro de tu práctica y también si es que hay alguna oportunidad de mejorar y lo mencionamos regresando ¿ya M1?  
[Se evidencia que pasa un tiempo para que luego inicien el diálogo nuevamente]

M1: Reflexionando, entonces sería bueno que me expliquen, por ejemplo en el caso de Checo, cuando me dijo que usamos el reloj como alarma, yo le podía preguntar, ¿de qué manera podemos ver la hora?, ¿cómo te ayuda ese reloj alarma?, entonces para que ellos vayan ahondando, también para que me dé la hora, para que me diga que a tal hora tengo que despertarme, igual era el de Luhana, creo que de las dos, estas sí fueron unas respuestas muy seguras, pero pude ir más allá, como hacer una repregunta para que ellos puedan contestar.

C1: Entonces estas repreguntas podemos aprovecharlas en el momento, de acuerdo también a la intervención del estudiante, de acuerdo a lo que ellos nos vayan respondiendo. Ahora vamos a observar otro vídeo, yo espero que puedas escucharlo y lo escuchemos juntas .Vamos a ver, tú me avisas, igual ya vamos teniendo entonces en consideración que vamos a ir tomando en cuenta hacer las repreguntas a

nuestros estudiantes, realmente las repreguntas que podamos hacer a los estudiantes van a ser súper potentes para ellos. Mira tengo uno aquí que le he puesto el nombre juicio crítico, vamos a escucharlo, dura tres minutos, me avisas, me confirmas si se llega a escuchar las voces. ¿Ahora sí se llega a escuchar, M1?

M1:Creo que escuché algo, algo escuché a ver, a ver.

M1: No, no los escucho.

C1: ¿No los estás llegando a escuchar?, ya vamos entonces vamos a compartirlo para que tú puedes visualizar ese vídeo que sí es importante, es justo de un momento donde los chicos están compartiendo sus ideas, porque tú planteas una situación de una amiga que te había dicho, que te había comentado que era una hora equivocada en realidad y queríamos saber si es que ellos llegaban a decirnos de qué estaba mal ,el por qué, que nos sustenten, a ver ya te compartí el enlace por el chat.

M1: ¿A ver?, voy a ver.

C1: Entonces vamos a hacer la misma práctica, vas a ingresar al enlace, vas a escuchar el vídeo, vas a escuchar a tus estudiantes, qué tipo de respuestas fueron las que te dieron y de qué manera ibas interviniendo a través de las preguntas que realizabas. Bien, Ana Rosa me avisas entonces cuando estés lista. [Se evidencia que pasa un tiempo donde el docente observa el video, para que luego inicien el diálogo nuevamente]

M1: Creo que ya terminando la sesión y como para hacerles un recordar, me di cuenta por ejemplo que algunos de ellos sí reconocieron, pero todavía tengo que apoyar, de repente a algunos de los estudiantes, porque en el caso de Mariana lo vio como que al revés, no lo vio como las manecillas adecuadas y no le debí decir ok, por eso trataba de explicarle cómo se llamaba la manecilla azul, la manecilla roja, ella no lo observaba bien en la pantalla, me decía que no lo veía. Entonces, qué importante es que ellos tengan su material para manipular porque yo sé que ellos también trabajarían con eso. Por ejemplo, Luca sí lo observó, lo observaba muy bien, Horacio sí lo pudo ver, lo ayudó para resolver, entonces sí veo que por ahí hubo un poquito de dificultad. En el caso de Shani y Lia, sí respondieron porque me dijeron, Miss pueden ser las nueve, pueden ser las diez y media porque la aguja todavía no ha llegado al diez, entonces ahí se dieron cuenta y ellas mismas dijeron: “ese lado sí”, entonces hice como que este pequeño reto para que ellos también se dieran cuenta y yo también dar me cuenta porque ellos se autoevalúan, pero lo importante es saber si al final, de repente lo dicen por temor o algo ,entonces vi que Mariana como que allí tuvo un poco de confusión, pero hoy día trabajó muy bien, entonces por ahí vamos viendo de que sí y poco a poco está afianzando, entonces creo que más que nada hay que seguir practicando.

C1: Tu intención entonces según te voy escuchando es que puedas recoger información acerca de con qué aprendizajes se estaban yendo los chicos de la sesión, ¿verdad?, ¿qué tanto habían logrado alcanzar la meta?, y de acuerdo a lo que has podido evidenciar ¿qué porcentaje de tus estudiantes realmente se encontraría en la meta a un nivel logrado?

M1: Creo que bueno más o menos un 70, 80 por ciento, todavía por ahí falta afianzar, todavía no ha sido un 100 por ciento, pero sí ha sido la gran mayoría.

C1: Yo también cuando pude escuchar ese momento, cuando tú planteas esta situación y no hay una respuesta inmediata, pero dije: ¡qué bonita la idea!, de ir cerrando con que los chicos lean una hora que estoy proponiendo, pero que tiene un error, un error oculto, ahí entonces sí esperé una respuesta rápida

de los chicos y no se dio de esa forma ,los chicos todavía se tomaron su tiempo para poder ir pensando sus ideas, tuvimos reacciones de algunos estudiantes como el caso de Shani y Lia que están juntas, bueno ellas sí fueron comentando de que estaba equivocada, de que no eran las diez y media, pero no respondían a la pregunta que tú hacías y entonces qué hora es, entonces qué hora marca el reloj, entonces frente a esta pregunta que tú vuelves a hacer si siento que era como que ahí el silencio nuevamente llegó al grupo de estudiantes y si ellos sabían de que no era una respuesta correcta al primer enunciado que tú habías hecho, sin embargo no llegaban a decir la hora que marcaba el reloj en sí ,¿por qué crees que sucedió ello?,¿a qué crees que se deba ?

M1: Bueno, creo que más que nada uno de los detalles es de repente manipular un poco más su reloj, porque el que manipulen y tengan esto [señalando a la imagen del reloj que está en la pizarra y mueve sus manecillas] y lo puedan mover, entonces eso les ayudaría a ellos, ya que hubo algunos que por ahí no lo tenían, otros de repente no lo relacionaban mucho. Entonces pienso que de repente alguna de esas cosas o yo hacerles otras preguntas, para poder ayudarlos a que lleguen a la respuesta.

C1: Entonces qué podemos aprender a partir de esa situación.

M1: De repente...

C1: Porque esto ya fue al final.

M1: Claro, eso fue al final.

C1: De qué manera realmente me aseguro de que mis chicos al final de la sesión se vayan con el aprendizaje logrado.

M1: De repente, es hacer la pregunta, esa pregunta, pero tener más preguntas adicionales como para ayudarlos a que ellos puedan llegar a la respuesta, para que puedan también afianzar un poquito o enseñarles de repente algo de virtual, como un reloj virtual que también los podría ayudar .

C1: Claro hubiésemos tenido esa posibilidad de utilizar un reloj virtual, para que ellos puedan observar cómo es que las agujas también se van moviendo, porque eso también era parte del aprendizaje de esa sesión. Una vez que los chicos identifiquen cuál era la aguja del horario, la aguja del minuterero, de cómo avanzaban, en qué sentido, que las dos realmente avanzaban en la misma dirección, solo que una iba a una velocidad distinta que la otra, pero las dos avanzan, en el caso si hubiese una tercera aguja porque tal vez algún reloj de algunos de los estudiantes si tenía una tercera aguja, indicarle que pertenecía a los segundos, que nos indicaban los segundos. Entonces estas ideas irlas cerrando en conjunto con todos, para asegurarnos porque realmente de esta clase los chicos debieron de salir leyendo la hora, leyendo la hora del reloj y cuando tú propones esta hora es como que algunos reaccionan en decirnos la hora que observan o que posiblemente puede ser pero otros todavía se quedan en silencio. Entonces yo considero que en la siguiente sesión esta información que tú ya tienes de la mitad del salón o tal vez menos de la mitad del salón reaccionaron, pero todavía los otros chicos no ,entonces esto me va a ayudar a tomar la mejor decisión para esa siguiente clase que voy a realizar con mis estudiantes. ¿Cuál sería esa decisión?, ¿qué harías ahora que ya conoces esta información de tus chicos ?, ya sabes cómo terminaron esta sesión, ¿qué tendrías en cuenta para ese próximo bloque de 60 minutos?

M1: Mostrarles de repente relojes, más que nada usar el reloj virtual, el del mate que justo estaba viendo también ,que utilicen ese recurso para que puedan trabajar y ellos puedan manipular y ver no solamente la hora en el reloj ,sino también el analógico porque ahí se dan los dos .

C1: Entonces que nos quede el hecho de ir haciendo este requerimiento con tiempo, el del reloj, yo creo que tú lo has solicitado con tiempo porque he visto a través de tu classroom ,entonces sí es importante .

M1: Sí, se trabajó en ángulos este reloj.

C1: Entonces lo tienen que volver a tener porque como tú bien mencionas es un material que le sirve mucho a los estudiantes para que ellos puedan ir comprendiendo cómo es que estas agujitas se van moviendo de acuerdo a las horas que vamos señalando.

M1: Exacto

C1: Vamos a continuar, ahora esto es en cuanto a uno de los puntos que hemos conversado, el siguiente punto era acerca del trabajo colaborativo en grupo, cómo es esta experiencia de aprendizaje grupal. El día lunes, es decir el día de ayer, que has estado con ellos y has ido de equipo en equipo ¿cómo lo has ido viendo a la mayoría de tus estudiantes?, ¿sientes que han ido avanzando en cuanto al trabajo en equipo?, ¿han tenido este espacio súper productivo entre ellos?,¿hay algunas todavía limitaciones que estás observando?

M1: Sí, todavía veo algunas limitaciones, veo que sí están trabajando en equipo, pero que todavía les falta un poco más de conversación, de comunicación entre ellos para que puedan compartir sus ideas, poco a poco ya están haciéndolo, pero todavía les falta afianzar este trabajo colaborativo. Entonces espero este bimestre o al menos este mes, por ahí van a ir avanzando, yo sí creo que ya les falta afianzar un poco lo que es el trabajo cooperativo y también yo darles de repente algo más corto, de repente comentar qué horas observan y todo ¿no?

C1: Sí, yo en el equipo que estuve no con estos chicos realmente tenían sus cámaras activadas sí que era uno de los requerimientos verdad para que ellos puedan tener un diálogo verse y conversar. Sin embargo sus audios sí estaban totalmente apagados de ambos, tanto de Francesco como de Mauricio, entonces los dos mantenían su audio apagado cada uno estaba haciendo como que distintas actividades, no hubo un momento de diálogo realmente, por ahí Mauricio que intentó abrir el micrófono, pero no hablaba nada, no hacía ningún comentario y Franchesco ya empezó a pagar la cámara, apagó él, apagó Mauricio, como una consecuencia. Entonces habría que ir pensando qué pasa con nuestros estudiantes que todavía no están teniendo ese momento de intercambio, pero ya a partir de que realmente ellos aprovechen este espacio, porque tú proporcionas el espacio por así decirlo virtual, ya has generado con ellos algunas indicaciones súper claras de a qué corresponde el trabajo en equipo, pero ellos todavía no lo están asimilando, no lo están haciendo parte de ellos ,hay algo que todavía les está costando dar ese paso de abrir el diálogo entre ellos, ¿cómo podríamos asegurarnos o garantizar de que realmente cuando tú des esos cinco minutos que son súper valiosos para tus estudiantes sean realmente aprovechados por ellos?

M: Bueno creo que antes de empezar y de compartir, decirles que tenemos que mantener los micrófonos y las cámaras prendidas y que debe de haber un diálogo, que después ya se va a repetir el caso, yo a veces me quedo con los líderes de cada equipo y les pregunto, si participaron, si conversaron entonces eso es lo que voy a tener que conversar, es como que si estuviéramos en el aula. Entonces voy a tener que conversar con los líderes de cada grupo y preguntarles, si su compañero trabajó, si tú hablaste, si el otro compañero

conversó, porque a veces no alcanza el tiempo para entrar a todas las salas, sí se puede entrar a una sala y a otra un ratito, entonces voy a tener que comenzar nuevamente a realizar eso.

C1: Claro, porque tú ya has compartido aquellas pautas de trabajo en equipo, entonces ya hiciste eso y ya tenemos estos resultados que continúan siendo que tenemos chicos que se quedan en silencio y considero que también se podrían intervenir con una autoevaluación, pero ya del trabajo en equipo, de cómo estoy yo trabajando dentro de mi equipo. Eso tal vez podría ayudar para que cada uno de ellos sea mucho más consciente de lo que están haciendo, mira acá por ejemplo te estoy compartiendo una imagen (un cuadro de autoevaluación de equipos de trabajo en el Jamboard), esto es de un trabajo del día de hoy, también de una maestra de tercer grado y ella lo genera en el Jamboard, donde ellos van trabajando en equipo, por ejemplo esta actividad y lo acompaña aquí de un cuadrado donde cada uno de los estudiantes se autoevalúa. Entonces aquí por ejemplo, tenemos la evaluación de Isabela donde la maestra considera estos tres criterios, converso con mi grupo sobre la resolución de mis ejercicios, trabajo en grupo, reviso mis respuestas y las de mis compañeros, aquí podrías considerar tú algunos criterios que consideres tú potentes para tus estudiantes para que realmente se integren cada vez más a este trabajo colaborativo, me parece una buena idea no sé qué te parece M1.

M1: Sí, me parece, ¡excelente esta idea!, pero, ¿esa autoevaluación está dentro del Jamboard? ¿dentro del Jamboard que han trabajado?

C1: Sí, mira esto es el Jamboard del trabajo de un equipo, la maestra lo que hace es compartirles los roles que ellos ya vienen asumiendo desde antes y no hubo un cambio de roles, precisamente para que cada uno de ellos identifique qué responsabilidades tiene en el equipo y luego las frases que también las comparte de manera oral, el trabajo que van a desarrollar en equipo y la autoevaluación de cada uno de manera individual para que cada uno de ellos sienta si realmente está contribuyendo con su equipo, si está siendo parte de ese trabajo o realmente todavía no lo estoy haciendo y me está costando, porque la intención es que ellos puedan trabajar en equipos, es que puedan construir estos aprendizajes entre ellos y qué importante que podamos aprender el uno del otro, no solo cuando estamos con la maestra, sino también aprendemos con nuestros propios compañeros que tienen grandes ideas, entonces es un momento muy rico, muy valioso para la construcción del aprendizaje. Creo que es algo que se podría implementar, lo podríamos ver, porque tú ya has compartido roles y has compartido pautas; entonces tal vez considero que si este juego podría ayudar mucho a tus estudiantes, ¿lo podrías tomar en cuenta para una próxima sesión?

M1: ¡Claro que sí!

C1: Para una próxima

M1: ¡Claro que sí!

C1: Y ver que tales son los resultados que vamos obteniendo de tus chicos y si a pesar de ello no tenemos estos resultados que queremos, que anhelamos, bueno habrá que implementar alguna otra estrategia para seguir potenciando más ese espacio.

M1: (Con un movimiento de cabeza, realiza una señal como una respuesta de un sí)

C1: Bien, ahora el tercer punto era la metacognición hoy día implementaste algo como parte de la metacognición, ¿qué estuviste trabajando?, cuéntame.

M1: ¿Lo del lunes no es cierto?

C1: Sí, es la sesión del día de ayer lunes.

M1: Me escuchas C1.

C1: Si te escucho.

M: Bueno, la pregunta que te digo, para que ellos vayan reflexionando sobre el uso, vean las comprensiones a la pregunta que les había hecho, para que vayan más allá, a retarlos más allá de lo que ellos podrían ya identificar tal vez.

C1: Ajá, y en el proceso de la autoevaluación Ana Rosa también pudiste realizar preguntas para que tus estudiantes sigan comprendiendo, ¿en qué momentos realmente estaban haciendo uso de esos criterios de éxito?

M1: En el momento, por ejemplo que ya veían sus respuestas, a qué criterio habían llegado, entonces puede colocarlo en la sesión, pude colocar los criterios. Se dieron cuenta que iban avanzando, iban resolviendo, sabían que estaban leyendo la hora, que estaban comprendiendo, entonces pudieron encontrar durante toda la sesión, tanto es así que en el trabajo colaborativo ,pudieron ver las horas y todo. Ellos experimentaron de que sí pueden encontrar y se adicionó en algunas diapositivas, la diferencia por ejemplo de la tarde y de la noche, lo pudieron encontrar, se dieron cuenta, lo relacionaron porque también lo escribieron algunos, entonces allí se dieron cuenta que si encontraron unos criterios que estaban ya llegando a decir la hora.

