



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

TRABAJO COLABORATIVO: ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN MEDIANTE LA AUDICIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ELIDIA ANAHI MONTALVO TORRES

CD. VICTORIA, TAM

SEPTIEMBRE DE 2019



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

TRABAJO COLABORATIVO: ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN MEDIANTE LA AUDICIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Que para obtener el Grado de Maestra en Educación Básica

P R E S E N T A

ELIDIA ANAHI MONTALVO TORRES

CD. VICTORIA, TAM.

SEPTIEMBRE DE 2019

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 24 de agosto del 2019

C.

ELIDIA ANAHÍ MONTALVO TORRES

PRESENTE.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: **"TRABAJO COLABORATIVO: ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN MEDIANTE LA AUDICIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA"**; opción: Tesis, a propuesta de la tutora la C. MTRA. ALEJANDRA LÓPEZ CEPEDA, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestra de Educación Básica.



ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN

PROFESIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN

SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN

PROFR. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA

PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

CD. VICTORIA, TAM.

Agradecimiento

Primeramente, quiero agradecer a Dios por darme las fortalezas y poner en mi vida a las personas indicadas para concluir este proyecto de investigación.

A mi familia por su amor y entusiasmo para motivarme a seguir capacitándome en el trayecto de la maestría.

A la maestra Alejandra López Cepeda por aportarme valiosas áreas de oportunidad y sugerencias para la realización del proyecto de investigación y crecimiento profesional. Gracias por su vocación compartida, por su ejemplo de enseñar con el corazón.

A cada uno de los maestros (as) y doctoras que facilitaron el trabajo en el trayecto de la Maestría, con artículos y lecturas recientes, por sus conocimientos compartidos y por su profesionalismo para crear estrategias desafiantes y enriquecedoras.

A mis compañeros de la Maestría en Educación Básica octava generación por compartir sus conocimientos, por escuchar y atender mis dudas, por su humildad que me generaba confianza.

Resumen

En la actualidad es importante la vocación del docente, su humildad para analizar su hacer en su práctica y reconocer la importancia para interactuar con la sociedad para crecer en conocimiento, valores y habilidades que le permitan mediar con atención a las necesidades de los estudiantes. El objetivo primordial del presente trabajo de investigación es que los estudiantes desarrollen sus habilidades de pensamiento como la creatividad, imaginación, descubrimiento y crítica, a partir de una interacción colaborativa para comprender audios. La investigación se realizó con once estudiantes de quinto grado de educación primaria rural, mediante un enfoque cualitativo con estudio de caso, con el propósito de analizar las acciones de los estudiantes al trabajar la comprensión auditiva debido a que se tenía como área de oportunidad en su aprendizaje, la lectura y habilidad para comprender, por otra parte, en la docente existía una dificultad para crear estrategias creativas. Para ello, se requirió del apoyo de registro de observación videograbada, orientada a la siguiente interrogante ¿De qué manera el trabajo colaborativo como estrategia didáctica mejora la comprensión auditiva de estudiantes de Educación Primaria? y de un análisis e interpretación de datos, que demostró se favoreció su imaginación, se generó actitudes positivas hacia el intercambio de experiencias personales, se desarrolló su creatividad para solucionar problemas y crear producciones, por tanto, se concluyó que el uso del trabajo colaborativo fue pertinente para desarrollar estrategias autónomas de comprensión a partir de un audio.

Palabras clave: Comprensión auditiva, trabajo colaborativo, actitudes del estudiante, actitudes del docente.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción.....	5
Contexto sociopolítico de la Educación Básica	5
Planteamiento del problema.....	9
Estudios que han investigado el problema	14
Preguntas de Investigación	15
Justificación.....	16
Propósito	17
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	19
El aprendizaje colaborativo en el siglo XXI.....	19
La mediación pedagógica en el aprendizaje	20
Las competencias comunicativas en la comprensión auditiva	25
Las habilidades de pensamiento presentes en la comprensión auditiva	27
Capítulo 3. Metodología.....	31
Enfoque y método	31
Contextos social y educativo	31
Sujetos	32
Técnicas	34
Instrumentos.....	34
Procedimiento metodológico	35
Fase de diagnóstico.	35
Fase de intervención.....	37
Procedimiento de análisis de datos.....	41

Aspectos éticos	42
Capítulo 4. Resultados	44
Fase de diagnóstico	44
Trabajo colaborativo.....	44
Interacción.	45
Aprendizaje autónomo.	45
Comprensión.....	47
Predicción.	47
Interrogantes.....	48
Fase de intervención	50
Implementación del trabajo colaborativo en la comprensión auditiva.	50
Intercambio de experiencias.	50
Pensamiento crítico.	52
Creatividad para resolver problemas.	55
Actitud de los estudiantes en el trabajo colaborativo.	57
Interés por compartir conocimientos empíricos para solucionar un problema.	58
Interacción con compañeros.....	61
Motivación para realizar las actividades colaborativas.	63
Conclusiones	66
Referencias	69
Apéndices.....	76
Apéndice A. Rúbrica de fase de diagnóstico	77
Apéndice B. Registro de Observación de clase	78

Apéndice C. Estándares de desempeño docente en el aula	84
Apéndice D. Lista de cotejo.....	113

Capítulo 1. Introducción

En el presente capítulo se describen aspectos que dan sustento a la problemática. Se introduce con el contexto sociopolítico de la Educación Básica, enseguida se realiza una descripción del problema, algunos estudios relacionados con éste; además, se señalan las preguntas y propósito de la investigación.

Contexto sociopolítico de la Educación Básica

La educación, es una de las principales preocupaciones que tiene México, por su apertura a la construcción del conocimiento y la necesidad de formar personas que contribuyan al crecimiento económico del país. Lograr una educación de calidad ha implicado la modificación de la enseñanza, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores para docentes de Educación Básica, emitidos por la Ley General de Servicio Profesional Docente (LGSPD) en cinco dimensiones; además de lo decretado en el Artículo 3° constitucional (Gobierno Federal, 2017) “garantizar la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (p.5) para aplicar en su vida.

En el contexto de garantizar la calidad en la educación, es de primordial importancia la participación del estudiante en sus procesos de aprendizaje, la cual es el centro del actuar del docente como afirmó Campos (2010) “La calidad de la educación está directamente relacionada con la calidad del educador” (p.1). En esta perspectiva, el docente se ve en la necesidad de transformar su práctica docente para poder cumplir con lo estipulado en la Reforma Integral de la

Educación Básica (RIEB), definida por la Secretaría de Educación Pública (2011a) como,

una política que impulsa la formación integral de todos los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro de perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño y de Gestión (p.16).

RIEB en la que se describe al docente del siglo XXI como innovador por crear prácticas pedagógicas motivantes para los estudiantes, humanista por considerar a los estudiantes como niños únicos y con necesidades personales, y creativos por poder idear estrategias originales que permitan el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes.

Por ello, el compromiso social por la calidad de la educación señaló como vía privilegiada para impulsar el desarrollo de la calidad de la educación,

enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza que incidan en que el estudiante aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.16) en su formación.

En ese contexto, El Modelo Educativo 2017, derivado de la RIEB en el que se expresó “la introducción de un enfoque humanista, la selección de aprendizajes clave y el énfasis de las habilidades socioemocionales como principales aciertos del Sistema Educativo Mexicano” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.17)

ha introducido con mayor auge, el desarrollo de habilidades de pensamiento como la creatividad, la crítica y el trabajo colaborativo.

En esa pretensión de desarrollar habilidades de pensamiento, se crea el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria 2011, como guías para organizar la enseñanza, en donde se orienta a los docentes a desarrollar la habilidad para innovar sus prácticas educativas, en congruencia con el perfil docente que se requiere para el siglo XXI, investigador para conocer a los estudiantes y sus necesidades, observador y colaborativo para evaluar y organizar el trabajo educativo, reflexivo para reconocerse como profesional que mejora continuamente para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje y ético para asumir las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión y fomentar el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar el éxito de los estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2018) a partir de haceres compartidos entre los involucrados en la enseñanza y aprendizaje.

En ese referente, cabe destacar que una de las competencias que permite el desarrollo de “habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 38), es la competencia de aprendizaje permanente. Al respecto Betancourt y Valadez (2009) refirió como clave de formación y aprendizaje “estrategias de enseñanza creativas, motivantes, indagadoras, cooperativas, entre otras donde se promueva el cuestionamiento, el planteamiento y reformulación de problemas, la inteligencia y creatividad compartida, que rete las capacidades de los estudiantes (as) sin descuidar la formación de valores” (p.3) en su vida.

El desarrollo del lenguaje y comunicación de los estudiantes de Educación Primaria difiere de las condiciones en las que se encuentre la escuela, estudiantes y docentes; de sus capacidades y recursos disponibles.

Para ello, se establecieron propósitos, definidos por la Real Academia Española como el objetivo que se pretende lograr. Uno de los propósitos de la enseñanza de español en Educación Primaria es que “lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p.16), pero para que esto sea posible, se requiere del compromiso asumido en la Alianza por la Calidad de la Educación al “profesionalizar a los docentes y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación” (Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2008, p.16), calidad de la educación que surge a partir del entusiasmo del profesor por mediar el conocimiento propio para posteriormente intervenir.

La profesionalización permite a los docentes actualizar su formación mediante el desarrollo de habilidades propias de su desempeño profesional. En estos espacios de profesionalización, la socialización propiciada a partir del trabajo colaborativo entre docentes podría permitir el intercambio de saberes adquiridos de la experiencia profesional que difícilmente podría propiciarse en sólo teorías.

Martínez (2009) destacó,

tampoco hay duda de que la calidad de los resultados educativos depende de que cada niño disponga de docentes y que laboren de manera colaborativa en un plantel escolar con un ambiente, unas relaciones y unos

valores que hagan posible el aprendizaje de estudiantes y maestros (p.83).

Aunando a la complejidad de crear espacios de aprendizajes durante las jornadas de clases, entre docentes y agentes educativos, la Secretaría de Educación Pública creó el Acuerdo 717. Lineamientos para formular los programas de Gestión Escolar, con la estrategia de llevar a cabo cada mes del ciclo escolar en cada institución o con otras escuelas, los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y de esta manera poder establecer acciones, metas, objetivos, seguimientos y todo lo que conlleve a la mejora de aprendizajes, institución y prácticas pedagógicas.

Existen claves de formación y aprendizaje que se describe en documentos oficiales y que se centran en enfoques constructivistas para el desarrollo de competencias como se sustenta en los Planes y Programas de Estudio 2011, sin embargo, como se expresó en este apartado, el docente es un elemento indispensable para que la actuación del estudiante sea la adecuada ante las exigencias del siglo XXI, por lo que la transformación de su práctica docente, deriva de una actitud activa para ejercer con profesionalismo la labor docente.

Planteamiento del problema

El presente estudio se desarrolló en una escuela primaria rural, localizada en el suroeste del Estado de Tamaulipas, en una comunidad donde el sustento básico de la población es la producción de maíz.

Las acciones que implican la producción de maíz ha influido en el desarrollo de los estudiantes como en: nutrición, acompañamiento en tareas escolares y alfabetización, esto debido a la insuficiente agua en la comunidad lo cual obstaculiza la producción del maíz, el tiempo que se le dedica al campo y no a las

tareas escolares, y en el nivel de estudio que obtuvieron los padres de familia, dado que, de los treinta y siete padres de familia de los estudiantes inscritos en la escuela primaria, treinta y dos estudiaron hasta el nivel de secundaria, cuatro no estudiaron y sólo una persona estudió hasta un nivel de licenciatura y forma parte del personal docente como maestra de grupo.

Su poca accesibilidad a un estudio profesional y la lejanía a un municipio, siendo ésta de 60 kilómetros de distancia, ha obstaculizado el contacto con la sociedad para aprender socialmente, involucrarse en la lengua oral y escrita por lo que incide en su vocabulario coloquial en palabras como: ansina referido a la palabra así, enchilado al color rojo, entre otros.

El proceso educativo y el contexto sociocultural están vinculados en el lenguaje y su desarrollo (Hernández Rojas, 2008). Por ello, se realizó una observación de una clase de español, en la que el principal interés era conocer el tipo de rol realizado por la docente investigadora y los estudiantes, conocer qué pasaba con el ambiente de aprendizaje, por lo cual sus competencias docentes de planeación, ambientes de clase y enseñanza para el aprendizaje activo se observaban deficientes y poder crear una estrategia que contribuyera en el logro de sus aprendizajes

En la observación, se constató mediante interrogantes emitidas por la investigadora, que los estudiantes de quinto grado de Educación Primaria, presentaban dificultad para: a) conectar conocimiento previo con uno nuevo, b) emitir sus propias ideas a partir de reflexiones, experiencias y conocimiento y c) comprender.

Al investigar las premisas y dificultades que enfrentaban los estudiantes en

el logro de la comprensión auditiva, se pudo detectar que la investigadora, era también, una de las causas por lo cual no se desarrollaba la comprensión, como afirmaron Renes y Martínez (s.f.)

los comportamientos docentes individuales, su coherencia con valores, ideales, intereses y actitudes que intenta transmitir, es uno de los aspectos que caracterizan una enseñanza que incide en un proceso educativo-formativo de los estudiantes y orienta a su proceso de aprender a aprender (p.228).

Por tanto, se consideró a la investigadora parte del problema, debido a que no se llevaba un registro de la mediación pedagógica, lo que obstaculizó la reflexión de la práctica docente; el conocimiento de las áreas de oportunidad y fortalezas para mediar en el aula de una manera óptima para el desarrollo de habilidades y conocimientos de los estudiantes. Ante ello, se tuvo la necesidad de realizar una autoevaluación de desempeño docente, con el apoyo del instrumento Estándares de desempeño docente en el aula, definido como “una guía que ayuda a ordenar la observación en torno a algunos asuntos relacionados con el desempeño docente en el aula y a generar procesos de reflexión/evaluación” (Mejía, Santiago, Pacheco y Reséndiz , 2010, p.5) la cual se realizó a partir de las dimensiones: gestión del ambiente de clase, gestión didáctica y gestión curricular.

En la dimensión de gestión del ambiente de clase, se evaluó la selección de la estrategia como poco acorde al propósito y contenido que se desarrolló, al estar sujeta la planeación sólo a la activación de una lectura seleccionada por la docente y no aprovechar las oportunidades óptimas que tiene la planeación, como la creatividad para innovar estrategias atractivas para los estudiantes.

La Secretaría de Educación Pública (2011b) estableció en el Programa de Estudio 2011 como una competencia comunicativa, analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones en la que se

busca que los estudiantes desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales (p. 24).

En la dimensión de gestión del ambiente de clase, las relaciones interpersonales de confianza fueron las adecuadas para diez de los once estudiantes, esto debido a que se observó débil y con dolor de cabeza a uno de ellos, por factores como la pertinencia del tiempo y la salud. Ante ello, el docente debe tener un conjunto básico de cualidades: (a) ser hábil para enseñar de manera que los estudiantes comprendan; (b) sensible a los estudiantes inquisitivos; (c) capaz de establecer normas claras para el trabajo académico; (d) amable con los estudiantes y; (e) capacidad de transmitir a los estudiantes la expectativa de que trabajen duro y alcancen niveles altos de desempeño (Velázquez y Gerlach, 2010).