C1: Bien, M1 entonces hay que continuar creo yo realizando estas preguntas que acompañas durante la autoevaluación, no solo el hecho de que ellos digan si lo logramos o no lo logramos o utilizar la estrategia de los deditos, que también es una buena estrategia para autoevaluar el aprendizaje de los chicos, pero acompañarlos de preguntas para que sean más conscientes de la forma en la que han ido aprendiendo. La utilidad también considero que es algo importante que hay que retomarlo, que en alguna sesión lo haz hecho como a modo de pregunta, en qué momentos de nuestra vida vamos a utilizar el tiempo, pero que tenemos que aprender, a mirar el reloj ,a ver la hora en el reloj, eso también es importante que el estudiante puede hacer mucho más consciente de que si es algo útil, que lo voy a ir necesitando en toda mi vida . Ahora cuál sería el compromiso que podrías asumir M1 para la siguiente sesión que vas a ir trabajando junto con tus estudiantes y que en un próximo acompañamiento pues será también evidente.

M1: Bueno, más que nada trabajar la autoevaluación, el trabajo colaborativo, creo que eso y las repreguntas, cuando los chicos me contesten preguntarles el por qué, para que ellos no se queden en esta pequeña duda, sino que ir más atrás y que ellos vayan entendiendo. También ver la autoevaluación, los criterios a través de los trabajos en equipo, a través de su trabajo colaborativo.

C1: Ahora una pregunta más M1, ¿de qué manera aseguramos que el estudiante pueda tener mayor protagonismo dentro de la sesión?

M1: Cuando ellos evalúan a sus compañeros también, ya no la profesora lo hace, sino ellos. El día viernes voy a empezar nuevamente con las estrellas y el fragmentito, para ver ...porque ya saben lo de sándwich, también lo de la varita mágica y las estrellas, entonces voy afianzar un poco de lo que hicimos en la capacitación de la semana pasada donde me gustó mucho lo de las estrellas, te doy la estrella, antes había como una frase ahí, eso les voy a colocar para que algunos ya estén evaluándose y afianzar para que ellos vayan ya prácticamente haciendo todo.

C1: A qué bueno, mira me gusta esa idea de que ellos también ya sean parte de la retroalimentación, para que retroalimenten los productos de sus compañeros, entonces esa parte es súper importante porque

allí también ellos van identificando sus fortalezas, sus oportunidades de mejora, van asumiendo el error que es algo que ya hemos hablado y que asuman el error realmente como una oportunidad de mejora. Algo que vi en Adrian, que hubo por ahí un error y él muy bien se da cuenta a partir de los comentarios que van surgiendo en la sesión, a partir de la pregunta que tú también haces para que él pueda ir llegando a una respuesta mucho más clara, a corregir ese error que tuvo y él realmente como mencionas ya es un chico que no llora frente a un error, sino ya se lo está tomando de una mejor manera, como hasta con una sonrisa de ¡uy me equivoqué!, su mirada hacia abajo y empezó a corregir y qué bueno esa acción que él ya va asumiendo realmente el error como una oportunidad que es lo que queremos.

M1: Va teniendo más confianza en él, ya no está inseguro, así ya sabe que si se equivoca, él lo asume muy bien, gracias a Dios. En verdad, ya está más seguro de sí, no importa si él se equivoca ,creo que lo tiene concientizado y ya aprendió eso.

C1: Y claro y eso es bueno, que tú haces participar a muchos de tus estudiantes, en algún momento de la sesión participan todos.

M1: (Sonríe)

C1: Habíamos llegado a conversar de que ellos tienen que ser mucho más estrellas en la sesión y nosotros ir guiando un tanto a través solo de preguntas, para que realmente tenga mayor peso las ideas, los comentarios que van surgiendo de los chicos. Bien, M1, entonces ya estamos cerrando nuestro feedback con estos compromisos que has asumido y seguramente en la siguiente sesión que voy a ir acompañando, voy a ir registrando también estas evidencias de lo que me has ido mencionando de cómo estas estrategias que vas a aplicar dentro del trabajo en equipo realmente va a asegurar que sea un espacio mucho más productivo, como la autoevaluación dentro del trabajo ,también la intervención ya de los estudiantes como parte de la retroalimentación, ya vamos a tener una retro entre pares ¿verdad? y una tercera que me hablaste que vas a continuar fortaleciendo más ese espacio de autoevaluación hacia el final de la sesión con preguntas que puedan complementar este proceso del estudiante para que pueda realmente comprender qué es lo que él ha ido logrando a través de esta clase y el logro de la meta que es lo que nosotros tanto anhelamos que todos puedan llegar, bien M1 entonces nos estamos encontrando ya en otra oportunidad.

M1: Perfecto C1.

C1: Listo Ana M1, que tengas entonces una buena tarde, nos vemos.

M1: ¡Gracias!

C1: Cuídate, chau, chau.

M1: Cuídate, gracias.

## **TRANSCRIPCIÓN C2 - M2**

Importante: Durante todo el diálogo se observa que la coach está compartiendo pantalla de sus anotaciones y/o registros de la clase que acompañó.

C2: Ahora sí, ¡ya estamos listas sí! Bien M2, ayer tuve la oportunidad de observarte con tus alumnos de cuarto grado. En este caso, ¿ellos estaban comenzando una nueva unidad?

M2: Sí, la unidad 11 de volumen, perímetro, longitud y área

C2: Este contenido ¿a que competencia responde?

M2: A la competencia de forma, movimiento y localización.

C2: Esta competencia, ¿la han trabajado en la unidad anterior o recién la estás trabajando en esta unidad?

M2: Sí, ya lo hemos trabajado en el tercer bimestre, en la unidad número nueve de figuras planas.

C2: Ok ,entonces ya han estado desarrollando esta competencia.

M2: Sí ya la han desarrollado.

C2: Estoy compartiendo mi pantalla con la sesión que se trabajó el día de ayer. Entonces esta sesión tenía como meta: Resolver problemas midiendo y comparando volúmenes en litros. Entonces aquí observo que tú inicias haciendo una serie de preguntas, ¿cuál es la finalidad de poder hacer este tipo de preguntas? , ¿qué es lo que querías lograr con esta parte?.

M2: Bueno, al ser un tema que se retoma del año pasado, lo han visto de pronto de manera muy general ,pero ya no tan específica relacionándolo con los decimales. Entonces, lo que yo quería es recabar todos esos conocimientos previos, de pronto lo relacionado a la terminología de volumen, qué entendían por volumen, qué significaba comparar para ellos los volúmenes y a qué hacía referencia también la unidad de medida en base a volumen, si lo relacionaban con la medida concreta o de pronto por ahí había que conducirlos para poder llegar a la respuesta.

C2: Ajá y ¿qué información pudiste obtener después de haber hecho esta actividad?

M2: Ellos iban relacionando, por ejemplo con algunos envases que tenían en casa iban relacionando cómo podían medir en el caso del volumen o la cantidad de agua que tenía en un recipiente. Por ejemplo, veíamos el trabajo de Carolina, donde ella iba mostrando su tomatodo y hacía referencia también a cuánto volumen o la capacidad de volumen que contenía esa cantidad de líquido en su tomatodo y ella decía que indicaba tanto en mililitros como también en onzas. Entonces ella iba relacionando ese vocabulario. Ahora, cuando ella mencionaba la cantidad de litros porque yo le formulé la repregunta y le dije ¿cuántos mililitros está marcando tu frasco?, ella me decía está marcando exactamente 500 mililitros y ahí le seguía formulando preguntas para que ellos me digan y eso a que hace referencia: al frasco completamente lleno, a la mitad, a la cuarta parte y ellos iban respondiendo en base a esa situación que se había presentado, en el que ella pueda mostrar su frasco con el líquido y que también lo pueda representar a través de una tiritita.

C2: Sí, observaba esta parte, me pareció bastante interesante como la niña Carolina empieza a relacionar lo del volumen ya con el líquido, con la capacidad que también tiene su frasco y también allí resalta algo importante. Les dices que van a continuar viendo lo que son las fracciones, van a continuar trabajando con las representaciones en decimales; porque por ahí también salió ¡ya! entonces representa 500 mililitros, entonces viene a ser la mitad y por ahí también alguien dijo: “entonces se puede representar también como decimal”. Y más adelante se va viendo cómo ellos van haciendo estas representaciones, solitos lo hacen sin

que tú se los digas, ellos van formulando estas presentaciones. Bien interesante la forma como vas recogiendo estos saberes previos de los chicos, como vas vinculando lo que ellos saben con lo que han aprendido. Aquí también mencionabas que estas relaciones también tienen que ver con lo que han visto en unidades de masa, en la unidad anterior.

M2: Así es, ajá

C2: Sí, está bien interesante esta parte y en este caso ¿tú le habías pedido este material concreto a los chicos?

M2: Las tiritas, ajá. Allí por ejemplo Carolina está relacionando la cantidad de mililitros y lo relaciona con los decimales.

C2: Así es, sí Carolina hace esa representación y también estaba haciendo la división de la unidad en diez partes, que luego también como tú mencionaste en algún momento era necesario que lo hagan para poder resolver el reto. Bien, en este caso como criterios de éxito los chicos tenían que: lograr medir volúmenes utilizando el material concreto, comparar los volúmenes con los términos más que, menos que, igual que y luego también identificar los décimos y centésimos cuando mido los volúmenes con mis tiras de papel. Esos eran sus criterios de éxito y en este caso luego se muestra lo de la botella de Carolina y se pasa a presentar este problema reto. Aquí en este problema reto formulas también varias preguntas, preguntas con respecto al contenido, con respecto a lo que pensabas. En este momento ¿cómo observas a tus estudiantes? ¿qué información puedes recabar de este momento?

M2: Ya hasta aquí con tener esa primera situación reto con el propio contexto, ya ellos estaban mucho más involucrados con el reto. Ahora, si de pronto no había ese contexto previo, podría ser que tengan dificultades en cuanto a vocabulario, en cuanto a medida, en cuanto a las divisiones de cada uno de los recipientes, las líneas divisorias; cuánto equivalía cada una de ellas. Entonces, hasta aquí iba fluyendo, seguía fluyendo sin que de pronto yo les esté dando las alternativas precisas o ya dando de frente una respuesta, sino que iba siguiendo ese recorrido de preguntar y repreguntar en ellos.

C2: Y en esta parte ¿cuál fue la dificultad que observaste en tus estudiantes? ¿qué es lo que todavía les estaba costando?

M2: Aquí por ejemplo en algunos casos, encontrar la diferencia. Ellos mencionaban que al ser un frasco más delgado veían como que si tuviese mayor cantidad de volumen, en cambio en el otro frasco al ser un poco más ancho otros indicaban que allí había menos volumen; hasta que ya se iban centrando en la medida específica del recipiente que en los dos indicaba un litro (frasco B y C) y en el otro indicaba dos litros (frasco A). Y como que por ahí ya iban generando que ellos digan: Miss, ya vi, ya me di cuenta que es lo que ocurre allí o ya tengo la respuesta en algunos casos decían con sólo ver el recipiente.

C2: Sí, en un primer momento no se dieron cuenta que había una medición, que podían medir la cantidad de líquido que tenía cada recipiente. Y en este caso cuando ya ellos empiezan a trabajar o empezar a decir una cantidad de agua que había en cada frasco, ¿qué dificultad encuentras en ellos o no había ninguna dificultad en que ellos puedan identificar la cantidad de contenido de cada recipiente?

M2: Allí por ejemplo sí les costó identificar que en el frasco C habían cuatro líneas, en el frasco B veían diez líneas divisorias mientras que en el frasco A veían pues cuatro líneas divisorias, espacios más delgados

y otra vez replicaba las cuatro líneas divisorias para llegar hasta los 2 litros. Entonces, por ahí creo que en cuanto a la cantidad de mililitros todavía se les hacía un poco complicado poder llegar a la respuesta.

C2: Sí, eso es lo que se observó, ya cuando ellos pasan al trabajo grupal para resolver el reto, incluso aquí había un estudiante que te dice miss pero no, en el frasco B no hay 500, hay más.

M2: Más líquido.

C2: Ajá, más líquido y empiezan a hacer el conteo y también resaltas con las líneas rojas.

M2: Sí eso también, para que se vayan dando cuenta y esta línea más pequeñita, porque hay una más larga, cuánto representará, cuántos mililitros y ellos ya iban verbalizando, decían miss es 50, entonces ya decían 50 mililitros, la línea más larguita 100 mililitros y le hacía esa diferencia entre cada uno de los colores, también para que ellos vean en el recipiente.

C2: Sí, en esta parte hay un estudiante que te menciona miss allí no hay 500 hay 600 y hacer el conteo también a los demás, él les hace entender un poco mejor la escala que estaban considerando para la medida. Bueno y luego pasan al trabajo individual y aquí sí se les proponen que utilicen los materiales, en este caso ¿solamente eran tiritas de papel lo que se les pidió?

M2: Sí, tiritas de papel.

C2: Bueno y luego se pasa a trabajar en el Padlet. Aquí en el trabajo del Padlet ¿qué lograste observar en un primer momento cuando tus chicos estaban trabajando solos?

M2: Sí, ellos iban dando sus propuestas, algunos estaban más enfocados en dar una respuesta literal, a otros se les dificultaba el hecho de graficar la forma de hacer la representación de cada recipiente. Entonces, esa fue la dificultad que ellos iban teniendo, algunos no contaban con el material, entonces les era imposible de pronto hacer esta representación gráfica, habían otros que de pronto optaron por hacer un dibujo, como el caso de Jair, ellos optaron por presentar un dibujo, un gráfico e ir verificando la cantidad de volumen que contenía cada recipiente para poder luego ya verbalizarlo.

C2: Sí, algo que observé es que tus chicos en un primer momento, la mayoría se centraba en decir cuál de los recipientes tenía mayor cantidad. Todos decían el A tienen mayor cantidad, pero lo que no veían en este caso, era de repente esta especificación que hace Jair de cuánto más o de repente qué cantidad tiene y hacer esta comparación entre los otros recipientes. Eso vi como una dificultad que tenían los chicos, allí sí observé, tuve la oportunidad de estar en el grupo 3 o 4, no recuerdo ahorita qué grupo; pero en el grupo que entraste mediante preguntas ibas también motivándolos a que usen las tiras de papel.

M2: Sí, porque allí recuerdo que Santi Salas era el que motivaba también, es uno de los niños que iba motivando a sus compañeros, él decía: “yo estoy hablando y yo estoy realizando el reto”, entonces allí también ya le empecé a preguntar de manera individual a cada uno y es donde él muestra su tirita que le ayuda hacer rápidamente la representación.

C2: Sí, porque él también era alguien que le costaba identificar al inicio cuánto representaba cada parte del recipiente que tenía cuatro rayitas. Había otros que decían, viendo en la imagen observada, que podía medir 100 y tú les hacías el conteo.

M2: En algunos casos decían 200 mililitros y yo les decía: ¡a ver vamos a contar! porque si todo el recipiente tiene un volumen o una capacidad de un litro que es igual a mil mililitros entonces, ¿será 200? les formulaba esa pregunta y ellos me decían no, porque llegamos a 800 mililitros y va a faltar para completar el litro.

C2: Sí, me pareció bastante bueno el momento en que ibas retroalimentando sus productos, porque de esa manera se daban cuenta que la idea que ellos tenían con darle esa medida a esa rayita no era la conveniente, sino que tenían que buscar otra. Entonces ahí se destacó bastante el uso del material que les habías pedido a los estudiantes. En el caso de Santiago, él estaba bien entusiasmado, muestra su material.

M2: Sí muestra su material y rápidamente toma la foto para poder mostrar a sus compañeros esa representación gráfica y dar a conocer como él estaba comprendiendo.

C2: Sí, él te dice miss ya entendí, ya sabe que cada parte representa 250 mililitros, ya entendió para poder luego hacer la representación gráfica. Lo que sí aún todavía creo que en su respuesta le faltó establecer esa relación.

M2: Sí, pasa el litro nada más coloca allí.

C2: Y aquí en este caso (muestra el producto de otro estudiante) como tú mencionas hace una representación gráfica...

M2: De los mililitros y lo relaciona con los decimales también.

C2: Sí, aquí también se ve que a pesar de que de repente su frasquito no representa así, sí tiene la idea de la representación. Bien, en los productos que se observó después de este primer momento en que ya solamente daban respuestas, estaban bastante interesantes.

M2: Mmm sí Alexa, por ejemplo ya se ve un poco más de redacción, ella trata de especificar la respuesta.

C2: Claro porque aquí ya se está desarrollando esta parte de la comparación, porque incluso creo que ya establece un orden. Aquí escribe: Diego tiene más agua que todos los demás porque pasa de un litro en conclusión tiene un litro con 250 mililitros, Luis es el que tiene menos agua que los demás porque no pasa a Blanca y Blanca tiene 750 mililitros y él tiene 600 mililitros y acá como que la niña relaciona y dice que Blanca no tiene ni más ni menos, ella sólo tiene 750 mililitros no pasa a Diego pero si pasa Luis, en conclusión en el medio. Entonces, va estableciendo algunas comparaciones, va dando un orden también.

M2: Sí y eso también tiene mucha relación con la forma de cómo se les presenta el reto. El reto sigue un orden, una pauta, yo les muestro en el segundo slide del ppt en lo que nos tenemos que centrar, en la situación reto (la coach muestra el reto), allí por ejemplo, en esa parte, ya se les muestra a los tres niños, se les dan las indicaciones, se les va formulando las preguntas que estaban allí también en el slide y eso ayudaba también a que ellos puedan llegar a una respuesta.