En la dimensión de gestión didáctica, la atención diferenciada requiere de una atención personalizada no brindada de manera correcta a un equipo conformado por tres estudiantes, puesto que, aunque esta actividad se trabajó en colaboración con sus compañeros, la agrupación de estos estudiantes no dio los resultados esperados, así mismo, la selección de recursos didácticos se limitó a hojas, lectura y plumones. Al respecto, Schunk (2012) refirió que “los factores

sociales (ambientales) pueden afectar muchas variables del yo (personales), como las metas del individuo, su autoeficacia, sus expectativas, sus atribuciones, las autoevaluaciones de su progreso en el aprendizaje y sus procesos autorregulatorios” (p.148) en su formación.

En la dimensión de gestión curricular se observó que la docente cuenta con las competencias básicas para impartir la tarea docente, dando tiempo a su diseño e investigación para el dominio del tema, por su parte, los estudiantes demostraron preferencia para la práctica de deportes, lo que representa una fortaleza en su desarrollo integral; sin embargo, era también necesario que la docente integrara en su planeación, actividades desafiantes que presentaran conflictos cognitivos en los estudiantes para el logro de aprendizajes significativos. Al respecto Coll (como se citó en Barriga Arceo, y Hernández, 2002, p.30) refirió que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el estudiante la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias para aprender a aprender”. En las tareas diseñadas el protagonista es el estudiante por lo que las actividades deben ser a partir de lo que conoce, le gusta y motiva a hacerlo, realizando un acompañamiento a los estudiantes que les permita desarrollar estrategias autónomas para aprender.

Con la autoevaluación realizada se detectaron factores que obstaculizan que los estudiantes desarrollen estrategias para comprender y aprender significativamente. En el estudio de Jackson (como se citó en Domínguez y Stipcich, 2011) describió que la práctica educativa supone un buen hacer didáctico y pedagógico por parte del docente, de acuerdo con tres fases: preactiva, interactiva y postactiva en la acción docente.

En la fase preactiva destinada al diseño de la planificación se destinó tiempo insuficiente para conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el contexto en el cual se desenvuelven, lo cual pareciera ser una de las causas por la que los estudiantes no practican el lenguaje y se ve modificado por su mismo contexto de una manera informal. En la fase activa, el ambiente de aprendizaje que se propició fue el adecuado para algunos estudiantes, no para la totalidad como se espera sea de calidad. Por último, el momento postactivo, se destinó a una reflexión personal a partir de un registro de observación y una rúbrica como instrumentos, sin aprovechar los beneficios que tienen el trabajar colaborativamente entre docentes para enriquecer la labor docente.

En este propósito de lograr la comprensión auditiva en el quinto grado de Educación Primaria, se consideró el trabajo colaborativo como una estrategia posible a desarrollar competencias, debido a que permite el intercambio de conocimientos. La participación en colaboración es creativa, debido a que “orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.28), lo que favorece la creación de ambientes de aprendizaje de manera autónoma y compartida.

Estudios que han investigado el problema

Existen diversas investigaciones con referencia al trabajo colaborativo como herramientas para elevar la calidad educativa. En este apartado se presentan resultados de los estudios que han aportado información relevante a la investigación.

Maldonado (2007) realizó una investigación desde dos experiencias con

estudiantes universitarios en Caracas, Venezuela, con el propósito de conocer la utilidad y pertinencia del trabajo colaborativo para potenciar el aprendizaje en el aula, fundamentada en la epistemología constructivista, la cual resultó relevante y oportuna, por cuanto no sólo lograran aprender y generar conocimientos sobre aspectos de la disciplina estudiada, sino que también se lograra un gran aprendizaje humano. La actividad en grupos colaborativos, desarrolló el pensamiento reflexivo, estimuló la formulación de juicios, la identificación de valores, el respeto y la tolerancia por la opinión de los otros. El autor aporta como recomendación a los docentes universitarios, emplear el trabajo colaborativo, como estrategia en sus cursos, y así descubrir su potencial educativo, al tiempo que se coadyuva a la formación de los estudiantes, para aceptar la diversidad social con un enfoque multicultural.

Hallinger y Heck (s.f.) en su análisis empírico evalúa el efecto de liderazgo colaborativo sobre la capacidad de mejora de la escuela y el aprendizaje de estudiantes en una amplia muestra de la escuela primaria de Estados Unidos. Los resultados encontrados apoyan la idea predominante de que en liderazgo escolar colaborativo puede repercutir positivamente en el aprendizaje en la escuela y por ende en el aumento del rendimiento escolar.

Preguntas de Investigación

La interrogante que permitió plantear alternativas para favorecer la comprensión auditiva de los estudiantes que cursan el quinto grado de Educación Primaria con base a la revisión de estudios de diferentes autores y la experiencia de la docente investigadora, es la que a continuación se presenta,

¿De qué manera el trabajo colaborativo como estrategia didáctica mejora

la comprensión auditiva de estudiantes de Educación Primaria?

Justificación

El proyecto de investigación es importante porque considera la importancia de la comprensión auditiva en el aula para satisfacer las necesidades de información y conocimiento en los estudiantes mediante la interacción, reflexión, la confrontación de sus perspectivas y la solución de retos. Maldonado (2007) enfatizó el aprendizaje como un “proceso social que se construye en la interacción no sólo con el profesor, sino también con los compañeros, con el contexto y con el significado que se le asigna a lo que se aprende” (p.265) proceso que estimula el desarrollo de habilidades para construir aprendizajes reflexivos y compartidos.

La estrategia de enseñanza que involucra el trabajo colaborativo como enfoque para la mejora de la comprensión auditiva, posibilita que el estudiante aprenda a aprender, ya que los estudiantes son quienes mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, en este proceso, el aprendizaje es activo, permite el desarrollo de pensamientos crítico, reflexivo, la resolución de problemas, la toma de decisiones e inferencias lógicas tras argumentos coherentes y válidos que aumentan la posibilidad de alcanzar un resultado deseable en cualquier actividad que se realice. En este sentido se considera que es labor del docente explorar y comprender significativamente, el conocimiento, experiencias contextuales, intereses y exigencias que los estudiantes demanden en el proceso de aprendizaje. Mayer (como se citó en Maldonado, 2007, p.267) afirmó que cuando se plantea el aprendizaje como un proceso interno de entendimiento, que se produce cuando el estudiante participa activamente en la comprensión y elaboración del conocimiento, alude al

constructivismo y es precisamente el constructivismo social.

El aprendizaje es social cuando se construye a partir de una interacción con el profesor, los compañeros, el contexto, con ello, se busca beneficiar el aprendizaje a tres figuras elementales en la educación: estudiantes, padres de familia y la docente investigadora.

Los estudiantes al disponer de un ambiente de aprendizaje social, se espera desarrollen y compartan habilidades, valores y conocimientos para solucionar los problemas planteados a partir de situaciones vivenciales, que permitan al estudiante, el desarrollo de la discusión y creación de estrategias para comprender.

Los padres de familia, al autorizar que su hijo sea sujeto de estudio, se involucrarán en su proceso formativo lo que conllevará a colaborar y conocer los beneficios de participar en el espacio áulico así como en la vida cotidiana.

La investigadora, ya que el proceso llevado a cabo durante la investigación en el campo, permitirá desarrollar competencias profesionales de gran utilidad para la práctica docente, entre los más relevantes están, conocer a los estudiantes mediante la búsqueda, selección de instrumentos y técnicas que permitan obtener la información necesaria para el objetivo que se tiene, conocer diversas estrategias que estimulen el desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes e investigadora, mediante la búsqueda teórica de diversos investigadores educativos y la intervención llevada a cabo, conocer los logros y debilidades obtenidos mediante la reflexión de la práctica docente y con ello transformar la práctica docente, una de las exigencias de la RIEB.

Propósito

Con el presente proyecto se pretendió que los estudiantes desarrollaran habilidades de pensamiento tales como: trabajo colaborativo, crítica y la creatividad para estimular su capacidad de comprensión auditiva con el apoyo de audios como recurso. Una vez desarrollada la creatividad para crear estrategias para comprender lo escuchado se pretendió que dialogaran para realizar autoevaluaciones y coevaluaciones y así estimular su crítica para incrementar su comprensión y en todo el proceso interactuar para lograr la meta en común favoreciendo sus valores al respetar las opiniones de cada compañero, creando un ambiente armónico de aprendizaje.

El trabajo colaborativo como estrategia para la comprensión auditiva implica a la docente ser un ejemplo, a partir de un intercambio de conocimientos, habilidades y actitudes con demás docentes para enriquecer sus competencias profesionales que permitan disponer de ambientes para que los estudiantes puedan construir el conocimiento con las herramientas indispensables para comprender mediante el audio y puedan aplicar en su vida cotidiana con empatía. En este sentido, la investigación de estudio de caso, tuvo como propósito analizar de qué manera el trabajo colaborativo como estrategia didáctica favorece la comprensión auditiva en estudiantes de quinto grado de Educación Primaria.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

En el capítulo uno se planteó el trabajo colaborativo como una estrategia que pudiera favorecer el desarrollo de competencias de los estudiantes de quinto grado de Educación Primaria, con énfasis en su comprensión auditiva. A partir de este propósito se realizó una revisión de literatura centrada en cinco temas: (a) El aprendizaje colaborativo en el siglo XXI, (b) La mediación pedagógica en el aprendizaje, (c) Las competencias comunicativas en la comprensión auditiva, y (d) Las habilidades de pensamiento presentes en la comprensión auditiva.

El aprendizaje colaborativo en el siglo XXI

El aprendizaje colaborativo en el siglo XXI ha traído ventajas para la formación de estudiantes, puesto que permite trascender de una educación autoritaria concebida como educación tradicionalista a una educación que responde a las necesidades de la sociedad. Al respecto, Collazos y Mendoza (2006) señalaron el aprendizaje colaborativo como un proceso en el que “los estudiantes son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje” (p.3) proceso que responde a la nueva concepción de aprender a aprender.

El ser humano es único, con habilidades cognitivas, emocionales y sociales, siendo éstas, las brechas de aprendizaje, y a medida en que se interactúa con una o más personas, el proceso de aprendizaje se vuelve más significativo, debido a que este proceso “está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación” (Zañartu, 2003, p.2), lo que favorece una construcción colectiva de sus aprendizajes.

Esta modalidad no pretende una interacción sin fin común, sin beneficio

personal y colectivo, la propuesta es que sea un aprendizaje colaborativo que aporte nuevos conocimientos a los implicados en esa modalidad de trabajo, por ello, la importancia de innovación y transformación en el docente, concebido como el mediador que diseña y facilita el aprendizaje. En esa consideración, se requiere reconocer que en la actualidad es fundamental fomentar el trabajo colaborativo como fuente de aprendizaje y desarrollo personal.

La mediación pedagógica en el aprendizaje

Desde la visión que tiene el sistema educativo resulta prioritario transformar la función docente, cumplir con el currículo vigente que emana el Plan de Estudios 2011 y realizar los roles que les corresponde a los agentes educativos internos y externos.

La transformación inicia desde el docente con su conocimiento, intervención y reflexión que es posible si existe una vocación que dé camino a ideas claras y compromisos profesionales en el trabajo docente. Un docente que tiene vocación se responsabiliza, se entusiasma y se involucra en mejorar la enseñanza realizando una mediación docente que guíe a caminos de aprendizajes autónomos, con el anhelo de que en un determinado tiempo sean competentes, autónomos y con metas a futuro como bien sustentaron Fierro, Fortoul y Rosas (1999) el docente debe ser “capaz de analizar su presente y de construir su futuro, recuperar la forma en que se enlaza su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela” (p.29) reconociéndose como ser humano capaz de ejercer con empatía para generar la confianza indispensable que se requiere para colaborar en el aprendizaje autónomo de los estudiante, aportando los ambientes, herramientas, estrategias necesarias para

que puedan construir su conocimiento.

El hacer docente no sólo se aborda en un espacio áulico, abarca sus costumbres, saberes, actitudes y habilidades con una acción educativa que cumpla con la política educativa, es decir, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que centra su atención en la palabra calidad con estándares, aprendizajes esperados y doce principios pedagógicos. Los principios pedagógicos como se expresaron en el Plan de estudios 2011 “son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p.26) los cuales guían a la docente a mediar con calidad en diferentes ámbitos que se requieren para ejercer con calidad la educación.

Estos doce principios pedagógicos son palabras claves que se definen como competencias para diferentes autores como Perrenoud (2004) quien refirió en dos de sus diez competencias, la importancia de organizar la práctica docente y animarla, así como la necesidad de una formación continua. Para ello, el docente requiere de un rol reflexivo para evaluar sus acciones y encontrar las ideas que fortalecerán el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una investigación sobre las situaciones que se susciten, para desempeñar sus clases de una manera innovadora y creativa al cambio en las condiciones reales de la enseñanza en el aula.

En ese referente, la tarea docente no es sólo acompañar al estudiante en la construcción de sus conocimientos sino es realizar una serie de investigaciones que estén detrás de ese aprendizaje para poder llevar a cabo una práctica docente

con carácter de calidad. La observación es un principal auxiliar imprescindible para realizarla, dado que, permite sistematizar la realidad del quehacer docente y no lo ideal.

Para Fierro, Fortoul y Rosas (1999) “la función del docente como profesional que trabaja en una institución está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: estudiantes, docentes, directores, madres y padres de familia” (p.31). Esta función que compete al docente requiere de valores personales como la práctica de tolerancia, la forma en que se dirigen actualmente los padres de familia al docente, así como los mismos estudiantes quienes repiten un patrón, no siempre es favorable debido al avance de los medios de comunicación, aunado a los prejuicios que aún prevalecen, por ejemplo, al ver a un docente joven se subestima su capacidad de enseñanza, debido a su escasa experiencia en su profesión.

El principio pedagógico número cuatro del Plan y Programa de Estudio 2011: “Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje” hace alusión a la importancia del trabajo colaborativo con fines de logros educativos, con una cualidad del docente de liderazgo que demuestre empatía con colegas, estudiantes y padres de familia para enriquecer sus prácticas.

Lograr la conexión entre los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza requiere de constante acercamiento, de romper barreras, asimismo, la claridad del papel que se juega en este proceso, cuando se haya consolidado esta habilidad de interactuar habrá solución a problemáticas que en todo grado se suscitan debido a una heterogeneidad de las personas, es decir, a que toda persona es libre de creencias, posee un nivel diferente de conocimiento, gustos,

intereses y metas propias.

La planificación no acompaña al estudiante sino el docente con una planificación previa que considera estilos y propicia un ambiente de aprendizaje, el diario de campo cumple con su propósito si existe una descripción detallada; ese conocimiento del docente de lo que se aconteció, las listas de cotejo arrojarán los resultados cuando se diseña a conciencia de quien guía, así como el material didáctico, en cada elemento se requiere de la participación del docente, es decir, en él recae muchas responsabilidades para el cumplimiento del artículo segundo de la Ley General de Educación (LGE).

La mediación pedagógica requiere el cumplimiento y seguimiento de los doce principios pedagógicos con enfoque formativo y virtud de innovador desde tres momentos, pues resulta ser el acompañamiento del proceso enseñanza-aprendizaje que considera las facultades de los estudiantes para que aprendan a aprender, aprender para la vida y a lo largo de la vida, con atención a la educación inclusiva.

Durante el primer momento se consideró las características grupales e individuales de los estudiantes como fueron el conocimiento, estilo cognitivo, intereses, se definieron los objetivos a lograr, se adecuaron la preparación y secuenciación de los contenidos, conforme al entorno en que viven, sus hábitos, costumbres, tradiciones y lo que aprenden de la escuela, todo esto antes de la intervención educativa, en este momento aconteció la planificación.

El segundo momento se consideró la intervención docente a partir de un diálogo constructivo y un clima de confianza el cual favoreció a que el estudiante aprendiera de forma activa y significativa, momento en el cual la docente conoció

sus intereses, conocimientos previos para poder ser guía en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; este tipo de interacciones es muy motivante para el estudiante y productiva a ese proceso, por tanto, el rol del docente no es sólo proporcionar información y controlar la disciplina, sino ser mediador entre el estudiante y el ambiente, al tener un rol de acompañamiento al estudiante.

En el tercer momento, el profesor llevó a cabo una reflexión del proceso realizado, analizó los resultados obtenidos y los posibles cambios a realizar para mejorar la intervención educativa en próximas acciones; en esta fase, aconteció la evaluación, aspecto relevante en la enseñanza-aprendizaje en la cual se valoraron las intervenciones docentes que se llevaron a cabo durante cada jornada escolar, e implicó mantener una comunicación con el estudiante, periódicas entrevistas con los padres de familia, con intención de conocer las causas por las que presentó tal desempeño, al mencionar este agente importante la familia se hizo alusión del amplio repertorio que aporta al estudiante que cursa una educación, dado que, ésta favorece o desfavorece sus saberes, siendo la familia el núcleo formativo quien aporta gran parte de su educación y como consecutivo el docente.

La consideración de estos aspectos y la implementación de estrategias pertinentes garantizan la realización de buenas prácticas. De esta manera, la práctica educativa debe ser vista como una actividad dinámica, reflexiva, comunicativa entre docente-estudiantes, no solamente en el espacio áulico donde se desarrollan los contenidos sino también en los acontecimientos que se desarrollen fuera de ella.

La concepción de aprendizaje del docente es indispensable para poder

propiciar un aprendizaje significativo e interactuar de manera adecuada con los recursos que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, así como también su conocimiento para llevar a cabo un proceso sistemático con su pertinente reflexión del trabajo realizado.

El docente no solamente es mediador, también resultó un gran ejemplo para sus estudiantes; con sus gestos y hábitos, que se pudieron observar desde un saludo para lograr que sus estudiantes formalicen sus hábitos debido a que siempre vieron con admiración a sus docentes y se apropiaron de aquello que para ellos resultó significativo; sea positivo o negativo.

Tanto docentes como estudiantes requieren que se apropien y accionen competencias específicas que se conviertan en competencias para la vida, por ello, es indispensable no solamente reformar un documento que plasme lo que debemos seguir los docentes para concebir un aprendizaje significativo de los estudiantes, sino también transformar nuestra propia práctica educativa al considerar los doce principios pedagógicos y la ética profesional.

Las competencias comunicativas en la comprensión auditiva

En definitiva, el logro de las competencias necesita de capacidad, habilidad y procesos que son adquiridos a través de una práctica y que el docente tiene por meta, visto como un pilar fundamental para el desarrollo del estudiante; llevarla a cabo requiere de estrategias innovadoras, mucha preparación y dedicación, así como también de planteamientos de conflictos cognitivos a los estudiantes.

El sistema educativo se ha encargado de impulsar y elevar esta competencia a través de programas que aportan tipología de textos y procesos para comprender plenamente un texto, como lo es la Estrategia Nacional 11+5

Acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores, ciclo escolar 2012-2013, la cual ofrece un plan de actividades de fomento a la lectura y escritura para desarrollar en el transcurso de 11 meses, desde diferentes espacios, a través de cinco líneas de acción.

Líneas de acción para promover una comunidad de lectores y escritores:

1. Biblioteca escolar: con la finalidad de que los estudiantes tengan experiencias de vida que les permitan interesarse por los libros y su lectura.
2. Biblioteca de aula: el docente frente a grupo desarrolla, como parte de su plan de trabajo diario, las cinco actividades permanentes en el aula con el propósito de garantizar la circulación de los libros, el diálogo y la reflexión sobre las lecturas que realizan sus estudiantes y el seguimiento de esas actividades.
3. Vinculación curricular: las actividades sugeridas en este apartado consideran las competencias, los campos formativos y los contenidos propuestos en los programas de estudio de Educación Primaria para ofrecer a docentes y estudiante, oportunidades de uso de los acervos de la biblioteca escolar y de aula enfocados al desarrollo de habilidades lectoras y escritoras en el marco del Acuerdo 592 que establece la articulación de la Educación Básica. Las actividades realizadas y los libros utilizados se deben vincular con la elaboración del Catálogo Pedagógico.
4. Lectura y escritura en familia: las actividades van encaminadas a fortalecer el proceso de formación de lectores y escritores desde el

ámbito familiar. Con la participación de los padres, madres y demás familiares como mediadores de la lectura, se pretende favorecer la creación de vínculos con el trabajo docente y enriquecer las oportunidades para que los estudiantes dispongan de condiciones favorables para leer en casa.

5. Otros espacios para leer: se invita a que la comunidad escolar desarrolle actividades complementarias a las que se ofrecen en el aula y en la biblioteca escolar. Se propone que los diferentes espacios y tiempos de la escuela sean aprovechados para que los docentes, padres de familia y estudiantes tengan la oportunidad de conocer los acervos de la biblioteca, participar de estrategias que permitan la interacción entre estudiantes de diversos grados, leer y dialogar sobre temas que están más allá de los contenidos escolares.

Las capacidades innatas son las diferencias que hacen a los estudiantes respecto al desarrollo de competencias, así como el medio en el que interactúan puede contribuir en su desarrollo. Cada uno se apropia de habilidades y estrategias que constantemente el docente utiliza en un tema; cuando lee, subraya, indaga con sus estudiantes, rescata las ideas principales, elabora un cuadro sinóptico, o con ayuda de la tecnología invita a los estudiantes a observar un video, es decir se enseña al estudiante formas de manejar los sistemas de símbolos con los cuales se codifica la información, pero son ellos quienes las adquieren con la práctica, por ello es importante que el aprendizaje sea autónomo, que no dependan de otra u otras personas.

Las habilidades de pensamiento presentes en la comprensión auditiva

Los sujetos requieren de un aprendizaje activo, mantener un interés en el descubrimiento y la experimentación, con pensamiento crítico y de cuestionamiento continuo siempre enmarcados en un contexto social para lograr un aprendizaje significativo, y el docente como un guía competente, con actitud innovadora y flexible, capaz de generar cambios constructivos, de motivar el interés y la autonomía a la colaboración

En México, la Secretaría de Educación Pública puso en práctica desde 1993 el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua y la literatura. En la actualidad, el Plan de Estudios 2011, presenta un enfoque constructivista como teoría educativa para la consecución de aprendizajes significativos, al considerar que “el constructivismo sostiene que las personas activamente construyen conocimientos mientras interactúan con su ambiente” (Maldonado, 2007, p. 265).

Con metas colaborativas, los estudiantes ponen en práctica habilidades para solucionar problemas, al hacer uso de sus experiencias y compartirlas a través de un diálogo que sirve para comunicar ideas creativas, buscar soluciones y reflexionar críticamente para la toma de decisiones.

La tarea del docente debe asumirse como facilitador y guía para “mostrar a los estudiantes las estrategias que usa un lector o escritor experimentado, con el fin de hacer evidentes las decisiones y opciones que se presentan al desarrollar actividades” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, p.31). Al respecto Prieto (2013) considera que la tarea del docente consiste en “colaborar en la construcción que cada estudiante va haciendo de sí mismo y para ello, desde la mirada personal y de la práctica, la argamasa fundamental es la comunicación” (p.282).

La creatividad desde los años noventa es considerada una habilidad que el ser humano tiene. Debido a su gran aportación en el pensamiento divergente se han realizado investigaciones en donde se ha obtenido como resultado que su práctica permite mejorar los aprendizajes. Al respecto, la Real Academia de la Lengua Española (2018) definió la creatividad como la “capacidad de creación” (párr.2), para este proceso de creación, se involucran diversos paradigmas constructivistas en el rol del docente, como el humanista por la sensibilidad que se espera se tenga con los estudiantes y lo que le rodea, cognitivo porque se practican habilidades de investigación que inician desde la creación de hipótesis, verificación y comunicación de los resultados en su práctica; respecto al rol del estudiante es de constructor, en su proceso de desarrollo se manifiesta activo, libre y con características constructivistas que le permiten la originalidad de lo que apasiona.

La creatividad en la actualidad resulta un tema relevante, debido a los beneficios en el ámbito escolar, al igual que en la vida cotidiana. A partir de una pasión, de experimentar, crear hipótesis, cuestionamientos, investigaciones, críticas y comunicar, se llega a un espacio creativo en donde los dos hemisferios cerebrales se fusionan. La creatividad es una habilidad que los estudiantes demuestran constantemente en el trabajo en diversas actividades como la expresión escrita, expresión oral y aún relevante en su autorregulación de sus aprendizajes.

Ante todo lo que se argumenta en el texto, así como los planes de estudio y la RIEB, se diseñó una estrategia de intervención para favorecer la comprensión auditiva, en cuya intención se establecieron actividades donde la creatividad se

propicia a partir de la libertad brindada a los estudiantes para crear álbum y estrategias orientadas a favorecer su comprensión auditiva.

La originalidad es una competencia profesional docente que resulta un ingrediente primordial para lograr actitudes positivas en los estudiantes, debido a que con ellas se favorece la creatividad y como se argumenta en el texto, es tarea del docente propiciarla para desarrollar esta habilidad. Paiva (s.f.) enfocó su teoría en el pensamiento del ser humano desde un paradigma de la complejidad como un elemento clave a la auto construcción de conocimientos; además propone el desarrollo del pensamiento crítico, desde la postura que el ser humano debe adquirir autonomía e independencia frente a contextos a través de procesos reflexivos permanentes sobre la sociedad e historia.

Capítulo 3. Metodología

El propósito de este capítulo es abordar el proceso metodológico que se siguió en el proyecto de investigación. Primeramente, se presenta el enfoque y método, enseguida se describe el contexto: social y educativo, sujetos que participaron en la investigación, el procedimiento de la investigación, análisis de datos, por último se describen los aspectos éticos de la investigación.

Enfoque y método

La investigación se desarrolló con enfoque cualitativo, por ser el paradigma que permitió explorar mediante la técnica de observación, los comportamientos de estudiantes que cursaban el quinto grado de Educación Primaria al momento de trabajar colaborativamente, asimismo, la recolección de datos a partir de la reflexión de la investigadora que fue posible con la aplicación de instrumentos que sirvieron de guía para su análisis. Este proyecto de investigación: Trabajo colaborativo: estrategia para favorecer la comprensión mediante la audición en educación primaria, tuvo como diseño de investigación, la metodología cualitativa, “al ser un medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano” (Creswell, 2009, p.11).

Congruente a la finalidad de conocer los cambios que los estudiantes de estudio manifestaron al trabajar con la estrategia colaborativa se desarrolló el presente trabajo a partir de un estudio de caso como método de investigación, dado que, permite “explorar a profundidad un programa, evento, actividad, proceso, o uno o más individuos” (Creswell, 2009, p.19).

Contextos social y educativo

El contexto de estudio resultó relevante para comprender cómo los

estudiantes participaron en trabajos colaborativos y qué habilidades de pensamiento manifestaron y permitieron u obstaculizaron que comprendieron lo que leen. La escuela primaria donde se realizó la investigación se ubica en un contexto rural, a ella asistían cincuenta y cinco estudiantes, de los cuales se seleccionaron once estudiantes. La institución es pública de organización bidocente, por lo cual, contaba con dos grupos: grupo A (1°, 2° y 3°) y grupo B (4°, 5° y 6°) que fueron atendidos por una docente a cargo, la cual interactuó con los estudiantes 25 horas a la semana para abordar las asignaturas que se señalan en el Plan y Programa de Estudios 2011.

Los estudiantes que asistían en ese ciclo escolar tuvieron acceso a la biblioteca escolar que contenía una variedad de libros de los tres ámbitos: estudio, literatura y participación social, los cuales resultaron del interés de los estudiantes.

Sujetos

Los sujetos que participaron en la investigación fueron 11 estudiantes de quinto grado, los cuales mostraron preferencias para juegos tradicionales como la rueda de San Miguel, juego de los colores, calabaceado y fútbol. Fuera del horario escolar, dedicaban su tiempo al cultivo de sorgo, cuidado de chivas (cabras), traslado de agua hacia pilas, utilizada para satisfacer las necesidades familiares básicas.

Los padres de familia de los estudiantes tienen una escolaridad incompleta, situación que repercute en el escaso involucramiento en la formación integral de sus hijos; característica que se evidencia en aspectos como: (a) falta de fomento lector, (b) descuido en la orientación de tareas escolares, (c) pobreza en acervo cultural. Aunado a esto, el contexto en donde está ubicada la escuela, aun cuando,

recibieron apoyo económico para satisfacer sus necesidades escolares, sin embargo, pocos padres de familia destinaron esos recursos a la educación de los estudiantes, esto se observó en el incumplimiento de tareas y materiales básicos como libretas, lápices y artículos de aseo personal.

Debido a la escasa formación escolar de los padres de familia, el empleo que tienen es en labores agrícolas; solamente una madre de familia de los 11 estudiantes concluyó sus estudios y se desempeñaba como docente frente a grupo en la escuela primaria donde se realizó la investigación.

Esta limitada formación de los padres de familia incide en el logro de aprendizajes de los estudiantes investigados, puesto, que los padres pasaban mayor tiempo en el campo para obtener recursos económicos que les permitió cubrir las necesidades de sustento y por consecuencia, el tiempo que le dedicaron en la formación de sus hijos, es nula o deficiente, por esta razón, no existió un entorno familiar que favoreciera hábitos lectores, en el tenor de que ese ambiente familiar es el primer espacio en donde el estudiante puede desarrollar su interés por la lectura.

Con relación a la dinámica grupal, se observó que las estudiantes niñas fueron las más participativas, puesto que, organizaron mejor sus trabajos y denotaron creatividad. Además, cuando la actividad requirió trabajo colaborativo, éstas guían a los niños para que realizaron el trabajo. Una de las actividades en las que evidenciaron su interés por su escolaridad, fue la realización de proyectos orientados hacia la comunidad, como entrevistas a los habitantes del ejido, investigar los precios de los productos en las diversas tiendas para conocer qué

precio convenía más. Otra característica fue su gusto y participación en actividades que involucraron movimiento y canto.

Técnicas

Con el propósito de recabar información de las habilidades que los estudiantes manifestaron al trabajar colaborativamente la comprensión auditiva, se recurrió a la técnica de observación. Al respecto Creswell (2009) afirmó que “es aquella en la que el investigador toma notas con relación al comportamiento y actividades de los individuos en el lugar de investigación” (p.204). La técnica se realizó con enfoque a las habilidades que 11 estudiantes manifestaron al trabajar colaborativamente, así como las áreas de oportunidad y fortalezas que se observaron en la docente investigadora, la cual fungió como eje que puede enriquecer u obstaculizar que se logra un propósito esperado.