C2: Sí, se observa también que las preguntas que les vas haciendo a los estudiantes ayuda bastante también a que ellos puedan tener mayor comprensión del problema y que puedan también de repente hacer otras preguntas, ir más allá de la información que tiene, eso fue bastante interesante con los chicos. Y te van explicando también, Alejandra te explica su, en el producto de ella ¿qué se le podría decir como para que siga mejorando este producto que ha presentado?

M2: Sí, en el momento que ella explica su procedimiento está claro el procedimiento de manera gráfica, pero sí le hice una observación respecto al tamaño de las barritas; ya que no tenían relación con la cantidad de medida del volumen. Entonces allí ella como que se quedó pensando : Ah sí la primera parte donde yo represento el frasco A tiene un litro con 250 mililitros, entonces allí por ejemplo ella hizo la división de los mililitros, los separó de litro, entonces hace la representación; pero si nos fijamos en el recipiente B la tira es más larga (risas) y eso nos hace referencia de que este recipiente tuviera más capacidad, más volumen, entonces allí sí le repliqué eso y le hice su observación también. Sin embargo, está los mililitros, está la representación del gráfico, pero allí para poder mejorar en posteriores ejemplos tener en cuenta esa longitud de las de las tiritas de papel o el material que tenga.

C2: Sí, se observa en los chicos que tienen esta dificultad todavía de cómo representarlos gráficamente, la idea la tienen e incluso las equivalencias también ya las manejan un poco mejor, pero en la representación gráfica todavía aún les está costando a los chicos y eso se observa cuando ellos grafican, cuando tienen que hacer esta comparación en el recipiente y saber cuál será el 250, cuál será 100 mililitros, en cómo representar. Ahí todavía les está costando, en este caso de repente podrían practicar, que representen más situaciones similares...

M2: Más réplicas

C2: Ajá, se les puede indicar cómo se representaría la situación utilizando las tiritas de papel o graficándola, porque incluso las tiritas estoy viendo que lo manejan un poquito mejor, hubo un estudiante que presentó sus tiritas del grupo 2....

M2: ¡Ah Valeria!

C2: Valeria que se tomó unas fotos con cada una de las representaciones, lo de Bianca, lo de Luis y lo de Diego; y acá sí se nota las dos tiritas. Sí hay estudiantes que ya tienen mayor dominio de este tipo de representaciones utilizando el material concreto, lo que sí aún tenemos que practicar más es en la parte gráfica.

M2: Sí, eso sí

C2: Bueno, en este caso luego que terminas esta actividad, presentas también un poco como para ir consolidando lo que ellos han trabajado algunas ideas respecto a las unidades de medida, de su escritura, esto como para ir cerrando esta parte y también ellos empiezan a ver qué cosas han logrado, qué es lo que han sentido qué han logrado y en este caso con respecto a los logros ¿tú como los sentistes a tus chicos con respecto al logro de sus criterios de éxito?

M2: Por allí en la gran mayoría de pronto por ahí tenían dificultades en cuanto a la representación con el material concreto, todavía era algo que les costaba y por eso que también algunos de ellos no ponían logrado, uno que otro llegaba a logrado y podían explicarlo ellos mismos. En cuanto a las comparaciones sí se podían dar cuenta en general para hacer comparaciones, como tú dices sus respuestas iban enfocadas a ello, a quién tenía más y quién tenía menos eso sí lo entendían bien. La parte de la representación y la parte de pronto de colocar las equivalencias, allí era un punto donde a ellos todavía les costaba un poco, entonces ellos mismos eran conscientes de que todavía estaba por consolidar.

C2: Sí y eso los chicos lo iban manifestando por el chat, con sus reacciones también lo iban mostrando. Acá algunas ideas fuerza con respecto a las equivalencias y por aquí hubo un estudiante que te dijo: ¿miss y

cómo representamos entonces 50 mililitros?, bien interesante porque después él dice ¡ah ya sé mis! si yo tengo 250 mililitros eso es 0.250, le quitamos 2 que es es 200; algo así dijo y nos queda 0,05; me gustó mucho la forma como iba haciendo la descomposición de su número y llegar a la representación de los 50 mililitros a decimal, ¡bien interesante!

M2: Él mismo se iba retroalimentando. Hacía su descomposición de manera mental y ya encontraba esa descomposición para dar su respuesta y para poder hacer esa descomposición ha habido ¡tooodo! un trabajo previo de la unidad de decimales para que ellos puedan ya dar esta respuesta.

C2: Y como mencionaste en algún momento este tema no es desconocido ni tampoco que ha sido retomado, sino que se sigue trabajando pero de repente en otro contexto con los números decimales. Entonces, les ha ayudado bastante tener este trabajo previo para poder continuar ahora consolidando su uso.

M2: Ajá, aparte de la fracción, los decimales; yo les decía inclusive que habían visto en la evaluación. Entonces ellos veían estas formas de representación de las tres maneras y han pasado por todos esos procesos y ahora solamente como les explicaba está en otro contexto, dejamos de lado lo de masa y pasamos ahora a lo de volumen. Entonces es la misma continuación, el mismo enlace; solamente con diferentes unidades de medida.

C2: ¡Sí!, sí y muy bonito como van enlazando y la verdad es que están bastante bien los chicos en esta parte de los decimales, he visto que han trabajado duro este año el uso de los decimales.

M2: ¡Siiii! porque al ser un tema nuevo para ellos, recién lo iban a ver en este grado, entonces desde un inicio focalizamos bien para que ellos tengan esa comprensión de los décimos, de los centésimos y de manera gráfica; que entiendan de dónde sale un décimo, dos décimos, que entiendan y comprendan bien y para que ellos a estas alturas ya puedan verbalizarlo.

C2: Ajá y por ejemplo aquí; si tendrías que hacer un análisis con respecto al logro del manejo de los números decimales de tu grupo, este grupo de cuarto A ¿cómo los ves?¿en qué porcentaje ves que han logrado? o ¿cuál todavía es el porcentaje de proceso?

M2: En cuanto a ellos por ejemplo, dentro de las aulas que yo dicto de cuarto grado, este es el grupo que es bien potente; yo a ellos los veo ya casi de un nivel logrado a un consolidado ya en este tema, sí.

C2: ¡Qué bueno! sí se les ve a estos chicos bastantes hábiles con este manejo y ahora van a terminar de consolidar este conocimiento de los números decimales en esta unidad ,eso es lo bonito han hecho todo un trabajo hasta llegar a utilizarlo; ver donde aplican los números decimales porque incluso han trabajado con el sistema monetario también.

M2: Sí también, ahí lo hemos trabajado, ha sido pues todo bien pautado, los materiales, que se iban compartiendo en cada sesión, creo que todo ello ha ayudado para que ya en estas últimas unidades que tienen estos temas y que lo van a ver también en longitud, que lo van a ver en los siguientes temas, va a ser pero potente y ellos mismos ya solitos van a ir desarrollando de manera autónoma sus retos. Quizás por ahí sí vamos a retroalimentar en el camino por si alguien por ahí todavía falta consolidar en cuanto a las unidades de medida y las equivalencias, pero en general sí van a ir solitos y era lo que también yo conversaba con otras maestras del mismo grado y ya a estas alturas los vemos que se van a ir encaminando ya cada uno, van a ir resolviendo de manera autónoma y eso es lo que se quería.

C2: Sí y qué bueno que hayas podido hacer esta comparación, este análisis con las demás docentes del mismo grado para que vayan viendo cómo hacen, cómo es el nivel de logro de los chicos, de repente lo que les ha costado y qué estrategia podrían utilizar o implementar para poder lograr lo que hasta ahora están logrando.

M2: ¡Siii! eso ha sido también potente el poder dialogar con las otras maestras y ver a qué nos enfrentábamos cuando íbamos a trabajar esta sesión de decimales. Entonces si nosotras ya sabíamos lo que venía a posterior, ya teníamos que tener ese haz bajo la manga y decir tengo que trabajar esto, tengo que consolidar bien esto porque después si no vamos a tener serios problemas cuando no se haya consolidado bien este tema de los decimales.

C2: Y con respecto al volumen que están trabajando o que han empezado a trabajar ¿qué dificultad o de lo que han conversado qué consideran todavía que ellos necesitan trabajar más y cómo lo van a enfocar? ¿han visto ya algo de ello?

M2: Con respecto por ejemplo al volumen si es que por ahí quedase algo por consolidar, seguir trabajando de la mano con diversos elementos que tengan alrededor; por ejemplo con los recipientes o las tazas medidoras, que ellos mismos vayan haciendo esa medición de volumen, que lo vayan representando también con material concreto.

C2: Aquí en este caso ¿también hacen la comparación? o ¿también van a trabajar lo que es volumen y capacidad?

M2: No, aquí nosotros ya cerramos solamente con conversión nada más y automáticamente ya pasamos a lo que es longitud, metros y centímetros.

C2: ¡Mmm ya! pensé que ellos iban a hacer también como en quinto grado porque ellos han trabajado volumen y capacidad.

M2: ¡No! no, solamente se quedan hasta lo que es conversión nada más, que ellos puedan dar las equivalencias y hacer las conversiones de litros a mililitros y ya automáticamente las siguientes sesiones es de longitud, centímetros, metros, kilómetros.

C2: Ya sí porque acá ustedes trabajan 3 unidades, la unidad 12 me supongo que será ya de longitud.

M2: Aquí dentro de esta unidad 11 está todo lo que es volumen, área, perímetro y longitud y ya la unidad 12 es otra competencia, que es la Gestión.

C2: Aya osea tampoco van a profundizar mucho en la parte de volumen y claro solamente como mencionaste se van a quedar para hacer la parte de conversión y representaciones.

M2: Sí, que ellos identifiquen esa forma y de pronto si igual por ahí en el camino hay alguna duda, en la siguiente sesión que nos toque trabajar incentivarlos a que ellos puedan utilizar estos recipientes, si es que tienen a la mano. Inclusive se les dejó como andamio dos vídeos donde está pauteadito cómo se hace la medición con diversos objetos, ya no con recipiente de este tipo sino con botellas.

C2: Ok, claro para que sigan profundizando en el tema van a tener que relacionar su trabajo, de repente un trabajo similar con respecto al volumen. Bien, con respecto a las capacidades que se deben de desarrollar

para esta competencia ¿qué capacidad se ha estado logrando en esta sesión? y ¿qué capacidad todavía se tienen que seguir reforzando?

M2: Para esta unidad básicamente la capacidad representa, creo que todavía por ahí en las siguientes se va a prestar muchísimo para seguir trabajando con las tiras, entonces ellos van a tener que seguir representando sus unidades de medida ya no con volumen, ahora lo van a representar con longitud, metros, centímetros y otra vez vamos a volver a relacionar también con la recta numérica.

C2: Sí, lo bueno que en esta unidad, como están trabajando con el mismo tema base, que es los decimales, se puede seguir trabajando con pues estás esta parte de la representación no tanto en tiras de papel de forma gráfica y ahora con la longitud más todavía es más de repente un poco más sencillo para ellos.

M2: Sí porque van a ver también otra vez el tema de aproximación, de redondeo, entonces otra vez vuelven a recordar.

C2: Ajá, para consolidar

M2: Sí

C2: Bien, M2, entonces está quedando como algo para trabajar con los chicos la parte de la representación de forma gráfica y en este caso seguir viendo los diferentes usos de los decimales. En este caso resaltó bastante ese poder que tienes de hacer preguntas a los chicos, porque les haces bastante preguntas y los estudiantes también están bastante acostumbrados y familiarizados con esta forma de trabajo, porque ellos quieren contestar, quieren participar, se nota en la dinámica que fluye en el grupo.

M2: Sí, ya están acostumbrados a ese tipo de preguntas, no solamente quedarse en el sí, no, es más o es menos; sino que haya un porqué, una fundamentación que puedan justificarlo.

C2: Sí y se observó a muchos estudiantes y no eran los mismos, eran diferentes los que van participando, van dando su punto de vista, iban colocando ejemplos también. Me asombró bastante Carolina como iba proponiendo sus ejemplos y otros estudiantes también en el camino. Lo que sí todavía se observa un poquito es en el trabajo grupal de los chicos, ellos en su Jamboard sí de forma individual van colocando sus productos, pero aún en los grupos como que hay muy poco diálogo, son muy pocos los grupos en los cuales sí se observa que los chicos van dialogando y van dándose algunas ideas mayormente siempre se trabajan en silencio, pero sí hacen, sí ponen lo que les pides.

M2: Sus trabajos.

C2: Eso todavía, este como que falta en ellos motivar, gestionar para que ellos también en el grupo puedan compartir algunos hallazgos, algunas ideas, eso es lo que he observado porque por lo demás los chicos son bastante participativos, el uso de preguntas y repreguntas los ayuda bastante a reflexionar, a darse cuenta qué es lo que necesitan para lograr el reto, dónde están, entonces sí es bastante potente. Lo importante también es que llega un punto en la sesión que también vas enlazando lo que estás haciendo con los con lo que habías planteado como logro de la sesión, lo que son tus criterios de éxito, los chicos son reflexivos también ahí al identificar qué cosa están logrando que no están logrando no. Bien M2 no sé si tienes algún otro comentario de esta parte de la sesión .

M2: Yo creo que ahí de pronto, sabemos qué es lo que todavía falta consolidar, los chicos son conscientes, lo pueden verbalizar al autoevaluarse también y para las siguientes sesiones también igual no seguir en este enfoque en de que puedan representar, de que puedan verbalizar no hay que utilizan diferentes estrategias, ya quizás en el camino van viendo otras estrategias que ya hemos trabajado y lo pueden aplicar también.

C2: Sí antes de cerrar me estaba preguntando, qué podríamos hacer para que los chicos en el trabajo grupal se pueda incentivar esta parte del diálogo entre ellos, qué otras cosas podríamos hacer estaba pensando...

M2: Bueno en el caso de ellos al tener diferentes características como en todos los grupos, que son diferenciados, hay niños más calladitos, hay otros que quieren hablar y de pronto por ahí poner otra estrategia ¿no? de incentivar la participación; ya sea de pronto por ahí, no sólo yo nombrarlos no quien de pronto va a ser el representante en el grupo sino que ellos también de manera autónoma puedan ir designando, quizás ahí en el grupo colocarles un cuadrado quién va a ser el moderador, quién es el que de pronto va a tomar la palabra, quién va a estar registrando, quién va a ir preguntando y repreguntando. Allí quizás por ahí un cuadrado en el Padlet para que ellos puedan completar y puedan ya tener esa apertura más de diálogo.

C2: Claro, podría ser ello, también pensaba ¿no? dentro de repente de los criterios de éxito, en la parte que indica reflexiono sobre mi proceso de solución, de repente ampliar un poquito y poner reflexiono sobre mi proceso de solución y lo comparto con mis compañeros, de repente también como para que en desde el criterio de éxito esté encaminado un poco a que ellos también hagan este compartir, este diálogo. Y me parece buena la propuesta que tienes de que ellos vayan identificando roles, que vayan tomando algunos roles y que vayan asumiéndolo y de repente también ir motivándolos y en todo caso guiándolos a que hagan estos diálogos utilizando sus criterios de éxito porque ellos sí lo manejan.

M2: Claro, ellos sí ya saben, son conscientes de qué es lo que se va a trabajar en la clase, a dónde tenemos que llegar, cuál es la meta y de pronto qué criterios van a ir siguiendo.

C2: Sí en esa parte si veo que ellos cuando hacen la reflexión si te dicen profesora sí lo logramos o no lo logramos y te lo comentan, entonces de repente al estar también en su criterio de éxito esto de que tienen que compartir con sus compañeros este diálogo, sus apreciaciones, sus conclusiones creo que los va a encaminar también a que lo hagan, a motivarlos.

M2: Así es

C2: Eso les estaría faltando a tu grupo, porque son un buen grupo.

M2: Sí son buenos chicos, han ido avanzando poquito a poquito, les ha costado en el camino pero ya a estas alturas ya los veo que pueden ir consolidando cada una de las clases mucho mejor, la apertura que tienen, los materiales que se le va enviando y ellos ya se están trayendo, están presentando.

C2: Sí eso veo que la mayoría de tus estudiantes tienen su material listo, preparados para trabajar.

M2: Sí porque como te comentaba, una semana antes yo ya voy planificando qué es lo que tengo que preparar, de pronto por ahí si es que hay alguna plantilla o algo para que tengan como referencia y todo eso les ha servido porque hemos compartido bastante material cuando trabajamos con decimales para que ellos ya a estas alturas pues tengan una mejor comprensión.

C2: Sí, la importancia de trabajar con el material concreto se nota al momento de que ellos ya tienen una mejor comprensión, un mejor manejo, hacen solitos y como mencionas, ya de forma mental ya están haciendo las conversiones y lo pueden verbalizar, lo comparten. Es bien interesante el trabajo que ustedes han estado realizando durante todo este año con los chicos de cuarto grado. Bien M2 lo que sí para cerrar la reunión me gustaría de repente que también me des un feedback de lo que hemos estado trabajando ¿qué cosas puedo mejorar no?

M2: Bueno en cuanto a tu desempeño, como apoyo que he tenido este año ha sido para mí valioso porque siempre has ido mostrándome esa predisposición, motivación, de pronto por ahí sí es que hay algo que mejorar también ha sido pues de una manera muy sutil en la forma de decirlo, entonces eso también ayuda bastante a nosotros los maestros, también nos gusta que nos den esas pautas precisas para que en la siguiente clase que nos vuelvan a observar y que nos hagan el acompañamiento ya ustedes puedan ver este reflejo. Creo que ello ha sido muy potente y ha servido en cada una de las clases que de pronto yo he tenido que compartir y ver qué me faltaba o de pronto a los chicos, darles otro material, el uso de otra plataforma, entonces han sido varios andamios que de pronto yo suelo siempre ir tomando y que se vaya reflejando ya de manera inmediata en las posteriores sesiones y eso es lo que también rescato de tu persona en la forma como tienes ese acercamiento esa llegada eso también es beneficioso para nosotros los docentes.

C2: Y como aspecto de mejora, de repente ¿qué es lo que consideras se podría ir mejorando aún?

M2: Como aspecto de mejora en realidad creo que podría ser de pronto por allí, alcances en información nueva o por allí que ustedes tengan de primera mano algo que quisieran compartir con nosotros, sea de la parte teórica ¿no? entonces que de pronto también podríamos compartir y era lo que estábamos viendo también para el siguiente grado, que en el caso de quinto grado ya me estás compartiendo información teórica, para ver qué podemos ir haciendo, qué podemos ir mejorando de igual manera no para el cuarto grado, quizás por ahí también alguna información extra que de pronto tú tengas o que quisieras compartir con nosotros los maestros de cuarto también no eso también podría ser beneficioso.

C2: Muchas gracias, me parece bastante interesante lo que me comentas con respecto a compartir información tanto de repente de la parte de conocimiento como de repente también de la metodología o de la didáctica quizás también para poder ir potenciando las clases, muchas gracias por el alcance de M2.

M2: Listo C2,

C2: Voy a dejar de compartir, muy bien M2.

### **Transcripción del Video C3 - M3**

C3: Ya M3, entonces vamos a conversar sobre esta observación. En principio me gustaría que me comentas, qué tal, cómo te sientes, cómo te está yendo este inicio del cuarto bimestre.

M3: Hemos empezado con una planificación en conjunto como los anteriores bimestres, pero con estrategias ya directamente a nuestros priorizados. Una en quinto grado ya que fue la observación, en el quinto B, hemos tenido esta estrategia, la parte de poder medir sus saberes desde un inicio y luego poder contrastarlo, pero no lo hemos podido impartir en todas las sesiones porque demanda cada sesión.

C3: Ya

M3: Por ejemplo si una sesión es netamente comprensión, entonces ahí ya voy dejando esta estrategia, pero voy usando otra, para que ellos participen. Por ejemplo, en mi caso tengo aquí una parte de la lista de todos

mis estudiantes, en una pizarrita yo ya tengo a mis priorizados, quiénes son los que necesito que participen y también tengo las fichas abiertas para quienes quiero que ya estén trabajando y los voy monitoreando. Entonces esto estamos haciendo las tres profesoras del proyecto integrado cada quien con su pizarra mágica. Cuando la sesión está muy densa, hay que priorizar ciertas competencias, ahí sí dejamos un momento la estrategia de medir nuestros saberes previos, porque tenemos la participación, pero si estamos ahorita detrás de ellos con la participación, es un salón que le gusta participar, pero lo hacen mayormente de manera escrita.

C3: [ Mju]

M3: Lo cual no está mal, pero si necesito escucharlos, por eso decimos tu voz es importante aquí.

C3: Así es.

M3: Se tiene que sentir ese eco, creo que por allí está lo del cuarto bimestre.

C3: ¿Está priorización que estás haciendo es en razón a la participación o al desarrollo de alguna capacidad específica?

M3: Estamos viendo la participación, cada Miss está con sus competencias y en mi caso, estoy priorizando la parte de comprensión.

C3: Okey.

M3: Aunque con ciertos resultados en el bimestre anterior que me permitió aperturar después de dos meses de trabajo de IP y entonces estamos notando la parte de seguir profundizando, seguir justificando estas respuestas, entonces frente a esa necesidad, necesito no solamente quizás que quede por escrito sino también escucharlos cómo están trabajando el pensamiento crítico.

C3: Entonces estás priorizando entiendo en la parte de comprensión, el aspecto en el que el estudiante pueda justificar su respuesta empleando el texto y por otro lado en el desarrollo de su pensamiento crítico, para que pueda dar una opinión o asumir alguna postura.

M3: Exacto.

C3: En ese sentido cuántos estudiantes tienes priorizados en esta sección.

M3: En quinto grado B, estoy con diez estudiantes.

C3: Ya, y los 10, tienen estos dos puntos de priorización.

M3: Estos 10 estudiantes, sí los dos y tengo otro grupo que está en la parte solo de participación. Sin embargo, en ellos se está priorizado tanto en participación como sobre todo en la competencia porque los pequeños están ahorita en un nivel de inicio.

C3: Okey, ¿qué has logrado incorporar en la clase para trabajar con estos chicos?

M3: Sí, he trabajado la parte de ir monitoreándolos, ir viendo que ellos me vayan respondiendo, algunos por el chat respondían, no por el micrófono, pero si les iba diciendo; por ejemplo, ¿consideras que la respuesta de Panchito se está acercando al criterio que dice: justificó con ideas de la lectura?, entonces allí unos me respondían por el chat, de los 10 me respondieron solamente cuatro y me decían: “voy a identificar información importante” y allí venía la técnica del subrayado, verifiquemos, vamos a ver la técnica del subrayado nos puede ayudar, dar soporte para poder justificar. Entonces miraba y luego en unos tres minutos, ya estaban ejecutándolo cuando compartían, entonces por ahí iba monitoreando a

estos pequeños, a la par también con otros que me decían por allí, yo también Miss mi trabajo, pero así siguiendo justo a ellos porque necesito sacarlos de ese inicio a un proceso y así se den cuenta.

C3: Entonces qué bueno que estés iniciando este último bimestre con este plan que están trabajando de manera conjunta y colegiada con los demás maestros del área y que ya tengas tus objetivos específicos a quiénes quieres terminar de subir de nivel digamos de este inicio como me comentas a este proceso y las estrategias que estás utilizando la tenemos que ir evaluando, que estas van siendo efectivas en qué medida, aunque podríamos ir también acomodando en el camino. Entonces ahora vamos a centrarnos en esta sesión, que también fue relacionada por la comprensión de textos y sobre ello M3 qué fortalezas sientes que se ha evidenciado en esta clase.

M3: Ya, desde inicio podía ver que los pequeños estaban participando en ello, si bien es cierto que no todos. Ahorita no tengo mi listita porque ya lo borré en mi pizarra mágica, pero eran creo que más de 26 alumnos, allí me corriges cuántos estudiantes eran C3.

C3: Ya

M3: En la que participaron, pero que estuvieron en la clase, en asistencia porque son 31, pero sentía que a comparación de otras sesiones, tenemos como oportunidad de mejora y con los pequeños la parte de la participación, pero sigo trabajando, sí desarrollan y yo sentí como fortaleza de que ellos fueron sintiéndose compenetrados, enganchados de las sesiones desde el inicio, porque daban sus respuestas, me compartían sus impresiones desde el inicio de recoger saberes o también cuando ya íbamos partiendo desde el título del texto, entonces decía ya está funcionando, se están enganchando con el tema, iban comprendiendo lo que habían trabajado lo anterior, lo iban relacionando con esta sesión. Entonces al inicio, eso a las tres profesoras nos iba costando, que ya se ve evidenciando en este cuarto bimestre, entonces ya vamos por un camino adecuado por decirlo y de que estaban conmigo, estaban y allí yo con los priorizados, esos pequeños que todavía no prendían micro que estaban por allí, tenía que ya jalarlos, empujarlos a que puedan participar aunque sea por el chat, pero que lo hagan. Esa fortaleza sentí, de que estaban ya conmigo me seguían la ruta por así decirlo.

C3: Que estaban contigo, que estaban participando activamente como bien comentas en los distintos momentos de la sesión lanzando sus preguntas o sus respuestas perdón de manera espontánea y en algún momento ya las ibas dirigiendo, ibas mencionando algunos estudiantes para que puedan participar justamente por esto que indicas desde el inicio que necesitas que algunos de ellos todavía puedan seguir soltándose, puedan seguir desarrollando también la comprensión, pero asimismo también su oralidad que va como que de la mano. Ya M3, entonces por un lado tenemos la participación de los chicos que también la ganamos ¿a partir de qué? ¿es una consecuencia de qué?

M3: Uno puede ser todo el trabajo que hemos hecho las profesoras con estas diversas estrategias y también puede ser el clima que hemos ido creando las tres docentes y también parte de poder quizás fortalecer ciertos espacios como una metacognición, una retro con las demás profesoras que encaja, para que ellos sigan la secuencia, podría ser pues trabajando siempre en estos criterios y que los pequeños ya han ido construyendo junto con nosotras.

C3: De acuerdo M3, bien vamos ganando esta confianza en los estudiantes en participar también a partir de este buen clima de aprendizaje que se va generando a partir del trato, que absuelves las dudas que ellos van teniendo, las acoges, los vamos acompañando, se van presentando también al inicio de la sesión, estas etiquetas, estos acuerdos para poder ir trabajándolos durante la clase. Bien, entonces ¿qué otra fortaleza has logrado identificar en esta clase?

M3: Si algo también que noté fue con respecto a los trabajos colaborativos. Sin bien es cierto ha sido todo un proceso con ellos para que puedan socializar, iniciábamos en una reunión pequeña y cri,cri,cri, muchas salitas, dos socializando y seis grupitos calladitos, pero ahora hemos podido ingresar a algunas salas y de las ocho salitas tenía ya seis que estaban trabajando solos, sin que yo entre cuando antes decía amiguitos hay que conversar a ver qué podemos decir, qué criterios vamos a seguir, quién es el líder porque ya había roles, yo partía de un líder y ellos ya se escogían los demás y miraba como uno ya estaba compartiendo pantalla, entonces decía ya hay una mejora. Ayudó estos trabajos que hemos hecho junto con las profesoras, de que ellos estén más sueltos y creo que están más sueltos en la salas pequeñas y en sala principal porque ahí han mentalizado, está hablando Panchito mucho más suelto que en la sala principal, entonces yo genial, allí le estaba poniendo estrellita en su participación y lo estoy escuchando, eso es genial. También noté en sus trabajos en equipo y lo hicieron con su esfuerzo.

C3: Así es, concuerdo con lo que dices. También entré a estas salas pequeñas y veía ya de manera más autónoma trabajando como bien compartes, ellos proyectaban allí la pantalla, iban conversando compartiendo ideas y a todos los grupos que logré ingresar, en esta oportunidad fueron cinco, hablamos de la mayoría del salón, estaban llegando a estos consensos, en esta segunda actividad donde estaban colocando esta columna en lo que aprendí e iban registrando ahí en el ppt, en este documento que les había compartido y vemos esta comparación cuando conversábamos antes incluso del IP este trabajo colaborativo que era lo que todavía ellos necesitaban seguir trabajando y que su participación más activa estaba en el plenario dirigida por el docente y ahora vemos este cambio, ¿creo que ha comenzado a partir también del IP verdad?, creo que también fue un buen momento para para fortalecer este trabajo colaborativo .

M3: Fue buen soporte.

C3: Ahora vemos este cambio que han tenido, este desarrollo de estas otras habilidades blandas que también son necesarias para que ellos puedan conversar, llegar a consensos, compartir sus ideas y ¿qué práctica además del IP que fue buen inicio? ¿qué otra práctica te ha ayudado a lograr esto M3 con los chicos?

M3: ¿Del trabajo colaborativo?

C3: ¡Aja!

M3: Ayudó bastante el tema de los roles que iniciamos y le dábamos, pero creo que ellos también querían asignarse solos y en ciertas clases en equipo, ellos solitos se asignaban, en otras clases nosotros asignábamos al líder nada más y entre líder y los demás compañeros que iban dándose, se asignaban, vamos a ser temporizadores y eso escuchaba cuando entrábamos. Creo que también apoyó el poder hacer de manera adrede, formar estos grupos, íbamos conociendo ya cómo eran cada uno, por ejemplo, Pachito necesita de Juanita y Juanita necesita también que esté por acá Lucas, entonces íbamos juntando y miramos que funcionaba porque socializaban mucho mejor como lo has podido ver justo en esta sesión, juntarlos entre pares fue ayudando y luego la siguiente semana íbamos cambiando. Pero eso fue todo un conversatorio con las profesoras en esas actividades colegiadas decíamos y cómo se llevan, porque también teníamos que hablar con la tutora para que nos cuente un poquito más y funcionó. Entonces de esa manera con otras personas ya se iban conociendo y nuevamente funcionaba porque ya se sintieron mejor en una primera con aquellos niños con quienes más congeniaban y ya podrían socializar y abrirse para otros niños o niñas. Esta parte también, la parte blanda y la parte emocional porque están en la pubertad estos chicos y necesitan pues juntarse con quienes se identifican por ahí hemos partido primero, puede ser que haya sido una de las fortalezas también para que los equipos hoy en día ahora sí están mezcladitos y ahora vamos a ver cómo funciona en este cuarto bimestre y como que ya están sueltos y ya se están conociendo entre todo el salón siempre decimos, son familia chicos, ustedes son familia, entonces tienen

que seguir conociéndose entre todos, no solamente por grupos. Al inicio hemos empezado así y ahora ya vemos los resultados.

C3: Ahora vemos estas estrategias que ustedes han ido implementando y que bueno siempre de manera conjunta, colegiada, eso ayuda a brindar esa constancia para que los chicos puedan ir adquiriendo también esa práctica, entonces vemos la formación de equipos, a través de criterios pedagógicos que han utilizado en la rotación, ésta ha ido fluyendo, el establecimiento de roles y también M3 ¿cómo veías estas sesiones de TRC? ¿siempre propiciaba el trabajo colaborativo? o ¿has tenido que realizar algún ajuste, alguna actividad adicional allí?

M3: Si bien es cierto el TRC es la estructura o esqueleto que nos brinda el cómo vamos a ir impartiendo una sesión basada en una propuesta de la I.E. Sin embargo, la parte del trabajo colaborativo a veces no se lograba iniciar en las sesiones, entonces nosotros como docentes con el apoyo de tu persona como coach y con el apoyo de las profesoras del proyecto en nuestra área íbamos dando sus ajustes que puede ayudarnos a potenciar esta actividad de acuerdo a la competencia, basados en la competencia seguíamos priorizando para el logro de la meta, entonces sí, considero que junto con todo el equipo hemos podido dar los ajustes para el trabajo de equipo, para que las actividades sean potentes, también porque a veces las actividades venían un poquito quizás densas y rescatábamos seguir acercándonos a lo que buscábamos tanto en la meta y en la competencia de esa unidad. Eso por ahí nos ha ido ayudando a que la clase sea más significativa, por supuesto con el apoyo de tu persona.

C3: Bien M3 gracias, entonces en esta sesión también veíamos en el TRC por ejemplo que no está propuesto un espacio en sí mismo, como el trabajo colaborativo y hemos también logrado implementarlo ¿Qué otra fortaleza has identificado M3?, además ya estamos hablando del clima, la participación, el trabajo colaborativo, qué otro aspecto has logrado identificar.

M3: Bueno esta semana me estoy recordando de la última sesión que observaste pero en esa semana estuve observando a los pequeños de quinto B, pero si me gusta la parte donde valoran la idea de la otra persona, no sé si lo has notado el martes, pero por ejemplo cuando decían, sí concuerdo con el comentario de Panchito, porque..., eso antes los pequeños lo estaban haciendo al inicio de una conversación académica con una docente de ciencias del proyecto, pero luego parece que se fue soltando con el IP, porque nos enfocamos más en los trabajos en equipo, se ha reanudado en este cuarto bimestre y ellos lo hacen, sin que nosotros le digamos, guíate de este tipo, de este modelo o inicio del diálogo para una conversación académica, ellos solos van sumándose en los comentarios a los demás compañeros. Eso quiere decir que están valorando las opiniones de los demás y es algo que escuché en esta semana, lo han profundizado bastante, me acuerdo lo han podido ver el martes, el día de ayer que tuve con 5B y es algo que se aplauden los niños porque están valorando, se están escuchando, es una fortaleza.