Instrumentos

Los instrumentos que se apoyaron de la técnica de observación fueron: (a) registro de observación videograbado (Apéndice B), (b) el instrumento de estándares de desempeño en el aula (Apéndice C), (c) lista de cotejo (Apéndice D). Para focalizar la atención se utilizó el registro de observación videograbado, dado que, durante la observación el investigador requiere “registrar bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final” (Stake, 2007, p.59). También se utilizó el instrumento de estándares de desempeño en el aula, el cual es “destinado principalmente a la autoevaluación, la reflexión y que además nace de prácticas reales” (Mejía, Santiago, Pacheco y Resendiz, 2010, p.9), su uso permitió describir las competencias que la investigadora utilizaba y contribuían de manera favorable

y desfavorable en la comprensión de los estudiantes, así como al trabajar colaborativamente a partir de rasgos ya establecidos. La coevaluación se llevó a cabo como proceso de evaluación, mediante el apoyo de una lista de cotejo, instrumento que tuvo la intención de que los estudiantes aprendieran juntos al valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros (Secretaría de Educación Pública, 2011a) en el cierre de las actividades.

Procedimiento metodológico

La investigación se llevó a cabo a través de dos fases: fase de diagnóstico y fase de intervención.

Fase de diagnóstico.

El desarrollo de la primera fase del proceso metodológico se destinó a la indagación de las prácticas pedagógicas de la investigadora para detectar áreas de oportunidad y fortalezas que conlleven al resultado de los aprendizajes esperados que tuvieron los estudiantes y a las habilidades que muestran al trabajar la comprensión. Para conocer las prácticas pedagógicas de la investigadora se utilizó un registro de observación de una actividad didáctica denominada *Elaboro mi álbum de opiniones sobre las noticias* en donde el centro de atención fue la mediación pedagógica al considerarse como “una competencia fundamental para el aprendizaje de conocimientos y habilidades” (Moscoso y Manríquez, 2016, p.97) y en la cual se tenía el propósito de desarrollar la comprensión de los estudiantes mediante el uso de la predicción.

Se apoyó la observación de una coevaluación mediante el uso de rúbrica que consideró los conocimientos, habilidades y actitudes que Moscoso y Manríquez (2016) refirieron que son las competencias fundamentales, se evaluó

el desempeño de la docente investigadora con la finalidad de poder contribuir con una mediación pertinente en el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes, para que aprendan a aprender.

Para ello, se seleccionaron tres constructos: (1) trabajo colaborativo, (2) estrategia y (3) comprensión auditiva, que se derivaron del problema de investigación. La finalidad de los constructos fue validarlos a través de un cuestionario realizado a cuatro profesores especialistas con el propósito de obtener información acerca de los constructos seleccionados que giraron en el problema de la comprensión. Las preguntas realizadas fueron abiertas, se tuvo un contacto cara cara mientras que los otros dos, su realización fue mediante el correo electrónico; en ellas se destinó una para su definición, otra para el comportamiento que las personas muestran y una última para los comentarios acerca de cada constructo. Esto permitió elaborar un cuadro de concentración de las definiciones seleccionada en donde se consideraron las aportaciones de los especialistas encuestados, así como la conceptualización elaborada de la investigadora.

Posterior a la definición de constructos, se realizó un análisis de la información recolectada con la finalidad de tener mejor criterio. En este momento de investigación, la participación de la investigadora fue de reflexión en su mediación docente para poder conocer las áreas de oportunidad en la enseñanza, su pensamiento crítico para autoevaluar su quehacer docente y su análisis para discernir a partir de los datos arrojados por los instrumentos, la problemática y la posible estrategia de intervención en donde era necesario modificar la mediación

pedagógica para el logro de la comprensión a partir de la estimulación del sentido auditivo de los estudiantes con la implementación de trabajo colaborativo.

Fase de intervención.

Con la finalidad de mejorar la comprensión de los estudiantes que cursaban el quinto grado de Educación Primaria, se estableció como estrategia de intervención, el trabajo colaborativo, definido por la Secretaría de Educación Pública (2011b) como una necesidad que “orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo” (p.32), esto acompañado de acciones pedagógicas con el interés de que los estudiantes sean constructores de sus aprendizajes.

Las acciones que se desarrollaron en una interacción de trabajo colaborativo incidieron desde una experiencia personal que fue enriquecida posteriormente en un espacio de interacción armónico donde los estudiantes tenían la libertad de expresarse de forma oral y escrita, de elegir por afinidad a sus compañeros, así como su espacio de trabajo (pupitre o piso).

Al respecto Waisburd (2009) refirió como características de factores cognitivos “la percepción: capacidad de combinar la información con otras experiencias; el proceso de conexión: ideas de los otros que se integran al propio conocimiento a partir de la experiencia e imaginación y factores afectivos: las emociones” (pp. 4-5) los cuales es posible enriquecer a partir de un trabajo colaborativo.

En la actualidad, el trabajo colaborativo, es una habilidad de pensamiento necesaria para estimular los pilares de conocimiento que corresponden a los

estudiantes de acuerdo a sus necesidades: hacer, conocer, ser y convivir. Al respecto Delors (como se citó en Guillen y Jenny, 2008) afirmó que se debe

aprender a hacer para capacitar al estudiante frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo, aprender a conocer para comprender el mundo que lo rodea y sentir el placer de conocer y descubrir, aprender a convivir para desarrollar la comprensión del otro y aprender a ser para desarrollar su autonomía (p.146).

Los saberes se orientan en los campos formativos: lenguaje y comunicación por las competencias comunicativas que se promueven con la finalidad de comprender, aunado al desarrollo personal y para la convivencia, por consiguiente, también se desarrollan el empleo de prácticas democráticas para la toma de acuerdos en el contexto donde se desenvuelve.

En la pretensión de desarrollar los saberes para mejorar su comprensión auditiva, se crearon tres actividades lúdicas colaborativas con enfoque sociocultural, puesto que “permite replantear la manera en que usamos las nuevas tecnologías para compartir, construir, inspirarnos y transformar nuestras creaciones para obtener nuevos productos” (Decortis y Lentini, 2009, p.1) bajo una competencia general, la cual es el desarrollo productivo de su creatividad al relacionarse colaborativamente para comprender y solucionar retos que se derivan de su contexto real.

La intervención consistió en el diseño y aplicación de tres actividades colaborativas: 1) *escucho, imagino y describo*, 2) *colaboramos para describir personajes* y 3) *construimos una obra de arte para compartir*, en un ambiente psicosocial, entendido como “el espacio de relaciones e interacciones que

propician: seguridad, confianza, autonomía y libertad en el estudiante” (Betancourt y Valadez, 2009, p.3) en la que se propicie la búsqueda de soluciones a partir de una situación imaginaria.

La primera actividad: *escucho, imagino y describo*, se abordó desde dos campos formativos: lenguaje y comunicación y desarrollo personal y para la convivencia, en los cuales cada uno refirió a un aprendizaje esperado, siendo para el primer campo formativo, describir personajes al considerar sus aspectos físicos y de personalidad y para el segundo campo formativo, el empleo de prácticas democráticas para favorecer la toma de acuerdos en el contexto donde se desenvuelve.

Estos aprendizajes esperados se centran en estimular la creatividad como refirieron Hernández, Alvarado y Luna (2015), de forma proactiva, analizar y comprender textos para construir descripciones de personajes de una manera colaborativa en donde se trabajaron habilidades de pensamiento como la resolución de problemas a partir de una interrogante, la creatividad para crear una construcción de aprendizaje desde la originalidad y el pensamiento crítico al tomar los estudiantes el rol de juez para conocer sus logros.

En la segunda actividad: *colaboramos para describir personajes*, se trabajaron los valores a partir de la imaginación y creatividad haciendo uso de la narración auditiva con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados para los estudiantes en dos campos formativos: lenguaje y comunicación en el que el aprendizaje esperado era el empleo de criterios de clasificación al organizar información de diversas fuentes y en el campo de desarrollo personal y para la convivencia, el aprendizaje esperado fue la participación en actividades de trabajo

colaborativo, cuya competencia específica establecía: escuchar, identificar y usar información específica de un cuento para resolver necesidades específicas.

En esta actividad, la imaginación fue una habilidad que se pretendió desarrollar desde un inicio mediante una interrogante que fue discutida entre los integrantes de cada equipo de trabajo.

En la tercera actividad: *construimos una obra de arte para compartir*, se estableció como competencia específica el relacionar lo que se lee, con las experiencias personales y puntos de vista de sus compañeros. Los aprendizajes esperados para los campos de lenguaje y comunicación y desarrollo personal y para la convivencia, los mismos de la segunda actividad tuvieron como finalidad motivar a los estudiantes para lograr habilidades de comprensión autónoma desde una organización en diagramas, interacción verbal y escrita.

En esta actividad, los estudiantes tuvieron la libertad de expresarse mediante la escritura y el dibujo, al elaborar una obra de arte a partir de lo reflexionado en el proceso de la actividad, para ello se utilizó una interrogante que sirvió de guía para relacionar el contenido de la obra con su experiencia personal. Al respecto, el Nuevo Modelo Educativo 2017, refirió como necesidad “brindar más oportunidades a los estudiantes para que desarrollen su creatividad y el aprecio por las artes y las expresiones artísticas, para que ejerciten su cuerpo y lo mantengan saludable, así como para que aprendan a autorregular sus emociones” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.46).

Las actividades se apoyaron de recursos: a) recurso impreso en el que los estudiantes organizaron la información a partir de diagramas, b) recurso auditivo para que los estudiantes escucharan una reflexión y a partir de ello construyeran

aprendizajes y c) recursos humanos en donde se realizó un acompañamiento a los estudiantes por parte de la investigadora y se trabajó individual y colaborativamente el proceso de la actividad. Así mismo, se seleccionó un instrumento de evaluación con la finalidad de que los estudiantes conocieran los saberes que se favorecieron a partir de una lista de cotejo, en donde los estudiantes ejercieron el rol de juez “evaluar las ideas y decidir si se llevan o no a cabo” (Waisburd, 2009, p. 7) en su proceso.

En esta construcción, el mediador participó como facilitador, al brindar los espacios para que los estudiantes desarrollaran habilidades de pensamientos a través de un rol de co-construcción derivado de interrogantes iniciales en cada actividad y que fueron confirmadas o modificadas en el final de la actividad.

Al respecto Waisburd (2009) afirmó “el arte de hacer buenas preguntas como una herramienta que podemos utilizar para activar el pensamiento creativo como lo son: provocativas, reflexivas, hipotéticas, justificantes (p.5). En ese sentido, la creatividad es una competencia profesional docente que resultó un ingrediente primordial para lograr actitudes positivas en los estudiantes, debido a que con ellas pretendió estimular su comprensión desde estrategias autónomas y colaborativas que surgieron desde un ambiente de confianza.

Procedimiento de análisis de datos

El análisis de datos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. Para llevar a cabo el proceso de análisis de datos de la información obtenida de los instrumentos utilizados, se utilizó el software Qualrus, software que almacenó los datos recopilados a través de registros de videograbación y lista de cotejo, utilizados como instrumentos, los

cuales se designaron primeramente, a partir de una matriz metodológica de la investigación.

Según Jackson (como se citó en Domínguez y Stipcich, 2011, p. 289) este proceso implica 4 fases:

Fase 1: Desarrollo de categorías desde los datos

Fase 2: Dividir el texto en segmentos que giran en torno a las categorías

Fase 3: Análisis de todos los segmentos en cada categoría para establecer patrones y

Fase 4: Establecer relaciones entre categorías

Para almacenar la información en el software, se asignaron códigos a los registros de videograbación y lista de cotejo, así como a los sujetos participantes:

a) estudiantes y b) docente. A partir de un análisis, se definieron las categorías y se agrupó la información correspondiente a cada categoría. A partir de una matriz exportada por Qualrus, se organizó la información en una tabla, en la cual se incluyeron las categorías y subcategorías.

La recopilación de los datos como sustentó Creswell (2009) debe ser “rica para transmitir resultados” (p.179) de tal manera que el lector logre la comprensión y significado de las interacciones de los sujetos durante el proceso.

Aspectos éticos

Como primer momento del proyecto de investigación, se pidió al supervisor de la Zona Escolar el permiso para llevar a cabo acciones para la recolección de datos en un grupo específico, se le explicó el propósito de las videograbaciones de tres actividades con finalidad de conocer las fortalezas y áreas de oportunidad

de la docente investigadora y poder atenderlas para mejora de los aprendizajes de los estudiantes, informando el uso exclusivo de videos para el proyecto.

Es relevante destacar que la información recabada en esta investigación se realizó cuidando el anonimato de los sujetos investigados, con la finalidad de poder identificarlos de una manera confiable, por ello se establecieron códigos mediante letras y números, como señalo Walker (1989, p.36) “por lo general, en tales casos ocultar la identidad de los sujetos de la investigación informando de ellos de manera que no se les puede identificar no supone mayor problema” en la investigación.

Con este criterio de confidencialidad se asignaron los siguientes códigos: RO para el registro de observación videograbada, LC para lista de cotejo, D para la investigadora, EQ1, para equipo uno, EQ2 para equipo dos y EQ3 para equipo tres y E para los estudiantes que participaron, se tuvo la necesidad de añadir un número de acuerdo a la lista de asistencia, siendo de la siguiente manera: E1, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11.

Capítulo 4. Resultados

En este apartado se exponen los resultados del análisis de la información recabada a través de los instrumentos aplicados; primeramente, se describen los resultados de la fase de diagnóstico que permitieron identificar y definir el problema de estudio. Posteriormente se presentan los resultados de la etapa de intervención en la que se realizó una intervención de tres sesiones con uso de la estrategia de trabajo colaborativo que se orientó solucionar el problema de la comprensión auditiva en quinto grado de Educación Primaria y la mediación pedagógica de la docente con énfasis en el tipo y uso de estrategias didácticas en el aula.

Fase de diagnóstico

A partir del registro de observación de la actividad, se realizaron descripciones detalladas con el fin de profundizar la reflexión a las interacciones registradas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos con el análisis de información obtenida, los cuales permitieron definir el problema de estudio. Los resultados se mencionan en los siguientes constructos: (a) trabajo colaborativo y (c) comprensión.

Trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo refirió a la actividad realizada entre los integrantes del equipo con una misma finalidad. Al respecto, Collazos (2006) enfatizó el trabajo colaborativo como el espacio en el que se propicia “el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la construcción de conocimiento” (p.6). Dentro de esta categoría se identificaron las siguientes subcategorías (a) interacción y (b) aprendizaje autónomo.

Interacción.

Con el fin de que los estudiantes tuvieran la oportunidad de interactuar para construir el conocimiento, se organizaron equipos de trabajo. Algunas evidencias de esa dinámica es lo que señaló el equipo amarillo:

Querido escritor yo opino sobre la noticia puntos para “el balón de oro” que Messi ha sido el que ha llevado más goles que los demás futbolistas yo digo que Leonel Messi debe ganar el balón de oro por que los demás futbolistas han metido más goles en menos partidos de esos 4 jugadores que son Leonel Messi, Cristiano Ronaldo, Iniesta y Casillas.

Leonel Messi va a ganar (RO1).

Por otra parte, el equipo naranja expresó:

Que algunos jugadores estarán luchando por el balón de oro pero el mejor jugador se lo llevará.

La interacción entre compañeros requirió de predicciones acerca de la noticia en la que los estudiantes socializaron a excepción de los estudiantes E1, E5 y E11, quienes se reservaron sin compartir predicciones. Durante el proceso de la actividad, se observó el uso de estrategias para involucrar a compañeros; E4 asignó párrafos para la lectura y hubo compañeros que preguntaron ¿Quién quiere leer? Como lo realizó E11.

Aprendizaje autónomo.

El aprendizaje autónomo refirió a las acciones intencionadas dirigidas a cumplir con un objetivo de aprendizaje. Al respecto Duarte (2003) puntualizó los pilares del aprendizaje autónomo:

La posición del estudiante cambia, puesto que progresivamente debe

asumir la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje define un clima estimulante en el plano intelectual, que funciona como modelo para la definición y solución de problemas; realiza preguntas desafiantes; propicia el feedback y la ayuda necesaria a sus estudiantes y favorece en ellos el autoconducción de sus aprendizajes. (p.101)

Al equipo verde se le encomendó la resolución de un cuestionario (RO1).

Para evaluar la actividad se elaboró una rúbrica (Apéndice A) con los tres tipos de saberes de una competencia, otorgándole un puntaje específico a cada uno de ellos: conceptual cuatro puntos, procedimental cuatro puntos y actitudinal dos puntos. Para ello, la docente indicó a los estudiantes el intercambio de ideas, momento en el cual los estudiantes se mostraron más atentos con lo que escuchaban de sus compañeros. Para ello tuvieron la necesidad de poner en práctica sus habilidades para emitir un criterio de acuerdo con el desempeño realizado.

Por otra parte, en la observación centrada en la docente se encontró que, en cuanto a la planeación, ésta aborda los propósitos, aprendizajes esperados, contenidos, actividades y evaluación con base al enfoque del Plan y Programa de Estudios de Educación Primaria 2011, además, en la relación pedagógica atendió la diversidad, dado que, respetó los diversos niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, se detectó que la docente debió de anotar en la planeación las adecuaciones curriculares que durante el desarrollo de la sesión realizó para brindar apoyo específico a los estudiantes con rezago académico, no obstante, durante el desarrollo se observó que el ambiente de trabajo propició la

participación relajada de los estudiantes, en donde las actividades tanto individuales como en equipo se orientaron a la reflexión de la lectura, de tal forma que resultaron pertinentes para dar significado al lenguaje escrito. (RO1).

Con referencia a la evaluación, aun cuando se evidenció que la docente no pierde vista los propósitos de la actividad, domina los contenidos de aprendizaje y utiliza de manera adecuada los recursos didácticos, se le dificultó dar seguimiento a las tareas que realizan los estudiantes mediante la rúbrica y dar atención específica a cada uno de los equipos. (RO1).

Comprensión.

La comprensión se refirió a la capacidad que tienen los estudiantes de entender algo. Con base en el diagnóstico se identificaron las fortalezas y áreas de oportunidad de los estudiantes respecto a la comprensión, así como las características que presentaba la mediación pedagógica de la docente investigadora respecto al tipo de estrategias didácticas que utilizaba, las cuales era necesario modificar; acción que se muestra con la aplicación de la intervención basada en trabajo colaborativo. En esta categoría se identificaron dos subcategorías: (a) predicción e (b) interrogantes.

Predicción.

La predicción refirió a la capacidad de los estudiantes para anunciar el posible campeón de oro de la noticia futbolística con base a sus conocimientos previos, las ilustraciones y título. Al respecto (Gutiérrez, 2012) afirmó la importancia de realizar estrategias metacognitivas como la predicción antes y durante la lectura como estrategia para comprender.

A partir del encabezado “puntos para el balón de oro” los estudiantes

realizaron predicciones como se muestra enseguida por el equipo naranja, conformado por E6, E1, E2 Y E3.

Algunos jugadores están luchando por el balón de oro pero el mejor jugador se lo llevará. (RO1) posteriormente dieron lectura a la noticia para finalizar con interrogantes y una opinión acerca de la noticia leída, así como consejo o sugerencia como se muestra enseguida por el equipo amarillo conformado por E10, E11, E9 y E5.

Querido escritor yo opino sobre la noticia “el balón de oro fue Messi, ha sido el que ha llevado más goles que los demás futbolistas, yo digo que Leonel Messi debe ganar el balón de oro por que los demás futbolistas han metido más goles en menos partidos de esos cuatro jugadores que son Leonel Messi, Cristiano Ronaldo, Iniesta y Casillas. Leonel Messi va a ganar (RO1).

Interrogantes.

Las interrogantes refirieron al cuestionamiento escrito y verbal entre compañeros para posteriormente realizar el producto de trabajo de cierre, el cual consistía en leer, comprender y reflexionar la noticia, haciendo uso de la predicción como estrategia de comprensión. Al respecto Waisburd (2009) afirmó “el arte de hacer buenas preguntas como una herramienta que podemos utilizar para activar el pensamiento creativo como lo son: provocativas, reflexivas, hipotéticas, justificantes” (p.5). En ese sentido, la creatividad es una competencia profesional docente que resultó un ingrediente primordial para lograr actitudes positivas en los alumnos, debido a que con ellas pretendió estimular sus habilidades de escritura, comprensión, trabajo colaborativo e imaginación.

El equipo verde conformado por E4, E7 Y E8 E5 dió solución a las

interrogantes como se muestra enseguida:

E5: Quien debe ganar es Messi

E8: Si, porque Ronaldo metió 60 goles en 545 partidos y Messi ha ganado tres balones de oro.

Por el contrario, en el ejercicio de desarrollo, el equipo amarillo hizo uso de interrogantes para dar solución a sus dudas y poder realizar la opinión acerca de la noticia leída, como se muestra enseguida:

Querido escritor, yo opino sobre la noticia puntos para el balón de oro que Messi ha sido el que ha metido más goles que los demás futbolistas, ha metido más goles en menos partidos de esos cuatro jugadores que son Leonel Messi, Ronaldo, Iniesta y casillas.

La contextualización del contenido fue indispensable. Mediante interrogantes se pretendió que los alumnos activaran sus experiencias cotidianas para enriquecer su conocimiento con el equipo, muestra de ello fueron las siguientes preguntas: ¿Qué es el balón de oro? ¿Cuáles son los candidatos a ganar el balón de oro? ¿Por qué es un hecho histórico que casillas opte a este premio? ¿Cuántos balones de oro tiene Messi? Las interrogantes contextualizadas propiciaron que los estudiantes reconocieran la importancia de la comunicación con los compañeros para llegar a la solución de problemas ya que había estudiantes del sexo femenino que desconocían el tema y pudieron dar solución al producto a partir del dialogo entre compañeros y la lectura que implicaba una oralidad en equipo, siendo lectura en voz alta por uno de los integrantes de cada equipo, esto por la necesidad de favorecer su comprensión aún con deficiencias lectoras en algunos estudiantes.

Fase de intervención

Los resultados de la etapa de intervención surgieron a partir de la información recopilada mediante registros de observación, los cuales al ser analizados permitieron construir las siguientes categorías: (a) Implementación del trabajo colaborativo en la comprensión auditiva y (b) Actitud de los estudiantes en el trabajo colaborativo.

Implementación del trabajo colaborativo en la comprensión auditiva.

Actualmente es importante propiciar el trabajo colaborativo como atmósfera creativa para aprender a aprender. Al respecto Betancourt y Valadez (2009) señaló como elemento clave para un clima creativo, el fomento de un trabajo colaborativo que “conlleva al fortalecimiento de habilidades sociales, tan elementales como sonreír y pedir favores hasta para solucionar problemas personales” (pp.5-6) en ese sentido, para fines de este trabajo se consideró tal como se infiere de lo expresado por Betancourt y Valadez, que el trabajo colaborativo implica atender las relaciones interpersonales en donde los sujetos construyen ambientes empáticos para lograr finalidades comunes.

En esta categoría se identificaron tres subcategorías: (a) intercambio de experiencias, (b) pensamiento crítico y (c) creatividad para resolver problemas.

Intercambio de experiencias.

El intercambio de experiencias se refirió a la comunicación de información entre los compañeros de equipo de trabajo, lo cual implicó su concentración para conectar el conocimiento previo con el conocimiento nuevo y de manera colaborativa enriquecerlo. Al respecto, Waisburd (2009) refirió que uno de los factores creativos, es el aspecto cognitivo, en el cual la persona tiene “la capacidad

de recibir información a través de sus sentidos y de poder combinarla con sus experiencias y conocimientos pasados e historia personal” (p.4).

Durante el desarrollo de la actividad: *Construimos una obra de arte para compartir*, los estudiantes reconocieron que, para que se haga uso significativo de la información, debe incluirse el uso de experiencias de vida y compartirlas con los demás. Muestra de ello, es el hecho de que los estudiantes explicaron ¿De qué manera incorporó su equipo el uso de experiencias para comprender mejor la información?, como a continuación se expuso:

E5: Nosotros nos basamos en el proyecto de geografía, cuando nos pusimos de acuerdo para adornar el patio.

P: ¡Muy bien! y ustedes, equipo 2

E2: Se llama, una niña peleonera que reflexionó y cambio. Nosotros nos basamos en Angeline cuando estaba en el kinder, porque cuando ella estaba chiquita, peleaba y mordía a los niños, pero quiso cambiar y ahorita ya no hace eso (RO3).

Al hacer uso de las experiencias personales en un nuevo conocimiento, los estudiantes tuvieron tiempo para desarrollar pensamientos críticos en el momento de realizar su opinión acerca de las experiencias de sus compañeros, asimismo, se llevaron a cabo acciones de análisis y argumentación en el momento en que socializaron las razones por las que consideraron las experiencias del equipo como apoyo para comprender la información. Con referencia a esto, Waisburg (2009) destacó como factores cognitivos aquellos que el estudiante recibe y elabora:

a) La percepción: capacidad de combinar la información con experiencias.

- b) El proceso de conexión: pescar las ideas de los otros e integrarlas al propio conocimiento, imaginación y experiencia, aumenta las posibilidades de ideas innovadoras.
- c) Factores afectivos: todos los procesos creativos se nutren de las emociones (pp. 4 - 5).

Cabe señalar, que uno de los aspectos que estimuló a los estudiantes realizar la recopilación de experiencias, fue la consigna que detonó la actividad, la cual se planeó como fase de inicio, es decir, en este espacio los estudiantes activaron sus conocimientos a partir de la interrogante ¿Cómo se puede lograr una meta?, como se ejemplifica en la siguiente cita:

E4: Yo logré pasar el pasamanos.

E5: Yo le prometí a mi mamá sacar buenas calificaciones y lo logré.

E2: Como Caperucita Roja que quería llegar a casa de su abuelita, y al final llegó, aunque el lobo la engañó (RO3).

La anterior interacción propició que los estudiantes reconocieran que la incorporación de experiencias en la información nueva permitiera crear vínculos afectivos con los compañeros, puesto que, a partir de éstas, conocieron metas que desconocían de sus compañeros; por otra parte, es importante destacar que el clima asertivo de interacción incentivó la participación entusiasta de la actividad.

Con lo señalado quedó de manifiesto que los estudiantes identificaron el uso de experiencias como una forma diferente de comprender información, la cual posibilita construir aprendizajes de una manera armónica y empática.

Pensamiento crítico.

El pensamiento crítico se refirió al análisis que los estudiantes realizaron para poder opinar, evaluar las acciones de los personajes y sus propias acciones de la vida cotidiana. Una de estas situaciones en las que se pudo apreciar es el siguiente fragmento que correspondió a la actividad: *Colaboramos para describir personajes*, que narraba la historia de una familia y el trato que tenían hacia una persona mayor. Lo anterior se observó en la siguiente cita:

E4: El hijo del viejo era un señor que trataba mal a su papá, lo insultaba, lo regañaba, lo maltrataba, le hacía daño, pero un día se dio cuenta que hacía mal y lo volvió a tratar muy bien y amable, su sentimiento era bueno y malo, yo le aconsejo que no insulte a su propio papá y que lo trate bien para que sean felices (RO1).

Posteriormente, los estudiantes evaluaron su colaboración para comprender el audio escuchado, ejemplo de ello, es lo que refirió el equipo 3:

E3: El equipo ayudó a compartir lo que recordaba del audio, cada uno recordó diferente información, pero la mayoría coincidimos en que debían ser más amables con el abuelito (RO1E3).

En la actividad: *Colaboramos para describir personajes*, los estudiantes activaron su pensamiento crítico haciendo uso de estrategias autónomas como la escritura de palabras claves en la que reflejaron su sistema de valores puesto que pudieron identificar las acciones inapropiadas de algunos personajes lo que dio lugar a críticas constructivas.

En esta actividad, el uso del audio constituyó un recurso pertinente, debido a que una de las problemáticas identificadas fue la deficiencia en la fluidez lectora de los estudiantes. Al hacer uso del audio como recurso se generó interés en la

información narrada lo que se manifestó en sus expresiones de sorpresa, duda, alegría y tristeza.

El audio como recurso didáctico, promovió la creatividad para que los estudiantes desarrollaran estrategias de aprendizaje de manera autónoma y espontánea, entre las que destacan la imaginación y el pensamiento crítico de lo escuchado que propició la contrastación de su sistema de valores con los valores identificados en los personajes de la narración.

Al respecto Muñoz (s.f.) señaló que,
el audiolibro mediante el uso de efectos de sonido, música y sobre todo de una buena recitación, combinada con la relevancia del texto original, es un instrumento cultural especial, capaz de proporcionar una ayuda eficaz para estimular el pensamiento y la imaginación del oyente (p.95).

A partir de la discusión y práctica de diferentes habilidades de pensamiento, los estudiantes pudieron identificar lo más relevante de lo escuchado como se muestra enseguida:

D: ¿Qué les gustó del audio?

E5: Maestra, que lograron una meta.

P: ¿Los dos?

E5: sí, los dos.

P: ¿Qué hacía Job para alentar a Kalb?

E4: Ponía frases.

E2: ¿Qué rescatamos del audio como reflexión?

E5: Decía en el audio que queso nuevo y no viejo. Debemos desechar aquellas cosas que no nos sirven y seguir adelante.

P: ¿Cómo lo aplicamos?

E3: Cuando nos ponemos tercetos y decimos hay que hacer de nuevo esto, pero ya es necesario cambiar, buscar una nueva oportunidad.

En esta interacción se pudo observar la actitud que los estudiantes tuvieron en el desarrollo de la actividad, en donde se destacó la práctica de habilidades de manera autónoma, puesto que, al escuchar el audio cada estudiante utilizó estrategias propias para organizar la información y que posteriormente compartieron con su equipo, lo que enriqueció su información comprendida.

Además, reconocieron que mediante el trabajo colaborativo se favorece la comprensión de textos a partir de la aportación de cada uno de sus compañeros. De igual manera, identificaron que para llegar a la comprensión auditiva a través de la colaboración era necesario desarrollar los siguientes aspectos: encontrar ideas principales, hacer uso de estrategias como escuchar, poner atención, hacer, y tomar decisiones.

Creatividad para resolver problemas.

La creatividad para resolver problemas se refirió a la habilidad de los estudiantes para solucionar los problemas que las actividades indicaban. Mediante cuestionamientos en diferentes fases de la sesión de trabajo: inicio y cierre, los estudiantes manifestaron habilidad para modificar sus ideas a partir de un conocimiento obtenido al interactuar con sus demás compañeros y escuchar la narración de una fábula ¿Quién se ha llevado mi queso?, como a continuación se expuso:

D: ¿Cómo se puede lograr una meta?

E5: Esforzándonos.

E4: Ayudándonos (R3)

En el cierre de la actividad se realizó la misma interrogante para su posible modificación, como se muestra enseguida:

D: Si es necesario modificar su pregunta inicial, en este momento lo vamos a hacer, ¿La van a modificar?

E5: Nosotros cooperar

E2: Nosotros compartir cosas (R3)

Asimismo, los estudiantes manifestaron habilidades para relacionar sus conocimientos empíricos con el problema que se les planteó y con base en esa relación presentaron alternativas de solución, como a continuación se expuso:

D: ¿Alguien recuerda una meta que haya logrado en su vida?