C3: ¡Sí! En la parte de la socialización los niños van compartiendo las respuestas que también ibas propiciando, al pedirle si están de acuerdo o no con lo que ha dicho su compañero, ellos también, o a través de estas preguntas, los invitas a ellos a poder valorar o no estar de acuerdo con lo dicho por el compañero anterior. Bien M3, y eso también parte del clima de esta confianza que hay entre ellos, de estas otras habilidades que también se van desarrollando en el trabajo colaborativo, pero también vamos viéndolo en el plenario y qué otro momento M3, por ejemplo, en este espacio donde ellos analizaron el uso de los dos puntos, qué tal, cómo viste esta actividad.

M3: Cuando leí la actividad, estaba planificando, y vi que estaban agregando la competencia de producción, pero tengo que priorizar en comprensión, lo que mi prioridad era comprensión, entonces los pequeños han ido viendo diversos signos de puntuación a excepción de los dos puntos que recién están viendo, por eso es que hasta el día de ayer sigo fortaleciendo todavía porque me enfoqué bastante en la competencia que tenía

que priorizarse el día martes, pero si le di un pequeño espacio a los pequeños, obviamente no al 100% el aprendizaje no estaba, porque era nuevo el contenido. Ahora esto solamente es un medio, por lo tanto cuando fueron redactando, fuimos conversando primero a través de unos ejemplos que salió de la lectura y también que iba yo brindando ejemplos, ahí los pequeños querían enumerar antes o después, podemos presentar los dos puntos, ahora podríamos detallar más, pero recordemos que la competencia era comprensión, la priorizada, entonces no me enfoqué mucho en ello, pero donde le di prioridad, cuando di retro, e iba mirando sus trabajitos, ahí miraba que por ejemplo, Amanda leyó a una estudiante, le dio su trabajo y su respuesta a esta pregunta, es solamente una pregunta para dar una postura, una justificación de acuerdo a la lectura, identificar la información importante y aplicar los dos puntos, y la pequeña justificó, le puso esa información importante con sus palabras al texto, defendiendo su postura, lo cual estaba acorde, sin embargo por ahí decía, y eso que apuntó con todos sus conectores, separó, puso una comita, y le digo: muy bien Amanda, consideramos que esto está justificando de acuerdo a la idea del texto: Sí miss, y qué opinas del criterio número dos, del uso de los 2 puntos y ahí venía esa parte de producción que es importante para dar claridad texto, y ella me dice voy a brindar un ejemplo y allí voy a usar los dos puntos para presentar este ejemplo, y así iba viendo a los niños que estaban enfocándose bastante en justificar justamente en lo que tenía como prioridad en mi competencia, justificar para hacer esto del rol de las familias. Entonces tengo que aprovechar también ese espacio para trabajar este criterio de producción que es importante, no era macro, pero sí ayuda a dar claridad, entonces por ahí donde me fui priorizando fue en la retro, con los tres criterios y ahí vamos mirando y ellos iban ya dando ejemplos, algunos trabajaron la parte de la función de enumerar con ciertos objetos que como familia comparten, como que ellos son referentes positivos de los buenos hábitos alimenticios, por ahí que se fue moldeando un poquito si no había quedado claro al inicio la parte de los puntos.

C3: Ok, entonces entiendo que el propósito de la clase como bien comentas se está priorizando, este estándar relacionado con comprensión de textos, pero veíamos que la sesión invitaba también a insertar este trabajo de los dos puntos, como signo de puntuación, como bien comentas que da soporte también a esta producción para poder evidenciar la comprensión de los chicos y ahora que me comentaste que ellos iban diciendo: Miss lo usamos para llegar a una numeración o por allí en algún momento también decían para enlazar ideas, porque teníamos dos reglas que trabajaste y ¿cómo ellos llegaron a esas respuestas?, porque incluso tuvimos como respuestas de ellos y lo fuiste registrando allí en el ppt para presentar un ejemplo como para enumerar, para relacionar ideas entre sí, ¿qué hiciste para que los chicos llegaran a estas respuestas?

M3: Tenían que mirar los ejemplos que estaba compartiendo y les decía: ¿dónde crees que debe haber una pausa?, me daban otras respuestas, claro que allí no era pausa, pero les decía que lean la idea, dónde está la idea completa, lean la oración completa y después de unos minutos, un niño dice Miss, debe ser hasta acá, y la otra idea dónde empieza ¿y qué signo de puntuación puede ir ahí? será la comita que va separando las ideas relacionadas, y por ahí creo que el tema de las preguntas me pudo ir ayudando, y el ejemplo que partió del texto que brindaba.

C3: Y justo estoy colocando esto que trabajaste con los chicos, donde llegamos a estas respuestas y como bien comentas, a través del uso de este ejemplo que salió con un fragmento del texto, trabajamos el texto a profundidad y asimismo esta formulación de preguntas y repreguntas verdad, a estos pasos que ibas estableciendo, no de frente le preguntaste cuál es la función de los dos puntos, dónde hay que colocar los dos puntos, si no estamos estableciendo cuántas ideas hay en este párrafo, poco a poco fuiste segmentando estas actividades para que finalmente ellos puedan llegar a estas respuestas esperadas porque lo que apuntábamos era que ellos puedan deducir, puedan inferir estas reglas del uso de estos signos de puntuación. Vemos allí también el uso del color que ibas implementando, para ir separando estas ideas,

para que ellos se den cuenta, que se les estaba relacionando. Entonces tenemos como una muy buena práctica este momento que logras incorporar en la sesión, de construcción con los estudiantes, vas construyendo nociones, los ayudas a ir desarrollando su pensamiento a través de esta formulación de preguntas y repreguntas. Genial M3, bien ya hemos identificado entonces varios aspectos logrados que ya tienes como fortaleza que lo vemos a lo largo de las sesiones y que quizá pensemos en alguna oportunidad de mejora ¿qué viste o qué pensaste después de ejecutar esta sesión, en qué te hubiera gustado quizá mejorar, añadir o cambiar?

M3: Está muy bien de que me hayan compartido una sesión donde tenía que trabajar revisando comprensión, pero también añadiendo un poco la parte de producción para dar claridad. Me hubiese gustado que el tema de producción lo ponga para una sesión sola, para que quede como soporte a las próximas redacciones que siempre ellos redactan a mano, la parte de producción, la parte oral, y esto sube de lo que está arriba que es la comprensión, porque de la comprensión fluye todo, está la parte, pero lo agregué porque miraba que también va a dar soporte, todo está relacionado acá. También otra puede ser la parte de tiempo, que se me había extendido, me hubiese gustado darle más prioridad, más tiempo a la retroalimentación y es algo que siempre está ahí, jugando, jugando con nosotros los docentes y tratamos de ir dosificando, por eso es que viene esos ajustes donde siempre me has dado soporte C3, pero siento que tengo que seguir priorizando y viendo el tema del tiempo, todavía esta parte de poder generar más espacios así que hay que seguir pues planificando, potenciando estas planificaciones y ajustes, nada más.

C3: Entonces de lo que me estás comentando, es que te gustaría seguir mejorando o trabajando en el tiempo que hemos visto a lo largo del año que ha sido un factor importante también, y común, porque a veces 60 minutos no nos alcanza para poder trabajar a profundidad que quizás quisiéramos desarrollar en cada una de las sesiones y por otro lado me hablas también el tiempo razón a la retroalimentación brindada que te hubiera gustado que pueda ser un poco más profunda, y vamos justamente a hablar en ese sentido de esta retroalimentación que comentas, tuvimos tres trabajos, los trabajos de Valentino, de Juan Antonio y de Amanda, ¿por qué decidimos comenzar con este trabajo del Valentino?

M3: Empezamos con Valentino porque notaba que el pequeño en su redacción fundamentaba de acuerdo a la competencia, pero sentíamos por ahí que quizás podríamos ir apoyando porque yo tengo un mapa donde yo voy dando retroalimentación, y a este pequeño no le había brindado una retroalimentación, porque todos tienen un espacio, yo termino y siempre pongo: Juanita, Lucas ya tienen retro la clase anterior, están pasando y están dentro de ciertos pequeños priorizados, del caso de los priorizados paso al otro grupo que también necesita recibir una retro, porque todos tienen la oportunidad y lo hice con Valentino porque estaba en mi lista de que en esa clase iba a recibir reto, y además porque quería reforzar en él su competencia de comprensión. Pero tengo una listita con quienes ya reciben retro para que la siguiente clase no le toque.

C3: Entonces fue por un tema de considerar dentro de la lista que manejas como que era el turno digamos del estudiante, en ese sentido te preguntaría ¿por qué optamos por tener este trabajo nuevamente y brindar una retro grupal o quizá preguntarnos cuál sería el propósito de una retroalimentación grupal?, ¿qué buscamos con una retroalimentación grupal?

M3: Porque siempre digo, ya chicos un stop ahí para enfocarme y puedan ir trabajando, tenerlo como una referencia de todos los criterios de éxito, entonces yo veo que mi niño está cumpliendo esto y también que ellos valoren, que también puedan sumarse a esta retro. Sin embargo; por un tema, nuevamente como te comento, de tiempo tuve que darlo yo, pero siempre les digo, chicos escuchamos, porque él primero lee su respuesta, luego voy identificando estas fortalezas para pasar a una oportunidad si es que la hay. Entonces sí, he notado que ellos lo hacen, porque vuelvo a ver el drive y ya están, entonces

algo bueno es que éstas retroalimentaciones grupales fortalecen el trabajo de los demás porque lo ven como un referente.

C3: Así, en ese sentido, estamos identificando entonces el propósito de esta retroalimentación grupal, que no solo sea para el estudiante sino para la mayoría, que la mayoría de los chicos del aula pueda también ser beneficiada con esta retroalimentación que vas brindando y ¿cuáles eran las oportunidades de mejora de este estudiante?

M3: El pequeño estaba identificando información importante, todos tenían que relacionarlo con su experiencia, porque esa experiencia en base al rol de sus padres, quizá en el criterio partíamos del número dos, como te digo que van apareciendo ahí el uso de los dos puntos, ahí se ponía, por ejemplo, considero que en familia si cumple el rol del buen hábito alimenticio porque... y ya estoy justificando, una comida saludable al igual que mi hermana, mi padre y yo ayudamos a poner la mesa, mis padres a mí no me dicen que... Y ahí le pregunté ¿qué opinas sobre el criterio número dos, le estamos dando sentido a esa respuesta?, ¿qué opinas tú en función a los signos de puntuación que has colocado?, porque si bien es cierto coloca los dos puntos, están relacionando ideas, pero qué opinas de esta partecita, vuélvelo leer a ver si es que le estamos dando este sentido al texto para poder dar este soporte o si estamos justificando y si es que el lector está entendiendo el mensaje, está entendiendo tu postura, tu justificación. Entonces yo recuerdo que lo sombreé y le dije vamos a volverlo a leer Valentino y vamos a ver qué modificación podríamos hacer a los signos de puntuación, quizás no solamente me guio por los dos puntos, sino que hay otros signos que pueden permitirnos que separe ciertas ideas y que puedan también tener ese sentido de acuerdo a las cosas que él hacía, sí es un pequeño que escucha siempre lo que le dicen, cuando en la cartilla lo modifiqué, me lo había separado con un punto y seguido y ya le había agregado después del punto, antes había enumerado y con una coma enumerativa cerró su idea.

C3: ¿Vemos aquí por ejemplo que este estudiante, además de estos criterios que se ha propuesto, tenía otras oportunidades de mejora como que previas, porque no solo era el uso de los dos puntos sino el uso del punto y un poco la organización de sus ideas para que este mensaje pueda llegar con claridad verdad, ¿la mayoría de tus estudiantes tienen esta dificultad?

M3: Con respecto a lo que son los signos y comas en producción sí, los signos, las comas, los signos de puntuación y conectores. En los conectores tengo solamente a 11 estudiantes en 5° B que confunden la función del conector, ya priorizando, pero la mayoría tiene clarísimo qué conector debe ir, siempre le digo qué quieres hacer acá: A Miss, yo quiero sumar, entonces hacemos algo te permita adicionar ideas y ellos también ayudan a éstos 11 pequeños que tienen esa dificultad, mientras que siento que, entre todo el salón de 5° B, tengo todavía a la gran cantidad que tiene que seguir priorizando los puntos y las comas, sobre todos los puntos, a veces si tengo esa necesidad con el tema del punto y las comas, ahora añado los dos puntos, entonces como que ya los chicos van creando todo un árbol diciendo, y cuál voy a tomar, por eso es que yo en la siguiente clase estoy fijándome que el punto seguido es algo que quizás los pequeños no lo están aplicando todos. Entonces vamos dándole modelos, incluso contra ejemplos, porque si es un contraejemplo en una clase en un tercer bimestre en la última unidad, ellos decían y como jurado Miss, ahí está mal, ahí debe haber punto seguido, así como estamos evaluando este trabajo, hay que evaluar el propio para saber cómo estamos leyendo, porque a veces yo leo todo, no hay ninguna pausa y me canso como lectora y tengo que hacer una pausita, detenerme para continuar, ahí es importante usar este punto, para relacionar ideas entre sí, el punto seguido, si quiero usar otra idea relacionada al tema, el punto aparte. Entonces, por ahí vamos viendo esta parte como necesidad sobre todo los signos de puntuación C3 que tengo priorizar con ellos, que han trabajado antes de los dos puntos.

C3: Entonces podríamos aprovechar algunas actividades previas desde la lectura e ir reflexionando sobre estos signos de puntuación y quizá en esta oportunidad como el énfasis era, en este signo desde los dos puntos, quizás podríamos, a partir de estos criterios que se establecieron para esta actividad identificar cuál es el error común de la mayoría, a partir de este monitoreo que vas realizando, para poder enfocarnos quizá en estos aspectos, en nuestros criterios que van a hacer la línea, la pauta para esta actividad y poder brindar retroalimentación en razón a ello. También aquí vemos que el estudiante además de los criterios, como te comentaba, tiene otras oportunidades previas, podríamos optar por una retroalimentación más individual, allí agregar algún comentario más personalizado ya que estamos identificando que el propósito de esta retroalimentación grupal entonces va a ser identificar estos errores comunes en razón con los criterios de éxito para poder tener este espacio en plenario y brindar esta retro y los demás chicos puedan también ser beneficiados. También acá veía que ahí vamos compartiendo los trabajos de los estudiantes que ya iban terminando, algunos te decían: Miss y ya terminé, e ibas compartiendo sus productos, aquí tal vez M3 es bueno la participación espontánea de los chicos, pero también sería importante tener esta decisión, ¿qué producto voy a retroalimentar, por qué sería importante M3 tener o tomar nosotros la decisión en algún momento de destacar este producto o este otro producto?

M3: ¿Te refieres a irme a los priorizados cuando voy a seleccionar?

C3: Claro, cuando seleccionas hay un motivo verdad, para que selecciones un producto, ¿cuáles podrían ser estos motivos que podrían guiar nuestra selección de productos?

M3: El primer motivo es siempre ver la necesidad del estudiante en razón de una competencia, si veo que este estudiante está requiriendo, es a él, cuando es una necesidad sí que realmente demanda ahí sí apoyo bastante el comentario personalizado, porque necesita el pequeño también conocer un poco más su realidad, la realidad de cada estudiante y que es importante que puede servir no solo un comentario escrito, sino los comentarios en audio, eso lo que estamos justamente ahora viendo con las profesoras, era un buen hábito desde mandarle los audios y ellos mismos nos responden. Entonces por ahí partí con esa necesidad cuando ya vemos que el pequeño o pequeña sí tiene demandas que no va, por ejemplo con lo que hemos trabajado en clase como vemos, errores previos, ahí personalizado y quizás escoger un trabajo que de repente ha habido una oportunidad de fortalezas y oportunidades, pero en razón a la meta de hoy, por estos motivos podríamos seleccionar para una próxima oportunidad.

C3: Y ¿Qué podríamos tomar en cuenta para decidir qué tipo de retroalimentación brindar?, ¿en qué momento podría decidirme optar por una retroalimentación individual y por otra grupal?

M3: Por ejemplo: yo en clases he hecho retroalimentaciones individuales, solamente a algunos priorizados, la verdad no lo he hecho en todas las clases sincrónicas, sino ya posterior, por escrito y solamente le digo, he mandado un mensajito en el chat a ver amiguito, ¿puedes revisar?, ahí es donde yo sincrónicamente lo estoy viendo porque ya después de sesión yo no veo si mi estudiante lo ha podido hacer o quién sabe, ha recibido un soporte adicional, pero qué mejor que reciba el soporte del docente en la misma sesión, ahí yo mando para que los pequeños suban al chat.

C3: ¿Entiendo necesidades particulares verdad? y estamos optando por esta retroalimentación individual ¿y la grupal?

M3: Y la grupal ya sería en función si notamos que hay fortalezas y oportunidades, pero relacionados a la meta de la sesión para poder anotar a todos los niños, que lo tengan como un referente, yo también lo estoy

dando por turno como te comenté, porque quería darles la oportunidad a todos, pero si vamos por esos motivos también.

C3: Y sobre todo en esto que comentábamos de estos comunes van a ser importantes para que no solo sirva al estudiante sino a la mayoría de tus estudiantes y esta decisión va a partir a través de este monitoreo que vas realizando, voy viendo entonces, estos estudiantes voy viendo algunos al azar o tal vez no a tus priorizados o los que están en proceso, identificas esta oportunidad de mejora común y eliges porque aquí ya hay un criterio pedagógico de tu parte entonces eliges un producto que pueda servir para retroalimentar, nuevamente no sólo al estudiante sino a la mayoría, ¿Está bien?

M3: Sí

C3: Bien M3, sobre la retroalimentación también que brindamos por ejemplo ante este estudiante, lo que le comentas, le dices que está justificando su respuesta en base al rol que cumple su familia, pero le pides que reajuste esta última parte del párrafo para que haya más claridad y lo sombras y así lo invitas a que pueda releer para que tenga esto más sentido. Luego ya nos fuimos al trabajo de Juan Antonio por ejemplo, entonces aquí en principio reconoces los logros o el logro que está realizando este estudiante, en razón a la justificación de su respuesta y luego le indicamos esta oportunidad de mejorar y tal vez ¿qué podríamos emplear o de qué manera podríamos ayudar al estudiante de que se dé cuenta de esta oportunidad de mejora?

M3: Bueno yo trabajo mucho con los colores, quizás darle este sombreado de colores a sus trabajitos, y decir, mira, ¿te parece que esta partecita de color que te estoy colocando, lo relaciono con color del criterio? ¿qué opinas tú?

C3: Bien, entonces estamos hablando de esta herramienta nuevamente importante de las preguntas y las repreguntas que podríamos emplear para ayudarlo a reflexionar, a que él mismo pueda darse cuenta de nuestras oportunidades de mejora que va teniendo. ¡Bien M3!, genial.

Entonces a partir de lo que estamos conversando, reconozco varios aspectos logrados en la clase, vamos a rescatar algunos, los más importantes. Ya de manera consolidada tenemos el clima de aula, esta motivación que le vas brindando a los chicos, incluso desde el inicio de la clase cuando presentas esta frase motivacional, los ayudas allí a que ellos también se sientan más motivados y participen de manera espontánea en el desarrollo de las sesiones que ya hemos conversado. También promueves espacios de construcción con los chicos a partir de esta formulación de preguntas, de repreguntas, brindas indicaciones claras y oportunas que van favoreciendo la comprensión de las consignas que vas brindando, y no solo ello sino también te aseguras y corroboras con la participación de otro estudiante para asegurarnos justamente de que esta información está llegando a ellos. Realizas este proceso metodológico de las lecturas, de antes, durante y después acorde al enfoque de área y propuesta curricular y vemos este ajuste, esta contextualización de las actividades, está incorporación del trabajo colaborativo que ayuda al estudiante a fortalecer sus capacidades y estas habilidades blandas también. Como oportunidad de mejora entonces podemos seguir afianzando y trabajando esta retroalimentación, podemos llevarla a ser un poco más reflexiva; quizá un poco menos descriptiva, podemos ser descriptivas en esta parte de valorar aquello que el estudiante está logrando, lo podemos propiciar un poco más la reflexión en base a estas oportunidades de mejora para que sea el mismo estudiante quien la descubra y cómo lo vas a ayudar formulando estas preguntas y repreguntas, entonces a partir de lo que hemos conversado, esto que te acabo de comentar, ¿Con qué acuerdos podríamos irnos, qué acuerdos podríamos formarnos hacia una siguiente observación?

M3: Con respecto a la retroalimentación, el poder tener motivos para poder proyectar un producto; continuar como lo estoy haciendo de manera personalizada luego por el chat, pero tratar de proyectar un producto que tenga un error común para que puedan tomarlo como referencia y sigan haciendo también soporte y fortaleciendo sus trabajos, es un acuerdo muy potente para seguir dándole a la retroalimentación.

C3: Entonces tenemos que a partir del monitoreo, establecer un criterio para elegir un producto y poder brindar retroalimentación grupal, genial ¿algún otro acuerdo que podríamos tener? ¿o nos vamos con ese?

M3: No sé cuál sería otro acuerdo.

C3: Vámonos con ese, y quizás esto último para seguir reforzando dentro de esta retroalimentación que vamos brindando, que el estudiante se dé cuenta de las oportunidades de mejora a través de esta formulación de preguntas y repreguntas, que sea una retroalimentación por descubrimiento o sea que el estudiante sea quien descubra estas oportunidades de mejora que él va teniendo, ¿cómo vamos a ayudarlos nosotros, ¿cómo vamos a mediar esto?, empleando estas preguntas y repreguntas, como bien comentabas, me parece que, por ejemplo, esta idea es clara, ¿qué signo de puntuación podríamos utilizar para ayudarnos? y te va dando esta respuesta. ¿Está bien?

M3: Claro, es así como comento, sí se da lo que pasa como te digo el tiempo no alcanza darle más espacio a la retroalimentación y trabajar la retro bajo un descubrimiento, pero a veces, cuando el tiempo no alcanza ya me permite darle la retro y ahí tengo que ver el tema del tiempo.

C3: Por ejemplo en ese sentido M3 ésta retro nos va a ayudar porque al abordar un producto o dos ya estamos abordando a la mayoría porque como es un error común no sólo se ayuda al estudiante sino también al resto de los chicos, entonces allí eso también nos va a ayudar en razón al tiempo, así sea un producto, si está bien elegido, si vemos que va a ayudar a la mayoría podemos quedarnos con esta retroalimentación grupal de sólo un producto.

M3: Gracias.

C3: Nos vamos con estos acuerdos y en razón a nuestra meta, también veíamos ya en nuestra última sesión que habíamos cumplido ya con estas dos metas que teníamos propuestas en realizar estos ajustes en las actividades del TRC y esta metacognición, así como el de las discusiones productivas que teníamos en un principio, entonces ahora nos tocaría esta última parte del acompañamiento. Quizá podríamos proponernos alguna meta más relacionada con esta retroalimentación para poder terminar de afianzar ¿está bien? Entonces vamos pensando durante este día y que la siguiente semana nos reunimos una media horita para poder terminar de construir nuestra nueva meta. Bien M3, no sé si tienes alguna duda un comentario adicional sobre todo esto que estamos conversando.

M3: Sobre la retroalimentación me está quedando un poquito más detallada, es importante siempre partir desde que tengo claro una demanda con el tiempo, trabajar en base a darle un espacio más rico a la retro no sólo de manera descriptiva como lo mencionas en el cual el estudiante escucha, percibe y trata de modificarlo, sino que también siga siendo parte de porque el estudiante está aquí el priorizado, el estudiante es el protagonista, entonces esto jala con el tiempo, es el que me está arrastrando a que quizás como consecuencia de una retroalimentación descriptiva, pero sí agradezco bastante que me brinde una oportunidad de seguir trabajando esta realimentación por descubrimiento que es algo que también lo pude evidenciar gracias a tu apoyo cuando también me ibas comentando y seguir entonces dando ahora más espacios a las retroalimentaciones por descubrimiento en base un error común. Aunque ahora me ha

quedado como una meta, que ya vamos a ir organizándola para editarla. Agradecerte bastante C3 por todo el soporte que me has dado este año, creo que todo lo que se ve como resultado se debe bastante también al soporte que tú me has brindado en cada sesión inopinada, en un codictado y en todas esas retro que siempre suman.

C3: Muchas gracias a ti M3 por tus palabras, por siempre mostrar una apertura, esos deseos de seguir aprendiendo, por todo el esfuerzo que has puesto y sigues poniendo durante este año y desde que te conozco en realidad ya son algunos años y genial, seguimos trabajando para terminar de pulir algunos puntos basados en esta retroalimentación y así mejorar nuestra práctica también y sobre todo este objetivo común que tenemos, que esto pueda recaer en el aprendizaje de los chicos, muchas gracias a ti M3 entonces ya nos estamos viendo pronto.

#### **Transcripción del Video C4 - M4**

C4: Ya listo, Hola M4, ¿qué tal? ¿cómo te encuentras?

M4: Buenas tardes C4, bastante mejor; tranquila con la actividad que hemos desarrollado con los chicos; esperando que todo haya salido bien

C4: Correcto, que tal en general, cómo has visto esta unidad de quinto grado, qué te aparece esta unidad en razón a los productos, también a las metas.

M4: A ver, la verdad interesante porque para los chicos en la unidad es la primera vez que ellos van a desarrollar un texto instructivo, ya que anteriormente en las unidades presentadas más que todo eran textos narrativos, informativos y el tema de la estructura del texto involucraba que la redacción, la investigación; en cambio esto para nosotros creo que se les hace un poco más dinámico, despierta mayor interés por el tema de los elementos que tienen, las estructuras diferentes y lo que sí me da gusto es que ya el día de hoy he comprobado que en realidad todos los temas que han ido desarrollando en los tipos de alimentos, los consejos, los carbohidratos lo tienen ya mentalizado e interiorizado para que puedan desarrollar el producto final. En relación a los tipos de texto instructivo, les resultó nuevo; sin embargo al inicio creo que las preguntas fueron bastante potentes y por allí siempre sale un estudiante que en este caso era Eros ¿no? desde el término creo que decía recomendativo, luego ya terminó diciendo que el texto de recomendaciones forma parte del grupo de los textos instructivos; para mí fue bueno. Otra parte que sí creo que no fue tan favorable es el tema del tiempo; pero en ese caso nosotros no podemos medirlo porque surgen a lo largo de la clase muchas inquietudes o una actividad resulta un poco más potente y allí tenemos que estar enfocándonos un poco más.

C4: Sí genial M4, en realidad como describes también concuerdo contigo. A lo largo de este año, los estudiantes han estado desarrollando otros tipos de textos, quizás enfocados a los narrativos, por ahí algunos argumentativos y ahora ya tenemos pues estos instructivos, que en realidad ayudan porque como dices también lo encuentran en su día a día, ya sea en folletos o de repente pues en alguna instrucción de algún videojuego etcétera; entonces por ello han estado también bastante enfocados a la temática y han estado desarrollando también como dices. Sobre todo se ve también el cambio de pensamiento, también de estos saberes previos con que llegan los estudiantes hacia el final ¿no? justamente como mencionabas el caso del estudiante Eros que decía recomendativo sí y por ahí se le complicaba un poco ello; pero tú constantemente haces este seguimiento en varias etapas de la clase y al final pues también como manifestabas de nuevo, ya me voy también tranquila porque el grupo también había comprendido ello. Entonces es importante también cómo a través pues de nuestra propia retroalimentación vamos también haciendo que estos conocimientos

previos que tienen los estudiantes vayan también migrando a uno nuevo, en este caso una nueva asimilación también de estas habilidades y conocimientos. Bien, entonces en base a ello voy a este proyectar también ahora mi pantalla para ir también describiendo algunas actividades de la clase, ¿me comentas si ya se puede visualizar?

M4: ¡sí!

C4: Sí, genial. Bien, entonces a partir de ello; justamente el tema de las normas que siempre está presente en tus clases, justamente con tus estudiantes ¿cómo ves este tema que se desarrolla con quinto grado, especialmente con esta sección?

M4: Ya, con esta sección; ya ellos lo tienen muy bien interiorizado, prácticamente solamente hacemos mención pero si ocurre algún detalle obviamente que hacemos el alto en la clase y recordamos las normas; con quinto ya es una mención; con cuarto todavía tenemos que afianzar algunos detalles.

C4: Genial, correcto sí de hecho eso va a depender como tú mencionas pues de cada particularidad del grupo de estudiantes y si también concuerdo con ello que las normas se han llevado de una manera bastante buena; en este caso los estudiantes participan, están justamente con el micrófono apagado escuchando las indicaciones. Bien, entonces en esta primera parte que justamente hiciste el recuento a lo largo de todo lo que han hecho en la unidad; en razón a la respuesta a los estudiantes ¿cómo viste éstas? ¿sientes que hablaron verdaderamente del proyecto o de repente estuvieron alejadas a la temática?

M4: Para mí sí, toda la información que ellos mencionaron estaba en relación al proyecto; incluso los términos de proteínas, vitaminas, minerales, una dieta balanceada y todo esto lo hemos trabajado en los textos que anteriormente se han presentado. Creo que el inicio para empezar la meta fue bastante bueno y ya ellos manejen el tema; incluso di pase indicando que van a conocer un poco más, pero a través de diversos textos.

C4: Correcto, bien este recuento que haces en este caso ¿sientes que particularmente en esta clase fue fundamental o normalmente vienes realizando esto de repente en todas las clases que tienes este recuento de la unidad?

M4: Para mí es fundamental en esta clase porque el tema de la unidad iba a ser el mismo en los textos instructivos; por allí cuando empezamos a planificar probablemente como primero vimos la meta decimos quizás presenta otro tipo, el texto instructivo, pero con diferentes temas para que los chicos puedan observar y quizás en algunos casos copien el modelo para el producto final. Sin embargo, en este caso, sí se han presentado los textos instructivos como infografías; para que puedan ellos guiarse relacionados al mismo tema, entonces para que no se pierda un poco la conexión de la meta con el trabajo en la unidad empecé a recoger un poco ya de lo que se ha trabajado anteriormente.

C4: Genial, sí efectivamente con lo que mencionabas pues algunos términos que los estudiantes ya vienen trabajando porque lo han interiorizado y acá lo expresan como: la grasa como dicen que hay en el cuerpo, que alimentos en realidad son necesarios consumir y también algunos trastornos alimenticios.

M4: Exacto, algunos trastornos alimenticios que trabajamos la semana anterior. Sí, recuerdo Olenka que mencionó como la anorexia, la bulimia un poco dudosa pero lo mencionó y allí ya hice fuerza sobre lo que ya habíamos trabajado.

C4: Sí, entonces vamos a ver que sí, para ciertas sesiones que tenemos va a ser importante también relacionar, como has hecho ahora en la clase justamente la temática de la unidad, del reto, del proyecto también con la meta; entonces siempre continúa con esa buena práctica para poder relacionar y para que los estudiantes ya lleguen al menos con algunas ideas previas en razón a la meta y para que de repente no se le presente tal cual la meta y ellos ya vayan recordando también ciertas cosas. Bien y en cuanto a esta meta que ya era establecer semejanzas y diferencias entre diversos tipos de texto instructivos relacionada con la alimentación saludable; al escuchar también la respuesta de los estudiantes ¿sientes que manejaban los términos semejanzas y diferencias?

M4: Sí, eso sí lo manejaban, creo que no fue mucho la complicación; “instructivo” ya entró a más que toda taller en la presentación de los textos y desarrollar las preguntas, creo Olenka también mencionó, hizo la diferencia ¿no?, semejanzas es cuando algo se parece, está igual, algo así.

C4: Correcto, si no efectivamente también había anotado ello literalmente del estudiante ¿no? semejanzas cuando las palabras u objetos se parecen mucho entre sí, en este caso las semejanzas que puede haber en determinadas cosas que nosotros vamos viendo. Bien, entonces a partir de ello ya comenzaste a desarrollar esta actividad que era en realidad de encontrar pues algunas semejanzas y encontrar también algunas diferencias ¿cuál crees que fue la complicación de los estudiantes al poder encontrar pues estas semejanzas o diferencias en esta primera parte de los textos?

M4: Ya, a ver creo que al encontrar ¡no!, al señalar; por este tema de resaltar, ubicar.. bueno ya surgió el plan b, que por favor lo anoten porque tratamos de transformar la imagen en texto y todo se movió; entonces decidimos presentarlo porque depende de las opciones del word ,así como yo lo tengo señalar con las autoformas; pero la opción “b” podría ser anotarlo en el cuaderno esa fue una de las complicaciones, otro era “complicación complicación en sí no creo”, un poco era la confusión en texto informativo y texto instructivo; sin embargo ya con el tema a lo largo de la clase sabemos que es una información que se está brindando, pero el lenguaje es diferente, las palabras que se utilizan también era diferente, la estructura era diferente, surgieron esta palabrita de Eros recomendativos, mis recomendativos y por ahí ya creo que se aclaró. Empezaron a conocer cómo era el decálogo, el último texto creo que era el decálogo, no el segundo era el decálogo, el tercero era las reglas saludables donde están allí los términos de las palabras; al inicio la de la primera observación creo que de las personas que participaron, según lo que yo lo estoy viendo y lo que yo anoté podríamos decir que había un 10% que todavía seguía con la duda sobre el tipo de texto que iban a trabajar, a pesar que ya habían observado la meta.

C4: Sí, justamente acá también había hecho esta anotación donde nuevamente regresaste en buena hora, en buena práctica también a la meta para que los estudiantes también se den cuenta a partir de lo que ya estaban también trabajando y también esa distinción entre informativos e instructivos en este caso que iban a ir desarrollando, pero que también podría generar esta confusión porque al final igual estos textos están brindando pues esta información, entonces por ahí viene claro esa complejidad para los estudiantes. Entonces ahí poco a poco en este caso iban trabajando, iban recordando ello. También, valoro la parte ahora que me mencionas donde le diste alternativa también a los estudiantes porque si bien es cierto algunos sí pueden haberlo descargado en word, otros de repente lo estaban descargando también como te mencionaron un documento de google y ahí no se podía colocar, entonces esta opción de que ellos pueden anotar también las ideas a su cuaderno ,es válida; en realidad estas opciones que le podemos brindar a los estudiantes para que realicen la actividad van a ser múltiples y la idea es darle ese bagaje para que no solamente se limiten de repente a uno, entonces por ese lado también se trabajó muy bien.