E2: Yo logré pasar el pasamanos.

E5: Maestra, yo le prometí a mi mamá sacar buenas calificaciones.

D: ¡Y lo lograste! (R3).

Al ser una consigna que requería de concentración para poder describir a los personajes de la fábula y emitir un juicio moral para ser mejor persona, uno de los estudiantes sugirió una estrategia de trabajo que les permitiría organizar la información de manera escrita:

E5: Podemos hacer un cuadro sinóptico.

P: Si, lo que ustedes gusten.

Es evidente que los estudiantes desarrollaron habilidades de pensamiento creativo que les incentivó a proponer formas de trabajo para poder solucionar problemas; en ese contexto la mediación del docente jugó un papel relevante. Con relación a esto, Renes y Martínez (s.f.) expresó que

los comportamientos docentes individuales, su coherencia con valores, ideales, intereses y actitudes que intenta transmitir, es uno de los aspectos que caracterizan una enseñanza, que incide en un proceso educativo formativo de los estudiantes y orienta su proceso de aprender a aprender (p.228).

Mediante la interacción entre la docente, estudiantes y conocimiento, el aprendizaje resultó significativo, muestra de ello es la intervención de la docente a partir de cuestionamientos que generaron la activación de sus pensamientos para crear respuestas a partir de lo escuchado, compartido y cuestionado.

Como mediador, el docente, es el responsable de crear ambientes de aprendizaje que promuevan procesos cognitivos orientados a poner en práctica el pensamiento crítico y creativo.

Actitud de los estudiantes en el trabajo colaborativo.

La actitud de los estudiantes se refirió a la participación en el desarrollo de las actividades de trabajo colaborativo para lograr comprender audios, reconociendo que la actitud activa incrementa la motivación, generando cambios en su vida (Maquilón, 2011).

Durante el desarrollo de las actividades, se observó una interacción colaborativa en dos equipos, así como también dificultad para colaborar en un equipo, puesto que ellos mismos reconocieron durante la reflexión grupal que les faltó interactuar más para cumplir con la tarea. Lo anterior cobra un significado relevante, dado que, aun cuando el equipo no logró los objetivos de la actividad, el hecho de haber realizado una autoevaluación de su desempeño muestra la importancia de accionar procesos metacognitivos como vía para mejorar los

aprendizajes.

En esta categoría se identificaron tres subcategorías: (a) Interés por compartir conocimientos empíricos para solucionar un problema, (b) Interacción con compañeros y (c) motivación para realizar las actividades colaborativas.

Interés por compartir conocimientos empíricos para solucionar un problema.

El interés hizo referencia al gusto y disposición por conocer, al reconocer que a través del saber aprender a conocer se logra aprender a aprender (Guillén C, 2008) aunando a ello la necesidad de realizar la contextualización de la información.

En ese sentido, se evidenció que, durante las actividades de trabajo colaborativo de la intervención, los estudiantes relacionaron los temas con su vida cotidiana, es decir, lograron relacionar el contexto narrativo con sus experiencias, haciendo uso de su imaginación al escuchar audios. Sin embargo, existió dificultad para emitir consejos a situaciones que viven en su vida cotidiana, tal como se muestra en el fragmento siguiente:

D: Ok, vamos a empezar, equipo uno ¿Quién va a pasar? (La P solicita al equipo EQ1 compartir su trabajo al grupo).

EQ1: China

E8: Que la nuera era regañona, su sentimiento era de enojo y le aconsejó que no lo regañara al viejo.

(Los estudiantes se mostraron atentos al momento de escuchar el audio, usando estrategias autónomas como la anotación de claves) (RO1)

Esta actividad promovió la curiosidad, la creatividad para imaginar y conectar sus conocimientos previos con los nuevos, así como la reflexión para poder emitir un consejo a los personajes por sus conductas. Lo cual se muestra en el siguiente diálogo,

D: ¿Quién va a participar?

E4: yo.

E4: El hijo del viejo era un señor que trataba mal a su papá, lo insultaba, lo regañaba, lo maltrataba, le hacía daño y cuidaba de él, pero un día se dio cuenta de que hacía mal y lo volvió a tratar muy bien y amable. Su sentimiento era malo y bueno y el consejo que le puedo dar es que no insulte a su propio papá y que lo trate bien para que sean felices (RO1).

Los estudiantes al escuchar y compartir la vida del viejo y su nieto, expresaron sus emociones e hicieron uso de sus conocimientos previos para poder comprender la situación narrada, además, mostraron curiosidad por el desenlace que se narraba con vocabulario comprensible para ellos, volumen adecuado y voz clara de la narradora.

Al respecto Santaella (2008) afirmó que “para conseguir un aprendizaje auténtico y duradero los estudiantes deben sentir pasión por el material a aprender y estar emocionalmente comprometidos con las ideas, procesos y actividades de aprendizaje” (p.126).

Mediante una autoevaluación oral, los equipos tuvieron la oportunidad de compartir con sus demás compañeros, sus fortalezas y áreas de oportunidad al trabajar colaborativamente, mediante dos momentos. El primer momento se realizó mediante la pregunta ¿Cómo se favorece la comprensión auditiva al

trabajar colaborativamente? A partir del conocimiento empírico, posterior a realizar la actividad de la clase con metodología colaborativa, tuvieron espacio para modificar su respuesta inicial a partir de lo vivido. Este proceso se muestra en los siguientes diálogos:

P: Les hice una pregunta al inicio ¿Cómo se favorece la comprensión al trabajar colaborativamente? vayan pensando si van a modificar la respuesta o no, platíquenlo ustedes.

P: ¿Cómo les ayudó el trabajar en equipo? ¿Si no les ayudó? ¿Si faltó algo de hacer? Listos

G: si

E3: Tengo otras respuestas, el equipo ayudó a rescatar lo más interesante.

P: Alguien más quiere agregar algo.

E1: Nos faltó compartir ideas (RO1).

Se destacó la importancia de la participación de la docente como mediadora de los aprendizajes, dado que, incentivó a los estudiantes para que profundizaran en las ideas construidas, desarrollaran su creatividad y su habilidad para organizar y aplicar conocimientos. Tobón (2008) señaló que el docente debe “asumir la sorpresa y lo que está por conocer como parte determinante de los procesos vitales y como la auténtica posibilidad de creación” (p.67). La inclusión de los conocimientos previos en el desarrollo de formación integral de los estudiantes para su desarrollo escolar y personal, resultan indispensables, dado que, permiten comprender más algún tema de interés.

La consigna de activación de conocimientos previos permitió a los estudiantes, compartir sus conocimientos acerca del trabajo colaborativo en la

comprensión auditiva y crear un ambiente de reflexión, lo que demostró que los estudiantes son capaces de tomar decisiones, reconocer que existen debilidades en las personas y que son capaces de modificarlas.

Interacción con compañeros.

La interacción con los compañeros se refirió a la comunicación de los estudiantes. La interacción permitió compartir puntos de vista y experiencias personales con respeto a la diversidad de aprendizajes en su grupo, de una forma autónoma.

Se identificó que el trabajo colaborativo favoreció la curiosidad de los estudiantes por realizar las actividades, así como su creatividad para escribir relatos a partir de reflexiones escuchadas y comprendidas. Esto se observa en el siguiente fragmento:

P: Ok, terminamos, vamos a dar lectura a la comparación de lo narrado en el audio con lo que pasa en su realidad.

E5: Nosotros nos basamos en el proyecto de geografía.

P: ¡Muy bien!, Ustedes, equipo dos.

E2: Nosotros nos basamos en Angeline cuando estaba en el kínder (RO3).

Como se observa, los estudiantes a partir de una interacción lograron crear historias con el uso de estrategias autónomas y colaborativas al momento de escuchar una narración de audio, de esta manera incorporaron información y la aplicaron para comprender la narración. En otra actividad la interacción no se propició en un equipo integrado por varios niños y una niña solamente, por lo que la docente incitaba a que colaboraran en el trabajo con indicaciones.

E5. Maestra ¿Aquí es el esposo de la nuera?

P.- Sí, el papá del niño

E9. Ya

P.-si

P.- Si estás batallando pregúntale a un compañero. Ahí tienes a R1E7, E8 y E9 que te pueden ayudar.

P.- Este si no te quedó claro pregúntaselo a tus compañeros, porque el niño si fue bueno, él hizo un plato con palos para su abuelito, para que cuando sus papás estuvieran grandes, lo utilizaran (RO1).

Como se observó en la interacción, una de las estudiantes se mostró inconforme, manifestó este sentir con su rostro serio y poco interés desde el momento en que supo se le asignó compañeros del sexo masculino como integrantes de su equipo y aun cuando la docente incitaba a una interacción en el equipo mediante palabras como inténtalo, platiquen sobre el tema; la dificultad que tuvieron para integrarse como equipo en donde había una mujer ocasionó que no trabajaran colaborativamente, situación que no les permitió lograr comprender las acciones de uno de los personajes del audio.

La actividad que permitió mayor interacción fue *Construimos una obra de arte para compartir*, la cual resultó más desafiante para los estudiantes por su mensaje implícito de reflexión. En ese sentido, la reflexión crítica sobre la práctica según Santaella (2008) “lleva a un pensamiento de alto orden en forma de capacidad para ejercer juicios y crear diseños en presencia de contextos limitadores e imprescindibles” (p.125).

Por lo anterior, quedó evidente la importancia de que los estudiantes

interactúen para construir aprendizajes, compartir criterios para aclarar dudas y crear producciones creativas. La interacción con compañeros de acuerdo a paradigmas constructivistas permite que los estudiantes aprendan a aprender, es decir, que aprendan a utilizar estrategias basadas en la comprensión de significados.

Motivación para realizar las actividades colaborativas.

La motivación para realizar las actividades colaborativas se refirió al interés de los estudiantes para trabajar colaborativamente, su gusto por realizar actividades con otros compañeros, mostrando una actitud asertiva. El aprendizaje, de acuerdo con Santaella (2008) “comienza cuando el sujeto se implica en un aprendizaje y se siente motivado hacia este logro, lo cual le lleva a introducirse en una fase de apropiación de conocimiento y comprensión de los mismos” (p.125) acción que implica el hacer del estudiante para su construcción de aprendizaje social.

Se identificó que en las actividades colaborativas los estudiantes mostraron interés, lo concibieron como diversión y reaccionaron con seguridad a las actividades que resultaron desafiantes, además la participación de la docente en el contexto generó mayor participación de los estudiantes como se muestra:

D: ¿Saben cómo se logra una meta?

E5: Esforzándonos.

D: Esforzándonos ¿Cómo más?

E4: Ayudándonos.

D: ¿Alguien recuerda una meta que haya logrado en su vida? Por ejemplo...

Maestra cuando yo estaba en el kínder no podía pasar el pasamanos,

pero después lo logré ¡Es una meta! o yo nunca podía hacer esto, pero me esforcé, lo logré porque lo quise hacer, porque yo me imagino que ustedes han logrado muchas metas ¿o no? ¿Qué no podías hacer y lo lograste?

E2: mmm

D: Por ejemplo, a mí me daba mucho miedo pasar puentes por la altura, pero tenía que lograrlo porque era peligroso pasar por abajo.

E4: Maestra, yo logré pasar el pasamanos.

E5: Maestra, yo le prometí a mi mamá sacar buenas calificaciones y lo logré.

D: ¡Y lo lograste! Bueno, ahorita les pido se reúnan en equipo, en el piso, o junten los bancos, como gusten (RO3).

Parte de una práctica pedagógica participativa y dinámica es la reflexión que lleve a cabo el docente, para esto se requiere de una actitud del docente para diseñar su trabajo, evaluarlo y buscar estrategias que logren lo propuesto. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) afirmaron que es necesario “transitar de una práctica docente estática y rutinaria a una pedagógica participativa y dinámica, porque se quiere contribuir activamente a la creación de una sociedad más justa para todos” (p.218) en su educación.

La motivación fue una clave importante para que se logaran los propósitos planteados en las actividades, puesto que, como señaló Santaella (2008) “para conseguir un aprendizaje auténtico y duradero los estudiantes deben sentir pasión por el material a aprender y estar emocionalmente comprometidos con las ideas y actividades de aprendizaje” (p.126) sin llegar a sentir una obligación.

Durante el desarrollo de las actividades de la fase intervención, se tuvo como propósito, lograr que los estudiantes se sintieran motivados, esto, con la finalidad de que desarrollaran la comprensión auditiva a partir de consignas que involucraron el trabajo colaborativo, lo que permitió a la docente investigadora conocer la relevancia de trabajar a partir de los intereses de los estudiantes aunado a propiciar un ambiente de aprendizaje asertivo que posibilite el diálogo y la creatividad.

Conclusiones

En el presente apartado se presentan las conclusiones de la investigación en donde los estudiantes de quinto grado de Educación Primaria reconocieron la importancia de trabajar colaborativamente para comprender y dar solución a diferentes situaciones escritas u orales, con las que trabajaron valores para establecer diálogos significativos, lo que propició el desarrollo de competencias reflexivas a través de las experiencias vivenciales que les ayudarán a ser autónomos.

Los estudiantes a través del trabajo colaborativo se percataron de los beneficios de colaborar haciendo uso de sus habilidades diferenciadas, puesto que, cada habilidad difiere en cada persona y es importante socializarla para enriquecer su conocimiento. Por otra parte, reconocieron que el contextualizar la situación les permitió comprender y descubrir nuevos conocimientos, al incorporar otras informaciones a través del diálogo entre compañeros y consulta con la docente logrando construir saberes de manera divertida.

El trabajo colaborativo resultó importante como estrategia de intervención debido a que permitió a los estudiantes desarrollar sus habilidades actitudinales (valores y creatividad), habilidades metacognitivas (organización, planificación, autoevaluación, saberes previos), habilidades para soluciones de problemas (comprensión de lo planeado, ejecución, evaluación), para pensar y actuar, siendo un espacio de construcción social, que requirió de conexiones entre diferentes habilidades para llegar a un pensamiento creativo, lógico y meta en común como lo fueron las actividades abordadas, por lo cual el trabajo colaborativo resultó una habilidad de pensamiento activo en los estudiantes.

Con relación a la pregunta orientadora de la investigación *¿De qué manera el trabajo colaborativo como estrategia didáctica mejora la comprensión auditiva de estudiantes de Educación Primaria?* Los estudiantes reflexionaron y reconocieron que a través del diálogo entre pares pudieron realizar trabajo colaborativo lo que les permitió identificar fortalezas y sus áreas de oportunidad, dado que, el apoyo fue recíproco entre compañeros sin egocentrismo. Además, el trabajo colaborativo implicó ponerse de acuerdo en el hacer y así modificar sus habilidades para construir el conocimiento de manera significativa, es decir, aprendiendo a escuchar, aceptar y/o rechazar diversas formas de trabajar y puntos de vistas diferentes en un ambiente de respeto y armonía.

Otro de los aspectos que los estudiantes identificaron en el desarrollo de las actividades de la intervención fue que para trabajar la comprensión auditiva en el trabajo colaborativo es necesario socializar información, compartir experiencias, escuchar y elaborar conclusiones consensadas.

Respecto a la acción de seleccionar las acciones que consideraban pertinentes para el trabajo colaborativo, los estudiantes reconocieron la importancia de la participación de cada uno de los integrantes, puesto que, si algún compañero no participa y se mostraba apático, no se lograba un ambiente motivador de trabajo como fue la situación observada por los estudiantes y la docente durante la actividad. Esto conlleva a que se debe hacer una selección previa, de esta manera permitirá su uso significativo y la construcción de habilidades para comprender.

Además, como lo señalaron los estudiantes, el trabajo colaborativo puede incorporar aspectos relevantes de diversos contenidos que no son practicados

individualmente o que el docente no logra abordar por diversas vertientes como son el ambiente diferido entre docente y estudiante, y estudiante-estudiante, debido a que sus contexto, edad y vocabulario difiere.

Por último, la selección de la metodología cualitativa permitió tener un acercamiento con los estudiantes que presentaban dificultad para realizar una lectura así como comprender, por lo que el audio como recurso posibilitó que los estudiantes desarrollaran habilidades de comprensión, en cuanto a la docente investigadora, la investigación resultó una herramienta en la práctica docente fundamental para conocer a los estudiantes, a sí misma mediante la autoevaluación y conocimiento mediante revistas y libros de autores que realizaron investigaciones semejantes, lo que conllevó a desarrollar la habilidad de la creatividad, área de oportunidad detectada mediante el análisis en una fase de diagnóstico e indispensable para la creación de estrategias que como se mencionó en el proyecto, se requiere de vocación del docente, para que este en la disposición de enriquecer sus habilidades para la creación de espacios que permitan al estudiante aprender a aprender.

Referencias

- Betancourt, J. y Valadez Sierra, M. (2009). ¿Cómo propiciar atmósferas creativas en el salón de clases? *Revista Digital Universitaria*, 10 (12), 1-9.
Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art87/art87.pdf>
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación*, (143), 1. Recuperado de <https://educrea.cl/neuroeducacion-uniendo-las-neurociencias-la-educacion-la-busqueda-del-desarrollo-humano/>
- Collazos, C y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo en el aula Educación y Educadores. *Educación y educadores*, 9 (2), 61-76.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design (Tercera.ed.)*. Los Angeles, California, Estados Unidos: Sage.
- Decortis, F. y Lentini, L. (2009). *Un enfoque sociocultural de la creatividad para el diseño de entornos educativos*.
Recuperado de <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media19665.pdf>
- Díaz Barriga Arceo, F y Hernández, R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Recuperado de <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Domínguez, M y Stipcich, M. (2011). Las categorías conceptuales para el estudio de la construcción conjunta del conocimiento en el aula. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (3), p.289.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201022647014.pdf>

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual.

Estudios pedagógicos, (29), 101. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>

Fierro, C, Fortoul, B y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una*

propuesta basada en la investigación-acción. Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Maria_Fierro4/publication/312212594

_Transformando_la_practica_docente_Una_propuesta_basada_en_la_inv

estigacion-accion/links/58766b4208aebf17d3b9a087/Transformando-la-

practica-docente-Unapropuesta-basada-en-la-investigacion-accion.pdf

Gobierno Federal. (2017). *Artículo 3°. Constitución Política de los Estados Unidos*

Mexicanos. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de

https://www.colmex.mx/assets/pdfs/1-CPEUM_48.pdf?1493133861

Guillen, C y Jenny, M. (2008). Estudio crítico de la obra: “La Educación encierra

un tesoro”. *Revista de Educación Laurus*, 14 (26), 136-167. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491007.pdf>

Gutiérrez, C, Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora:

Enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. *Revista de*

Currículum y Formación de Profesorado, 16 (1), 189. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>

Hallinger, P y Heck, R. (s.f.). Liderazgo colaborativo y mejora escolar:

Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el

aprendizaje de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad,*

Eficacia y Cambio en Educación, 12(4e), 71.88. Recuperado de

<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/2837/3054>

Hernández, A, Alvarado, J Y Luna, S. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44,135-151. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/115>

5

Hernández Rojas, G. (2008). *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. Perfiles Educativos*, XXX(122), 38-77.

Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Revista de Educación Laurus*, 13(23), 263 – 278. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>

Maquilón, J. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), p.7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192007.pdf>

Martínez, A. (2009). *El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. España: Santillana.

Mejía B., Santiago B., Pacheco C. y Reséndiz A. (2010). *Estándares para la Educación Básica*. Recuperado de: <http://cee.edu.mx/referentes/2-3-1.pdf>

Moscoso, D y Manríquez, L. (2016). El docente como mediador en la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 1(177), 95-118. Recuperado de http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista177_S3A4ES.pdf

Muñoz, M. (s.f.). Audiolibros: recursos documentales para el aprendizaje del

español como lengua extranjera. Recuperado de
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2012/08_munoz.pdf

Paiva, A. (s.f.). Edgar Morín y el pensamiento de la complejidad. *Revista ciencias de la Educación*, 1(23), 239-253. Recuperado de
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-14.pdf>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Prieto, D. (2013). En torno a la palabra en la práctica de la educomunicación. *Revista digital de comunicación*, 2 (2), 281-287. Recuperado de
<https://revistacomunicar.wordpress.com/2013/02/03/aularia-entrevista-a-daniel-prieto-castillo-en-torno-a-la-palabra-en-la-practica-de-la-educomunicacion/>

Quiñónez, A. y Echeverría, W. (2012). Comunicación y lenguaje. Predicción. Una estrategia para mejorar la comprensión lectora. Recuperado de
https://www.ladoctrina.org/libros/01-lectura/3_sexta_lectura.pdf

Real Academia Española. (2018). Real Academia Española. Recuperado de
<http://www.rae.es/>

Renes, P. y Martínez, P. (s.f.). Una mirada a los estilos de enseñanza en función de los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9 (18), .228.

Santaella, C. (2008). Aprender a pensar- aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje autorregulado. *Dialnet*, 60 (2), 123-137.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717070>

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa.*

Recuperado de:

http://www.visam.edu.mx/archivos/_LIBRO%206xta_Edicion_TEORIAS_DE_EL_APRENDIZAJE%20-%20DALE%20H%20SCHUNK.pdf

Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la

Educación. (2008). *Alianza por la calidad de la educación.* México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Módulo 1: Reforma Integral de la*

Educación Básica: Diplomado para maestros de Primaria 2o. y 5o. grados.

México.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación*

Básica. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *programa de estudio 2011. Guía para*

el maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado, México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Pograma Sectorial de Educación.*

Decreto, D.F.

Secretaría de Educación Pública. (2014). *Acuerdo 717.* Decreto, D. F.

Secretaría de Educación Pública. (2015). *Ley General de Educación Básica.*

Recuperado de

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación*

Obligatoria. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Perfil, Parámetros e Indicadores para*

- Docentes y Técnicos docentes en Educación Básica. 2018-2019.* México: SEP. Recuperado de <https://goo.gl/HwT9eu>
- Subsecretaría de Educación Pública. (2012). *Estrategia Nacional 11 + 5 Acciones para ser mejores lectores y escritores.* Recuperado de <https://es.slideshare.net/paulapablo/11-mas-5preesanual>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (Cuarta ed.). (J. Morata, Ed., y R. Filella, Trad.) Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tobón, S. (2008). *La Formación Basada en competencias en la Educación Superior.* Recuperado de [https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Velázquez, R. y Gerlach, L. (2010). “*Consideraciones sobre calidad y evaluación en educación*” en Memoria Académica. Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. Mexicali, B.C. México.
- Waisburd, G. (2009). *Pensamiento creativo e innovación.* *Revista Digital Universitaria*, 10 (12), 1-9. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art87/int87.htm>
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado.* Madrid, España: Ediciones Morata.
- Zañartu, L (2003) Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red. *Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías*, Recuperado de <https://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/AprendizajeColabor>

ativo.pdf

Apéndices

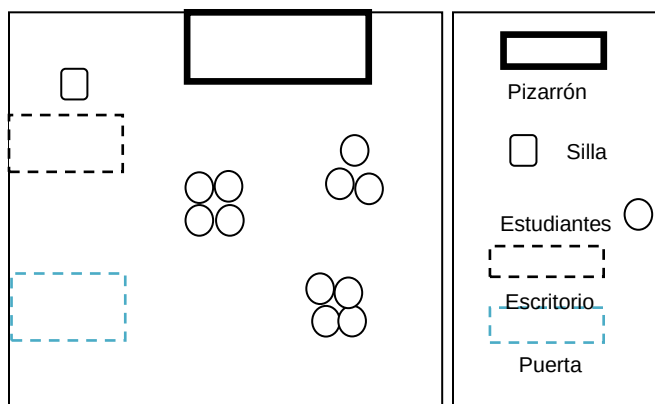
Apéndice A. Rúbrica de fase de diagnóstico

Evaluación de la estrategia de diagnóstico: Elaboro mi álbum de opiniones sobre la noticia.

Anonimato	Conceptual (1)	Procedimental (2)	Actitudinal (3)	Total
	4 puntos	4 puntos	2 puntos	
E1	2	2	2	6
E2	3	3	1	7
E3	3	3	2	8
E4	4	4	2	10
E5	2	2	1	5
E6	3	2	2	7
E7	4	3	2	9
E8	3	3	2	8
E9	3	3	2	8
E10	2	2	2	6
E11	3	3	2	8
Total	32/ 44	30/44	20/22	Prom.7.45

Distribución de la puntuación (10 puntos)		
Conceptual (1) 4 puntos	Procedimental (2) 4 puntos	Actitudinal (3) 2 puntos
Analiza el encabezado de la noticia y realiza predicciones, las comparte y contesta una pregunta. (4 puntos)	Construye anticipaciones para comprender y elaborar una opinión coherente sobre una noticia con ayuda de sus compañeros. (4 puntos)	Participa en la lectura, aporta ideas y se interesa en las ideas de sus compañeros para responder un cuestionario. (2 Puntos)
Analiza el encabezado de la noticia y realiza predicciones para contestar una pregunta. (3 puntos)	Crea anticipaciones para comprender una noticia y elabora una opinión con ayuda de sus compañeros (3 puntos)	Participa en la lectura y aporta ideas para responder un cuestionario (1 punto)
Conoce las estrategias de predicción y utiliza para predecir a partir de lo leído en encabezado de la noticia y contesta pregunta con ayuda de sus compañeros. (2 puntos)	Utiliza anticipaciones de sus compañeros para elaborar una opinión poco coherente. (2 puntos)	
Interpreta las construcciones de predicciones de sus compañeros y utiliza para responder una pregunta. (1 punto)	Recoge predicciones y anticipaciones de sus compañeros para escribir una opinión sin coherencia. (1 punto)	

Apéndice B. Registro de observación de clase



Lugar: Aula de 5º grado

Fecha: 07 de Marzo de 2017

Duración: 50 minutos.

Aprendizaje esperado:

Relaciona lo que lee, con las experiencias personales y puntos de vista de sus compañeros.

Hora	Evento	Comentarios
3:00pm	R3P: ¡Buenas tardes! R3E: ¡Buenas tardes! R3P: Vamos a hacer un círculo, lo más cerrado que se pueda. El día de hoy vamos a hacer una actividad, les voy a plantear una pregunta pero vamos a trabajar en equipo. ¿Quieren elegir un equipo o lo elijo yo? R3E: Nosotros R3P: Ok, reúnanse en equipo. R3P: ¿Saben cómo se puede lograr una meta? R3E5: Esforzándonos. R3P: Esforzándonos ¿Cómo más? R3E4: Ayudándonos. R3P: Por ejemplo, ¿alguien le recuerda una meta que haya logrado en su vida? Que quiera compartirla, Maestra cuando yo	R2P: ¿Con qué propósito la R3P brinda la oportunidad de tomar decisiones de organización al trabajo?

Hora	Evento	Comentarios
	estaba en el kínder no podía pasar el pasamanos pero después lo logré ¡Es una meta! o yo nunca podía hacer esto, pero me esforcé, lo logré porque lo quise hacer, porque yo me imagino que ustedes han logrado muchas metas ¿o no? R2E2 ¿Qué no podías hacer y lo lograste? R3E2: mmm R3P: Por ejemplo, a mí me daba mucho miedo pasar puentes por la altura, pero tenía que lograrlo porque era peligroso pasar por abajo. R3E4: Maestra, yo logré pasar el pasamanos. R3E5: Maestra, yo le prometí a mi mamá sacar buenas calificaciones y lo logré. R3P: ¡Y lo lograste! Bueno, ahorita les pido se reúnan en equipo, en el piso, o junten los bancos, como gusten. (Los R3E prefirieron reunirse en el piso y R3P les entregó el cuadernillo de actividades) R3P: Escriban los nombres de todos los integrantes de los equipos y entre comillas el nombre del equipo. Abajo viene una pregunta ¿Qué dice?	R3P: ¿Con que propósito ejemplifica las interrogantes la P? R3P: Los R3E parecen tener habilidad para contrastar lo leído con la realidad. R3P: ¿Con qué intención contextualiza la clase la R3P?

Hora	Evento	Comentarios
	R3E5: ¿Cómo se puede lograr una meta? R3P: Ahorita pónganse a discutir con su equipo para escribir lo que ustedes crean que se necesita para lograr una meta. (Los R3E platican) R3P: ¿Creen ustedes que en un cuento, leyenda, lectura, caricatura película, podríamos encontrar como lograr una meta? R3E2: como caperucita roja que quería llegar a casa de su abuelita, y al final llegó aunque el lobo la engañó. R3P: Por supuesto que eso es una meta. Ahora, ¿terminaron de responder? R3EQ1: No maestra R3P: Vamos a escuchar un audio, fíjense bien, Quiero que después del audio me digan ¡maestra, identifiqué una meta! vamos a imaginar ¿por qué? R3P2: Porque nos ayuda a entender las cosas R3P: Y este audio se llama, ¿Quién se robó mi queso? Mju, así ahora con el título, empiecen a imaginar para ver si al final ustedes me digan, maestra cuando usted nos preguntó de qué iba a tratar yo si algo como que, si acerté, porque	R3P: ¿Con qué intención la R3P da a conocer lo que se espera logren los R3E con la actividad?

Hora	Evento	Comentarios
	esto, pero ya es necesario cambiar, buscar una nueva oportunidad. Alguien que nos comparta. R3E4: Maestra, ¿Cómo se escribe Job? R3P: Como se escucha, con J R3E4: Así R3P: Si R3P: Les voy a entregar unas hojas, pero me las van a convertir en una obra de arte. Compártanle a la gente como pueden lograr una meta, usen palabras, dibujos, un bonito título. R2P: Ok, terminamos, vamos a dar lectura a la comparación del audio con lo que pasa en su realidad. Equipo 1 R2E5: Nosotros nos basamos en el proyecto de geografía. R2P: ¡Muy bien!, Ustedes, equipo 2. R2E2: Una niña peleonera que reflexionó y cambió. Nosotros nos basamos en Angeline cuando estaba en el kínder. R2P: Si es necesario modificar su pregunta inicial, en este momento lo vamos a hacer. ¿La van a modificar? R2E5: Nosotros cooperar.	R2P: ¿Con qué propósito la docente usa interrogantes que pueden ser modificadas?

Hora	Evento	Comentarios
	R2E2: Nosotros compartir cosas. R2P: Entréguenme sus obras de arte y con esto, terminamos la clase.	