M4: Además se tenía que dar una opción porque de esta primera parte dependía la última actividad entonces ahí estábamos viendo justo cuando planificamos ya si no hay opción A, la opción B, la opción C; pero no va a ver como les dije a los chicos, no hay una opción en que se diga no lo puedo hacer mis porque no sé cómo señalar; entonces ahí ellos ya manejan como se trabaja, saben que Miss M4 no les va a dejar una opción libre.

C4: Así es, sí efectivamente ahí como dices era el enganche también para lo que venía, en este caso por acá están los cuadritos justamente donde ya ellos iban a poder ver este tipo de texto e iban a ahondar también lo que sería lo ya mencionado, por qué son netamente instructivos y por qué no de repente son informativos, narrativos o de repente argumentativos. Entonces acá ya estaban ustedes también con esta actividad ya profundizando lo del lenguaje, en cuanto a la estructura que iban a trabajar. Bien, en cuanto a ello también cuando trabajaron pues esta parte de azul si podían subrayar y de verde las diferencias justamente también los estudiantes comenzaron ellos a dar algunas diferencias algunos veíamos que se le complicaba también un poco en estas diferencias, ya que están enfocándose un poco más en el contenido del texto, hasta que por ahí un estudiante si realmente tomó lo de la estructura; por ejemplo había mencionado en los textos 2 y 3 hay semejanzas dice, en el texto 2 dice que comamos 3 frutas de diferentes colores, en el texto 3 frutas diariamente; entonces seguíamos ahí en este caso con el contenido, hasta que ya nuevamente comenzaron a indicar sobre el tema de las imágenes, sobre el tema de las enumeraciones, sobre todo los textos instructivos y simplemente como recomendación siempre cuando tengamos estos textos instructivos darle también bastante fuerza en ello; por ejemplo en estas enumeraciones como instrucciones, ya que de cierta manera van a marcar o van a hacer estos recursos textuales del texto instructivo, justamente como después ya venían trabajando los modos verbales que también han hablado y también las enumeraciones que de cierta manera como se presenta la información por ahí va a ser la diferencia real de los textos informativos. Entonces, también ir reforzando ello cuando tengamos de repente las siguientes clases o de repente ya para el producto final, reforzando también esas características del texto instructivo. Bien, en razón de ello llegamos a esta actividad, coméntame ¿qué te pareció la actividad justamente en razón al desempeño de los estudiantes?

M4: Personalmente quería que lleguen a esta actividad; porque dependía de esto para mí mi clase, porque expliqué que tenían que completar el cuadro y por ahí ya se entendió, pregunté a ver qué es lo que tenemos que realizar y después realicé las preguntas sobre ¿tienen alguna duda? y nadie contestaba; entonces quería ver si conocen quizás ¿no? yo decía bueno conocerán elementos paraverbales, paratextuales y estructura quizás ya lo manejan porque lo pueden relacionar con el orden, el uso del lenguaje, ya tipo de textos quizás lo asocien con el texto instructivo; dije ¡ya bueno, si no me consultan genial! van a lograr; pero por el chat empezaron a decir miss a qué se refiere con el uso del lenguaje, qué son elementos paratextuales. Bueno, quería que de acuerdo a sus inquietudes lanzar el andamio, que no estaba en la clase, porque buscamos por el tema de la planificación y no estaba. Empezamos a buscar y ya queríamos darle de manera general, no ahondar mucho porque si no ya íbamos a perder un poco el sentido de miss pero explícanos un poco de elementos paratextuales, el uso de lenguaje; entonces allí es donde formulé la siguiente diapositiva donde ya empecé a explicarles los tres tipos de alternativas de tipos de textos que ellos ya empezaron a trabajar durante la unidad, el uso del lenguaje, cómo es el lenguaje escrito; mi intención era allí, como puse el ojito de observa, que identifiquen el tema de los verbos, cómo están escritos, en infinitivo pero lo lograron hacer ya cuando completamos el cuadro y les dije chicos miren resalté y ellos dijeron a ya miss en “ar-er-ir”. Luego en el caso de la estructura, les indiqué que se refería al orden de la información, cómo está primero el título; lograron identificar que dos de ellos sí presentan una información breve, como una pequeña introducción, otro se va directo a las recomendaciones. Ya en los elementos paratextuales me enfoqué más que todo en los íconos, en los dibujos e imágenes y creo que eso ya les ayudó de manera individual a desarrollar el cuadro, a pesar que lo terminamos haciendo en grupo, porque por allí siempre queda quizás

algunos vacíos, entonces lo terminamos haciendo en grupo y cuando lo desarrollé en grupo, ya escuché varias intervenciones y eso sí para mí, sí me gustó, estuvo muy bueno creo y me tomó tiempo, bastante tiempo.

C4: Sí, pero como dices era fundamental que también ellos puedan reconocer todas estas estructuras que estaban dentro del cuadro que ya iban a trabajar y es en razón a ello esta diapositiva que tú le has implementado y estuvo en realidad bien porque sirvió de andamio también a los estudiantes. Acá para los tipos de textos justamente como mencionabas y acá en razón al uso del lenguaje por ejemplo, cuando tenemos acá, cómo es el lenguaje escrito ya en primera instancia ¿qué respuestas más o menos imaginabas que iban a dar los estudiantes así tal cual que era claro, coherente o de repente también que podía ser no tan claro o confuso?

M4: No, en esa parte del lenguaje, sí claro, que se entienda, comprensible. Estaba segura que también no me iban a decir que emplean los primeros términos al dar las recomendaciones, eso estaba segura; porque decía bueno, el grupo todavía no sabe dentro de la categoría gramatical qué es el verbo porque no lo hemos trabajado como contenido, pero sí les hablé que el verbo era una acción y bueno en este caso si es consumir, tomar, evitar; bueno en este caso van a ser escritos con esos términos en “ar-er”; esa parte sí lo tenía como un pro y un contra.

C4: Sino siempre en este caso, acá de repente de hecho este recurso del cuadrado nos propuso el TRC y también de repente siempre reflexionar por ejemplo ya el tipo de texto de hecho si nos iba a ayudar y el uso del lenguaje.... Yo también cuando veía este cuadro al revisar esta unidad veía y trataba de ver el sentido de incorporar el uso del lenguaje porque en este caso para qué les podría ayudar este uso del lenguaje a los estudiantes; en razón de repente acá poder introducir quizá el registro, quizá formal o informal para que vean de repente si se está utilizando este tipo de registro dentro de estos textos o repente apuntando a los niveles del lenguaje; en este caso como un lenguaje coloquial, un lenguaje culto, entonces de repente podemos darle ese matiz, esa mirada y nosotros también podemos ir dándole dentro de ello para que de repente no quede simplemente como que claro y coherente porque en realidad los textos sí se veían que eran claros, coherentes por ahí no había un texto tan confuso, como dices a las palabras, no ví. Entonces de repente podríamos ir aterrizando también en ello, de igual manera acá en la estructura, porque muchos de los estudiantes también decían: “¿cómo el orden en información”, entonces ahí cuando justamente le mencionaste orden de la información en este orden la información más o menos para entender también la idea ¿a qué se refería más o menos?

M4: Bueno yo les indiqué que era cómo está ordenada la información, qué es lo que observamos primero, después; qué es lo que observamos como un abrir la información; luego vienen las recomendaciones y después terminamos en algunos de los textos como fuentes, en otros bibliografía en otros terminó con la fecha, el orden; cómo está estructurada la información.

C4: Aya genial, sino efectivamente entonces eso como dices, cuando los estudiantes estuvieron trabajando y construyendo el cuadro también ya contigo por medio de las participaciones eso saltó también e incluso dijeron la bibliografía que había en uno de los textos...

M4: Sí y lo colocamos en orden, el título y alguien dijo: ¿cómo reglamento directo y ya después viene la fecha creo, luego recomendaciones o consejos.

C4: Y bibliografía, sí efectivamente esto ayudó también a que los estudiantes puedan darse cuenta, ya a comprender mejor esta parte que hiciste con ellos. Entonces valoro también eso y siempre también tenlo en

cuenta dentro de tus clases para que puedas seguir ejecutando esta construcción que haces con los estudiantes. Muy bien que primero se de ese tiempo individual y luego ese tiempo en equipo para que puedan ya construir, en este caso todos juntos y a partir de ahí ellos iban trabajando justamente ello. Luego también vi que acá habías resaltado en razón a las terminaciones, cuéntame ¿con qué fin en este caso utilizaste esta estrategia?

M4: Con el detalle que identifiquen cómo inician los términos, el verbo y mi idea era ahondar un poco más en sobre qué es el verbo, en qué momento se utiliza; pero ya de manera general una acción y miren en este caso les expliqué vamos a utilizar cuando trabajamos un reglamento que se termina en “ar-er-ir”; porque si les decía en infinitivo, si ellos iban a preguntar, pero miss cómo, un ejemplo... entonces me iba a alargar un poco más. Para mí la técnica ideal fue resaltar, porque hacía preguntas no lo identificaban mucho y ya cuando lo resalté, creo que fue Rodrigo, sí fue Rodrigo que dijo: a miss está en “ar-er-ir” y los verbos que son acciones, consumir, tomar, ¡ah ya miss! y creo que para mí fue bastante bueno a pesar que en la unidad no hemos trabajado como contenido, entonces por ahí hubiese sido genial para que ellos manejen y digan: ah miss esto lo hicimos tal fecha y en el texto instructivo tenemos que utilizar esto.

C4: Genial, sí me pareció bastante valiosa la estrategia para que sobre todo se puedan dar cuenta primero el subrayado e incluso de toda la palabra que era el número 5 y luego ya cuando comienzas a resaltar las terminaciones del ar, er, ir, en realidad pues los estudiantes también siento que lo tuvieron más clara y se dieron cuenta a partir de ello dicho como dices el contenido del verbo en la unidad no estaba, pero a partir de esto igual estuviste trabajando y llegaste pues a este elemento gramatical de los verbos para que los estudiantes se puedan dar cuenta y siempre este cuando tengan ahora en las clases posteriores que van a seguir esté trabajando ello, siempre hagan énfasis también eso, justamente en el modo del verbo en cómo está justamente la terminación para que ellos se den cuenta y rápidamente, va a ser un recurso textual en realidad que ya lo van a tener que ir implementando para que se den cuenta que son textos instructivos, entonces sí bastante buena la actividad en este caso te felicito porque se comprendió bastante y qué bueno que estás utilizando también las propias herramientas que te da también pues la en este caso el programa. Bien, pues a partir de ello ya acá este fue pues como el resumen también de todo lo que han venido construyendo, el tipo de lenguaje y hablaron de lo paratextual que de cierta manera también lo tenían un poco más claro en razón también a estas ideas que también le mostraste a los estudiantes acá, ¿lo paratextual sientes que también tuvieron algunas complicaciones o también fue este sencillo de entender?

M4: Fue sencillo para ellos cuando les expliqué qué era paratextual.

C4: Por ahí, el término para, que les llamaba la atención. Bien, entonces efectivamente a partir de todo esto se desarrolló una última actividad, comentame de esta última actividad, era una actividad relacionada a la segunda, dentro de ello cuál consideras que fue la actividad potente de repente la número dos o esta número tres.

M4: Bueno a ver en la actividad número 3, se tenía que asegurar primero el desarrollo de la actividad 2, por allí podríamos usar un poco las ideas de la primera actividad cuando identificaron las semejanzas y diferencias, de acuerdo a la meta, la actividad potente podríamos decir que es esta que es semejanzas y diferencias de acuerdo a la meta, para esta actividad bueno agrupé a los chicos y ellos si lograron realizar cuando compartieron la pantalla, creo que por el tiempo quizás algunos se demoraron, pero bueno, si al finalizar aseguré que se haya logrado con la meta, con las preguntas y si se logró diferenciar.

C4: Sí efectivamente también cuando hiciste esta agrupación en los estudiantes y ellos iban conversando tenían en realidad ya la costumbre en los grupos que entré de compartir pantalla y de empezar a socializar, entonces me llamó la atención que desde pequeños ya tienen ese hábito y en este caso refleja el trabajo

que has venido realizando a lo largo del año con ellos, porque justamente entraba uno y estaban ellos compartiendo pantalla, trabajando las semejanzas y diferencias, están bien conectados, entonces por esta parte no necesariamente los estudiantes trabajaban cuando tú entrabas a ciertos grupos ,sino ya estaban ellos también trabajando y enfocados también en las semejanzas y diferencias de todas maneras. A partir de ello, si ésto reconocemos como actividad potente, ¿crees que algún criterio de éxito o el criterio de evaluación pudo ayudar más al estudiante o consideras que estaba en este caso con bastante claridad la actividad?

M4: Probablemente sí, por ejemplo si el criterio sería identifica las semejanzas y diferencias era también parte de lo que decían en la meta, entonces por allí dije bueno voy a asegurarme el desarrollo de esta actividad si se logró la meta al finalizar la clase cuanto se realiza la pregunta de la metacognición, digamos lo que logramos como hemos hecho y por eso ya bueno no consideré realizar un criterio porque estaba totalmente comprensible para mí.

C4: Correcto, si efectivamente algunas actividades que son bastante directas en este caso como éstas que era tal cual el cuadro, semejanzas diferencias y a partir de ello, algunos estudiantes como dices estaban comprendiendo, quizás algunos equipos que estaban por ahí un poco teniendo dudas en las diferencias que veíamos que por ahí no habían completado, de repente siempre colocar estos criterios que netamente pueden apuntar si bien es cierto al finalizar el producto sino podrían apuntar de repente también al proceso por ejemplo, ¿qué podrían haber hecho los estudiantes para encontrar las diferencias de una manera en este caso más dirigida?

M4: En este caso, aparte a diferencia de anotar, la parte de anotar ,bueno a ver qué otra.

C4: Para esta actividad por ejemplo, qué le hubiese podido ayudar al estudiante para que pueda en este caso completar el cuadro, ya que vemos algunos equipos que si efectivamente lo lograron, pero por ahí algunos otros se quedaron en este proceso.

M4: Regresar al texto, observar nuevamente, ver sus apuntes al inicio de la clase que realizaron.

C4: Así es, efectivamente esas pautas de repente podrían también estar dentro de nuestras recomendaciones en este caso porque estos criterios que nosotros vamos formulando en realidad van a hacer estas ayudas al estudiante en razón a todo lo que por ahí se ha venido trabajando, entonces siempre va a ser fundamental darle alguna de estas pautas como hemos conversado en sesiones anteriores, no es necesario de repente brindarles 4 o 5, a veces simplemente con una, con dos pautas o llevadas a los criterios se puede ayudar también al estudiante para que ellos puedan en este caso estar viendo de qué manera en el proceso puedo llegar a lograr por mi actividad o por ahí también si es que no ha logrado un equipo, en este caso también comentarle, éste ha sido el pasito que me ha faltado, por este pasito que no hice, no pude llegar de repente a completar mi actividad final, entonces también las sugerencias que podamos incorporar siempre en las en las actividades potentes, sobre todo algunas indicaciones o algunos criterios también para hacer el seguimiento, también frente a lo que los estudiantes van construyendo, darles sugerencias en este caso como te comentaba puede ser pues estos pasos también en proceso que el estudiante va desarrollando, nosotros de hecho que para lograr esta actividad automáticamente podemos decir: ya, semejanzas y diferencias, de repente no desde el hecho de identificar en este caso alguna semejanza o en este caso identificar alguna parte la estructura o identificar la forma del verbo entre el texto uno o el texto dos o entre los tres textos ya pueden también ayudar al estudiante para que pueda llegar a estas diferencias, bien no sé si esta última parte fui claro , ¿me dejé entender?.

M4: Sí, sí lo entendí.

C4: ¡Genial Yoselin!, bien a partir de ello de hecho que habían otros grupos que ya eran más capos, ya mira todas las diferencias que habían trabajado y las acciones mira acá en realidad..

M4: Este es Rodrigo.

C4: Conoces a tus estudiantes de hecho, ahí trabajaron todo lo paratextual, el modo del verbo, la terminación, la estructura, en este caso todo ello y acá también se vio lo de Eros que hiciste seguimiento en toda la clase, entonces bien, en realidad es lo que esperamos que el estudiante justamente a partir de estas preguntas, repreguntas, de todo lo que ha venido viendo en la clase, al final pues justamente llegué a lograr la meta, a comprender estas diferencias, estas semejanzas de los textos instructivos y acá pues Eros fue como que la evidencia más notable también del trabajo que hiciste. Bien, esta última parte, cómo viste esta parte de metacognición, esta reflexión final.

M4: Siempre suelo cerrar con los chicos para que ellos realmente identifiquen si logramos la meta o no, porque me preocupan quizás que digan: no Miss, no, sí, pero ¿se escuchó?, sí Miss, si lo logramos, ¡muy bien!, luego para qué nos servirá lo que hemos leído, algunos ya lo relacionaban para conocer un poco más de la información, de la alimentación saludable porque por ahora un poco les cuesta reconocer el texto, con el tipo de texto con estructura, pero tampoco me preocupa mucho porque cuando nos enfocamos a las lecturas, les hacía recordar del texto, le tenemos allí el texto siempre, entonces me da gusto que ellos también están siempre pendiente de la información que leen, ahora éste también ya saltó el tema Barbara, si no recuerdo de que éste más adelante para el trabajo del producto final, para su vida diaria, cuando encuentre este pueda observar cualquier tipo de texto instructivo y sepan qué tipo de texto es, cómo es su estructura. Personalmente creo que si logramos alcanzar la meta, encontraron las semejanzas y diferencias, ahí entré a tallar yo y les dije: que a partir de la fecha van a ir conociendo que existen varios tipos de textos instructivos y que ya en adelante ellos van a seleccionar cómo se va a trabajar en el producto final, no ahonde mucho allí porque ya eso entra también en la siguiente semana, ya cuando se les va a proporcionar cómo se va a analizar el trabajo.

C4: Sí, efectivamente los estudiantes también concuerdo como mencionas estuvieron realizando también este proceso pues final de la clase, algunos indicando la mayoría de que han cumplido la meta no esté de repente también cuando tenemos ese sí Miss hemos cumplido, el hecho ahí de jalar nada más la preguntita y por qué, cómo lo hemos hecho. Bueno sí pero de hecho también el tiempo pues no como dices al inicio nos estaba jugando como se dice ahí contra la lona, no podíamos en este caso ya extendernos más, pero también quedaría ello, siempre ver en qué momentos también podemos ir generando esta reflexión con los estudiantes. Entonces ahora vamos a llenar nuestro cuadrado de fortalezas, oportunidades también de mejora y un acuerdo, en razón a todo lo que hemos conversado en realidad qué fortalezas has visto en la clase.

M4: Muchas, todas, bueno el primero para mí fue el andamio que se les proporcionó a los chicos para que puedan completar el cuadro, el uso de los recursos, en este caso tecnológicos, como resaltar para identificar la estructura y el tiempo de diálogo antes de iniciar la actividad para que sepan qué es y qué es lo que vamos a hacer, después no sé si ese tema de compartir pantalla y completar juntos con las ideas de todos también.

C4: Correcto sino efectivamente también lo último que mencionas el hecho de poder construir también en este caso, sobre todo estos conocimientos previos con los que vienen los estudiantes y a partir de la

identificación también de semejanzas, diferencias ayudó también construir con los estudiantes el cuadro de diferencias y semejanzas.

M4: Las alternativas que se les dio para que puedan identificar o señalar más que todo también.

C4: Correcto, bien y dentro de estas fortalezas que justamente vienen con lo positivo también de la clase, qué consideras o cuál sería de repente la parte que más te gustó de la clase.

M4: A mi me gustó la segunda actividad la de completar el cuadro juntos, la primera y segunda actividad, del diálogo y ya después chicos miren y eso sé que me tomó bastante tiempo.

C4: Sí, sí, pero como dices, era que lo hemos visto también, era primordial también para llegar a la última.

M4: Exacto, es necesario Piero, pero lo bueno que ellos son mis chicos del año pasado entonces cuando yo les pido cordialmente por favor, porque también ingresan a veces un poquito tarde por el tema de que tienen inglés a veces, les digo, una con otra, vamos a quedarnos, ya Miss no hay problema y algunos me dicen, Miss me quedo un rato más contigo porque quiero enseñarte cómo están avanzando y se quedan conmigo hasta 20 minutos después todavía, mientras yo avanzo mis cosas, pero bueno, bien.

C4: Es así los estudiantes de quinto bien pegados también a la maestra, al maestro, siempre en este caso están tomando bastante en consideración todos los aspectos que le dicen por más minúsculo que sean, de hecho esto se ve pues en el clima que vienes en realidad ejecutando con los estudiantes, hay un buen clima de aprendizaje, los estudiantes participan, en este caso cuando les mencionas algunas ideas, sé que generan mentalidad de crecimiento, entonces el estudiante se encuentra en confianza y nosotros sabemos que cuando está en confianza pues en realidad pues ya éste manifiesta sus ideas tal cual y justo al final que se quedó un estudiante a contarte sobre la obra, ojalá que encuentre su obra.

M4: Tú me tienes que ayudar Piero.

C4: Sí pero hay el quijote en pdf, pero lo malo es el lenguaje porque seguramente la editorial que le han dado a ellos es de primaria, entonces el lenguaje ya está cortada, el quijote no está en este caso en su extensión, en cambio en pdf hay por ser de hecho una obra universal.

M4: Pero de ellos no es Don quijote de la mancha, es El quijote y su mancha, como un perrito y su mancha.

C4: De repente comunicarte con con los padres y también que le ayuden a poder buscar porque de repente solamente el estudiante estaba buscando por ahí, sería bueno comentarle eso a los papitos, ojalá que encuentren, porque estás editoriales pues son bastante específicas para los estudiantes.

Bien, ahora vamos a las oportunidades de mejora, qué oportunidades de mejora podemos ver.

M4: Bueno por lo que te entendí último, como siempre asegurar la metacognición no solamente al final sino durante el proceso de desarrollo de la clase que es lo que siempre tengo que todavía continuar practicando, otro tema no sé si fue realmente el tema de los criterios de éxito porque para mí estaba claro la meta, entonces otra indicación también que sí creo que considero reforzar este tema en el momento de desarrollar una actividad darles o comunicarles lo que pueden regresar al texto para que puedan leer o identificar lo que les pide la actividad en este caso que eran las semejanzas y las diferencias.

C4: Correcto, si en razón a los criterios que veníamos analizando en algunas clases, justamente por ello la importancia también pues de esta retroalimentación, está en poder focalizar de repente algo bastante específico es por eso que vienen también estos criterios más que todo de evaluación como para que el estudiante sepa qué es lo que en esta actividad, en este caso se está desarrollando, por eso si la sugerencia es que al menos haya pues un criterio o una pauta por decirlo así, para que el estudiante pueda ver, nosotros también podemos indicar, bien entonces dentro de este criterio de evaluación donde se encuentra el estudiante en inició, en proceso o en logrado. Entonces de repente colocarlo con un lenguaje más sencillo, sobre todo con el criterio lo que se busca es que se especifique aún más, que puede ser un poco más claro, ya que de repente para algunos estudiantes si va ser entendible ello, pero quizá para otros no, entonces por ahí en este caso la sugerencia es ello, acá en las clases, en este caso al menos que haya alguna indicación o algún criterio de valoración o sobre todo para ir identificando ello, colocaré este, no sé si estás también de acuerdo con ello, concuerdas o de repente o por ahí me comentas que está difiriendo un poco, también se entiende sobre todo el sentido del criterio de éxito no sé si de repente eso me dejé entender el fin del criterio de éxito.

M4: Claro el sentido del tema para poder identificar en qué nivel se encuentra el estudiante en esa parte sí, a pesar que el trabajo, la planificación tampoco tenía criterio, entonces éste lo asumimos por el tema de que ya era una actividad directa, la meta también estaba totalmente directa, pero si es una sugerencia normal no hay ningún problema, igual se puede colocar, yo creo que sí estaría bien.

C4: Si justamente nada más para terminar la idea, más que todo el hecho de que de repente tenga que haber algún criterio de éxito porque de repente en la clase o más que todo el fin por ahí es que se puede especificar, que ciertamente esa indicación, esa pauta o ese criterio de evaluación ayude al estudiante, en este caso para ver qué está desarrollando, que puede ser en esta o si sientes necesario en otra actividad para brindarle alguna pauta, algún criterio también bienvenido sea, entonces la idea más que todo es poder facilitar, para hacer seguimientos en razón a esa parte específica.

M4: A pesar que cuando los chicos compartieron creo que pregunté a ellos y les dije: ¿consideras que estaban allí las semejanzas y las diferencias?, también las preguntas ayudaron a observar si se está logrando la meta, está bien vamos a asegurar un criterio, justo hoy día.

C4: Que sea más específico, más que todo de repente teníamos la indicación que sea un poco más específico, por eso ahí estoy colocando un criterio específico en este caso, bien para un acuerdo en razón a estas oportunidades que hemos encontrado dentro de la clase y justo un acuerdo anterior teníamos generar un mayor espacio para la retroalimentación, cómo has visto de repente ello, sientes que el día de hoy se ha generado si un espacio prudente para retroalimentar el trabajo en la actividad potente o las actividades.

M4: Mira la retroalimentación parte de la actividad potente de los chicos que compartieron en sus trabajos y también por allí se presentaron preguntas y se logró diferenciar o encontrar semejanzas yo creo que sí y este a ver qué más, creo que sí se logró, obviamente ahorita va a saltar el comentario que vas a decir, pero hubiera sido mejor si se alineaba a un criterio que estaba pauteado, toda la razón porque así lo venimos realizando durante todo el año, pero bueno.

C4: Sí, pero dentro, de estas oportunidades aparte del hecho de asegurar el criterio que ya en otras clases de hecho tú lo manejas y también has ido implementando, sientes que puede ser este la oportunidad o el acuerdo o de repente, puede ser también lo de la metacognición, cuál crees que podría ser de repente lo más urgente que quisieras enfocarte en esta última parte del año.

M4: A ver, mira Piero para ser te bien sincera el tema de los criterios es algo como tú dices que se debió hacer, pero no es algo que me preocupa porque yo soy consciente que siempre lo hago, no es algo que me quite el sueño, lo que para mí sí me preocupa es el tema de la metacognición que es mi talón de Aquiles por el tema del tiempo, yo sé que lo hago bien, pero siento también en algunos casos que lo hago así como que ya de corrido como que tenemos que terminar a pesar que en la siguiente clase hacemos la reflexión sobre qué es lo que se hizo, cómo hemos hecho y todo, pero asegurarme en la metacognición no solamente al término de la clase, sino durante el desarrollo de la actividad, eso es para mí, sería mi acuerdo porque por lo otro no me preocupa estoy muy bien yo sé cómo es mi trabajo.

C4: Sí efectivamente, ya hemos conversado anteriormente y si ha estado evidenciable los criterios, y la retro de hecho, nada más organizar el tiempo como mencionas, pero si también este seguimiento que hemos venido haciendo en cuanto a la metacognición lo que también va a ser importante como dices sobre todo qué sientes lo urgente, de repente relacionada también a tu meta smart, sobre todo de este espacio metacognitivo y también ir pensando dentro de la meta smart, ir viendo qué acciones de repente ya voy a ejecutar la metacognición no sólo al final, de repente durante la clase, después de una actividad, entonces ya tendría que de repente tener alguna diapositiva o alguna marquita en mi diapositiva que me haga acordar también que en ese momento tengo que formular unas preguntas precisas para los estudiantes para no solamente llegar al final, de hecho que al final de toda una sesión de aprendizaje se realizan normalmente el proceso metacognitivo porque tiene más riqueza en realidad, pero como vemos también se podría también realizar después de alguna actividad que se que se trabajó con los estudiantes, entonces quizá esas pequeñas acciones vamos colocando en el ppt para poder hacerle seguimiento ya en esta última parte. Bien y bueno para ir finalizando comentame como vas con la meta regional, justamente algunas preguntas inferenciales sientes que se pudo haber incorporado en esta sesión cómo viste es eso durante la clase.

M4: Probablemente sí se pudo haber incorporado, pero ya no lo hacíamos enfocar como a la primera mirada que tuvimos que los chicos enfocados más en la información dejando de lado la estructura que estaba relacionada a la meta, entonces no lo consideramos apropiados con M5, en este caso plantear las preguntas inferenciales ya que los chicos han tenido cuatro textos y todos los textos han sido hechos en nuestra clase en comunicación y le hemos ya mencionado el tema de las preguntas inferenciales de verdad que durante el inicio los chicos respondían como parte de una actividad del afiche que es simplemente realizada, pero en reunión justo vimos como una oportunidad de mejora con C5 de que sería dable de que ellos también aterricen y sepan para qué es y cómo van sus resultados, entonces hemos tomado como salvedad mostrarle a los chicos por ejemplo, si ellos han realizado el texto de trastornos alimenticios, si tienen preguntas inferenciales no la sumativa sino de los tres textos anteriores y mostrarles como semáforo, por ejemplo Pepito está en rojo o el otro está en amarillo y el otro está en logrado, para que sepan de que no son actividades que se realizan como parte de la ficha, sino son actividades que estamos evaluando la competencia comprensión lectora y que al final si le hemos dado este mensaje que al finalizar el año queremos ver con qué nivel de comprensión ellos pasan a sexto, porque ya la complejidad, la demanda cognitiva es un poquito más y creo que a partir de eso ya en los anteriores, en los dos últimos textos los chicos como que han tomado mayor seriedad porque les chocó ver su nombrecito rojo u otros sus nombres en blanco donde no desarrolló la prueba porque hay estudiantes que dejan las preguntas sin contestar porque dicen que no lo ven como también la otra parte hay estudiantes que si lo hacen, nosotros estamos evidenciando que si buscan la información, infieren, interpretan y contestan. Finalmente me falta todavía colocar el de la meta de la región de la evaluación sumativa por el tema de que está delicada de salud, justo de hecho el día de hoy le he dicho a C5 que lo voy a hacer, pero sí estamos avanzando nuestra área si está avanzando, en el caso de de ciencia también ellos están trabajando con textos de su misma plataforma del Sapiens, también ellos están formulando sus preguntas inferenciales y en el caso de DPCC si tienen textos

cortos como casos. entonces es que vimos la manera de que a través de esos casos también se formulan preguntas inferenciales de manera que los chicos no vean que solamente el área de comunicación lo está realizando ya que en esta unidad todos los textos han sido nuestra área.

C4: Para acotar también a lo que mencionabas algo fundamental es que tampoco estas preguntas no puedan desvirtuar la meta, porque a veces este puede ser que se enfoque mucho en las preguntas y por ahí se deja de lado la actividad potente y también la meta, la propia habilidad que se quiere lograr, entonces si va a ser justamente fundamental ello, que ustedes de hecho como equipo de proyecto integrado puedan ver en qué sesiones a partir de los talleres que ya hemos estado realizando y donde incorporamos las preguntas que ustedes mismos trabajan, en qué momento se puede incorporar ello y los que de repente no como algunas sesiones que ahora en este caso que ya han visto y por el tiempo que también nosotros hemos ahora analizado ya no se prestaba de repente para hacer el seguimiento, también como una actividad extra preguntas en este caso que puedan desarrollar no todas las que están en el documento que hemos compartido, que han realizado, pero de repente dos preguntas para ver cómo los estudiantes están desarrollando eso y algún espacio de la clase también tomar eso, haber chicos vamos a empezar esto antes de iniciar la meta, viendo justamente el nivel en que están sus preguntas inferenciales, la respuesta a las preguntas, entonces para que se pueda complementar también y no quede tampoco muy alejado, entonces en las sesiones sí que se puede dar de hecho que que tenga que ver con la meta hay sí al menos incorporar 1 o 2 preguntas no es necesario como te comentaba realizar todas, pero sí al menos 1 o 2 para que también tenga secuencia dentro del proyecto.

M4: Sí claro y como te informaba todos nuestros textos que se ha trabajado en la unidad, en todo se ha implementado solo dos preguntas inferenciales, lo vimos como equipo apropiado trabajar solo dos preguntas inferenciales terminando en la lectura del texto que no se combine, tampoco es que no sean parecidas a las preguntas inferenciales de la actividad 4 que se suele poner, después estas dos preguntas que lo trabajamos con M5 los días martes y jueves, ciencia las retoman como diálogo para refrescar un poco sobre el ir monitoreando a ver qué estudiantes han logrado inferir y recuerdan información que se ha trabajado siempre eso está en nuestros textos.

C4: Listo, genial, bueno entonces de hecho siempre hacer el seguimiento ahí no te preocupes también con los días puedes ir completando la prueba, como te comentaba pues es importante que estés tú bien de salud, es lo más importante y qué gusto que estés mejorando, bien M4, agradecerte por este espacio, en este caso y cualquier duda cualquier, en este caso inquietud ya vamos a estar igual en contacto, ya se acerca ahora esta la última unidad, no hay una semana de colchón como de repente en otras, entonces rápidamente la que viene ya van a estar realizando pues este producto final y ya estaremos también reuniéndonos para ver también las futuras preguntas dentro de las clases para las inferencias, que siempre estamos trabajando ya sería la última en este caso el último punto de corte para ver cómo ha estado también viendo este proyecto y de hecho pues también ver las fortalezas y ver también la oportunidad de mejora que seguramente también habrá varios aprendizajes para el otro año bueno gracias M4.

M4: Genial, muchas gracias, cuídate.

C4: Chau.