Apéndice C. Estándares de desempeño docente en el aula

Día	Mes	Año

Nombre: _____	
Asignatura: _____	
CCT: _____	
Nivel: _____	
Modalidad: _____	
Indique su papel como evaluador: ○ Autoevaluado ○ Coevaluado ○ Heteroevaluado	Indique la función que desempeña: Supervisor o inspector escolar Auxiliar de la supervisión Director de la escuela Subdirector de la escuela Profesor de grupo. Especifique el grado: _____

Categoría: Planeación Preparación previa que hace el docente del qué, cómo y para qué de la clase, con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los estudiantes.					
Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
Selección de contenidos	Específica, de manera CLARA , contenidos apegados al currículum que desarrollará	En la planeación escrita se observa si se especifican o no los contenidos a desarrollar en la clase. Si se	1. En la planeación NO SE ESPECIFICAN los contenidos		
			2. En la planeación se especifican, de manera CONFUSA , contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase.		

	durante la clase.	especifican, se observa la claridad con que sean entendibles para que lo lea. Si no se entiende es confuso; si se entiende, pero hay dudas, es poco claro y si hay pleno entendimiento de ellos es claro	3. En la planeación se especifican de manera POCO CLARA , contenidos apegados al currículum que se desarrollará durante la clase.		
			4. En la planeación se especifican, de manera CLARA , contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase.		

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Selección de propósitos	Específica, de manera CLARA , el propósito que desarrollará durante la clase.	En la planeación escrita se observa si se especifican o no el o los propósitos a desarrollar en la clase, Si se especifican, se observa la claridad con que se hace, en el entendido de que sean entendibles para quienes los lea. Si no se entiende es confuso; si se entiende, pero hay dudas, es poco claro y su hay pleno entendimiento es claro.	1. En la planeación NO SE ESPECIFICA el propósito.		
			2. En la planeación se especifican, de manera CONFUSA , el propósito que desarrollará durante la clase.		
			3. En la planeación se especifican de manera POCO CLARA , el propósito que se desarrollará durante la clase.		
			4. En la planeación se especifican, de manera CLARA , el propósito que desarrollará durante la clase.		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
Diseño de estrategias didácticas	Específica estrategias didácticas ACORDES , con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase.	En la planeación escrita se observa si se especifican o no los contenidos a desarrollar en la clase. Si se especifican, se observa el grado de concordancia, que tienen con el propósito y los contenidos. Esto se observa en su las estrategias didácticas seleccionadas (actividades, recursos, espacio y tiempo), previsiblemente hacen que se logre el propósito y los contenidos.	1. En la planeación NO SE ESPECIFICAN estrategias didácticas		
			2. En la planeación se especifican estrategias didácticas, pero no se sabe de su concordancia con los propósitos y contenidos porque éstos no se presentan.		
			3. En la planeación se especifican estrategias didácticas POCO CLARA , con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase.		
			4. En la planeación se especifican estrategias didácticas ACORDES con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase.		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
	Especifica mecanismos de evaluación a	En la planeación escrita se observa si se	1. En la planeación NO SE ESPECIFICAN mecanismos de evaluación.		

Selección de mecanismos de evaluación	utilizar durante la clase, que permitirán detectar de manera EFICIENTE el grado de avance y logro del propósito	especifican o no los mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase. Si se especifican, se observa la eficiencia de éstos respecto al propósito, lo cual se hace evidente al identificar su previsible alcance para detectar el grado de avance y logro del mismo.	2. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, pero NO SE SABE de su alcance como evidencia del grado de avance y logro del propósito, ya que éste no se presenta. 3. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, pero NO permitirán detectar de manera EFICIENTE el grado de avance y logro del propósito. 4. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitirán detectar de manera EFICIENTE el grado de avance y logro del propósito.		
---------------------------------------	--	--	---	--	--

Categoría: Gestión del ambiente de clase. Construcción de un clima propicio para el aprendizaje que incluye los ámbitos de las relaciones interpersonales y el manejo de grupo.					
<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Relaciones interpersonales	Durante la clase propicia, de manera PERMANENTE , relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.	En la clase, se observa si las relaciones interpersonales que marcan el ambiente general de la misma SON O NO DE RESPETO Y CONFIANZA . Esto se observa por ejemplo, en el tono de voz y en la forma en que se dirige el maestro a los alumnos, y a su vez, la forma en que lo hacen entre ellos (no hay críticas, se llaman por su nombre, se promueve la autoestima), si las relaciones son de respeto y confianza, se observa la frecuencia con que logra mantener ese clima a lo largo de la clase.	1. Durante la clase NO PROPICIA relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos		
			2. Durante la clase propicia, de manera OCASIONAL , relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.		
			3. Durante la clase propicia de manera HABITUAL relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.		

			4. Durante la clase propicia, de manera PERMANENTE , relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos.		
--	--	--	---	--	--

Categoría: Gestión del ambiente de clase. Construcción de un clima propicio para el aprendizaje que incluye los ámbitos de las relaciones interpersonales y el manejo de grupo.					
<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Relaciones interpersonales	Durante la clase propicia, de manera PERMANENTE , relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.	En la clase, se observa si las relaciones interpersonales que marcan el ambiente general de la misma SON O NO DE RESPETO Y CONFIANZA . Esto se observa por ejemplo, en el tono de voz y en la forma en que se dirige el maestro a los alumnos, y a su vez, la forma en que lo hacen entre ellos (no hay críticas, se llaman por su nombre, se promueve la autoestima), si las relaciones son de respeto y confianza, se observa la frecuencia con que logra mantener ese clima a lo largo de la clase.	1. Durante la clase NO PROPICIA relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos		
			2. Durante la clase propicia, de manera OCASIONAL , relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.		
			3. Durante la clase propicia de manera HABITUAL relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.		

			4. Durante la clase propicia, de manera PERMANENTE , relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos así como entre los alumnos.		
--	--	--	--	--	--

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Manejo de grupo	Durante la clase logra, de manera PERMANENTE , un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.	Durante la clase, se observa si se logra o no un manejo de grupo QUE POSIBILITA LA COMUNICACIÓN AL INTERIOR DEL MISMO . Esto se observa en la forma como el docente facilita las participaciones, promueve las normas de convivencia y el orden y mantiene la atención de los alumnos. Si se logra, se observa la frecuencia con que lo mantiene a lo largo del mismo.	1. Durante la clase, aunque propicia NO LOGRA un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.		
			2. Durante la clase logra, de manera OCASIONAL , un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.		
			3. Durante la clase logra, de manera HABITUAL , un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.		
			4. Durante la clase logra, de manera PERMANENTE , un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.		

Categoría: Gestión curricular. Conocimiento y puesta en práctica que realiza el docente, del conjunto de saberes que integran los contenidos de las asignaturas.					
<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Conocimiento de la asignatura	Durante la clase demuestra AMPLIO conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar.	Durante la clase, se observa si el docente trata conceptos con claridad y dominio, y si lo hace de acuerdo con el conocimiento socialmente validado. Se observa si tiene poco conocimiento, el necesario, un buen dominio o bien si rebasa lo especificado en el currículum.	1. Durante la clase demuestra ESCASO conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar		
			2. Durante la clase demuestra ELEMENTAL conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tienen a su cargo desarrollar.		
			3. Durante la clase demuestra SUFICIENTE conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar.		
			4. Durante la clase demuestra AMPLIO conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene su cargo desarrollar.		

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Relaciones entre asignaturas	Durante la clase PRESENTA, TRATA Y RELACIONA contenidos de diferentes asignaturas.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de contenidos de diferentes asignaturas. Si se presentan, se observa si aborda cada uno. En caso de que los aborde, se observa si establece una conexión entre ellos.	1. Durante la clase NO PRESENTA contenidos de diferentes asignaturas.		
			2. Durante la clase PRESENTA contenidos de diferentes asignaturas.		
			3. Durante la clase PRESENTA Y TRATA contenidos de diferentes asignaturas.		
			4. Durante la clase PRESENTA, TRATA Y RELACIONA contenidos de diferentes asignaturas.		

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
	Durante la clase establece, de manera FRECUENTE Y PERTINENTE , relaciones	A lo largo de la clase, se observa la presencia o ausencia de relaciones entre los contenidos y el contexto en	1. Durante la clase NO ESTABLECE relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos.		

Conexión asignatura contextos.	entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos.	que viven los alumnos. En caso de presencia, se observa la pertinencia de ellas, en el sentido de favorecer que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual. Además, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	2. Durante la clase establece, de manera FRECUENTE Y POCO FRECUENTE, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. 3. Durante la clase establece, de manera OCASIONAL AUN QUE PERTINENTE, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. 4. Durante la clase establece, de manera FRECUENTE Y PERTINENTE, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos.		
--------------------------------------	---	---	---	--	--

Categoría: Gestión didáctica. Conocimiento y puesta en práctica que realiza el docente, del conjunto de saberes (conocimientos) y acciones metodológicas (uso de métodos y estrategias) orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos					
Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
Presentación curricular	Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma CLARA a los alumnos, EL PROPÓSITO Y LOS CONTENIDOS a desarrollar y aprender durante la clase.	Al inicio de la clase, se observa la presencia de propósitos y contenidos; de alguno de ellos o bien, la ausencia de ambos. En caso de presencia de alguno o ambos, se observa claridad en el lenguaje usando por el docente, es decir, que sea sencillo, concreto, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos.	1. Al inicio de la clase NO PRESENTA Y/O RECUERDA a los alumnos el propósito ni los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase.		
			2. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma CONFUSA a los alumnos, EL PROPÓSITO Y/O LOS CONTENIDOS a desarrollar y aprender durante la clase.		
			3. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma CLARA a los alumnos, EL PROPÓSITO O LOS CONTENIDOS a desarrollar y aprender durante la clase.		
			4. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma CLARA a los alumnos, EL PROPÓSITO Y LOS CONTENIDOS a desarrollar y aprender durante la clase.		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valora - ción	Justifi - cación
Atención diferenciada	Durante la clase atiende, de manera DIFERENCIADA , las necesidades de aprendizajes de los alumnos.	Durante la clase se observa si el docente hace distinción (tendiente a la personalización) o no (tipo conferencia) de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Si lo hace, se observa mediante el uso de lenguaje específico, la asignación de tareas diferenciadas y el acercamiento a ciertos alumnos. En una situación concreta de clase, se puede observar que los alumnos están comprendiendo o no el tema. A quienes no lo hacen, se considera que tienen mayores necesidades de aprendizaje para esa situación. Respecto a la preferencia de atención o no a los alumnos de	1. Durante la clase atiende, de manera PREFERENCIAL , a los alumnos con MENORES necesidades de aprendizaje.		
			2. Durante la clase atiende, de manera IDÉNTICA , las necesidades de aprendizaje de los alumnos.		
			3. Durante la clase atiende, de manera PREFERENCIAL , los alumnos con MAYORES necesidades de aprendizaje.		
			4. Durante la clase atiende, de manera DIFERENCIADA , las necesidades de aprendizaje de los alumnos.		

		diferentes necesidades, se observa la recurrencia en el trato a ellos.			
--	--	--	--	--	--

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
Organización del grupo	Durante la clase organiza al grupo de manera MUY ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la forma de organizar el grupo: en plenaria (filas, círculo, herradura, entre otras) o equipo (según el número) y su adecuación a las necesidades que demandan las actividades. Para la valoración se asume que se cuenta con las condiciones básicas de infraestructura para poder llevarlo a cabo. En caso de no contar con ellas, este estándar, no se valora y se especifica en la justificación.	1. Durante la clase NO ORGANIZA al grupo de manera ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		
			2. Durante la clase organiza al grupo de manera POCO ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		
			3. Durante la clase organiza al grupo de manera ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		
			4. Durante la clase organiza al grupo de manera MUY ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valora- ción	Justif ica- ción
Relación de aprendizaje alumno- alumno.	Durante la clase realiza, , de manera FRECUENTE Y ADECUADA acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos, propiciando su aprendizaje.	Durante la clase, se observa si el docente promueve o no, diálogos entre los alumnos, respecto a los objetos de aprendizaje (esto indistintamente de la forma de organizar el grupo). Si lo hace se observa si los alumnos conversan discuten e intervienen en torno a los temas y objetos de aprendizaje planteados. Además se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	2. Durante la clase NO REALIZA acciones ni actividades para favorecer el diálogo entre los alumnos.		
			2. Durante la clase realiza, de MANERA FRECUENTE PERO POCO ADECUADA, acciones que favorecen el dialogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje.		
			3. Durante la clase realiza, de MANERA OCASIONAL PERO ADECUADA, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje.		
			4. Durante la clase realiza, de MANERA FRECUENTE Y ADECUADA, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje.		

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Recursos didácticos	Durante la clase, de manera MOTIVANTE para los alumnos, recursos didácticos ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos.	Durante la clase, se observa, respecto a la motivación, si el manejo que hace el docente de los recursos capta la atención de los alumnos y los contenidos a tratar. Además, se observa si los recursos son acordes al propósito de los contenidos que desarrolla.	1. Durante la clase usa, de manera POCO MOTIVANTE para los alumnos, recursos didácticos POCO ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos.		
			2. Durante la clase usa, de manera MOTIVANTE para los alumnos recursos didácticos, POCO ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos		
			3. Durante la clase usa, de manera POCO MOTIVANTE para los alumnos, recursos didácticos ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos.		
			4. Durante la clase usa, de manera MOTIVANTE para los alumnos, recursos didácticos ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos.		

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valora - ción</i>	<i>Justif ica- ción</i>
Recursos espaciales	Durante la clase maneja, de manera MUY ADECUADA , el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa si la forma en que el docente se desplaza y hace uso del espacio considera las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. Se observa, por ejemplo, en el trabajo en plenaria si el docente se coloca donde todos lo pueden observar y escuchar; y en el trabajo en grupo si se acerca a cada uno de ellos, entre otras. Para la valoración se asume que se cuenta con las condiciones básicas de infraestructura para poder llevarlo a cabo. En caso de no contar con ellas, este estándar, no se valora y se especifica en la justificación.	1. Durante la clase maneja, de manera INADECUADA , el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		
			2. Durante la clase maneja, de manera POCO ADECUADA , el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla		
			3. Durante la clase maneja, de manera ADECUADA , el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla		
			4. Durante la clase maneja, de manera MUY ADECUADA , el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Manejo del tiempo	Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera EFICAZ Y FLEXIBLE , respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa el tiempo que usa el docente para el tratamiento de los contenidos (tiempo efectivo) y el tiempo dedicado a otros asuntos (tiempo muerto). La valoración de la eficacia se hace tomando en cuenta del tiempo total de clase, la proporción de tiempo efectivo. La flexibilidad se observa en la respuesta de adaptación que da el docente a las situaciones que surgen durante la clase, tomando como base el tiempo efectivo.	1. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera INEFICAZ , respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.		
			2. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera FLEXIBLE PERO POCO EFICAZ , respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.		
			3. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo de manera EFICAZ PERO POCO FLEXIBLE , respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.		
			4. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera EFICAZ Y FLEXIBLE , respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.		

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Indicaciones	Durante la clase da indicaciones, de manera MUY CLARA , de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la claridad en el lenguaje usado por el docente para dar las indicaciones de los procedimientos, es decir, que sea sencillo, concreto, preciso, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. Esto se observa en la forma como los alumnos siguen las instrucciones dadas para el desarrollo de los procedimientos.	1. Durante la clase da indicaciones de manera CONFUSA , de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.		
			2. Durante la clase da indicaciones de manera POCO CLARA , de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.		
			3. Durante la clase da indicaciones de manera CLARA , de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.		
			4. Durante la clase da indicaciones de manera MUY CLARA , de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.		

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Explicaciones	Durante la clase brinda explicaciones de manera CLARA Y SIGNIFICATIVA , de los conceptos y las definiciones que trata.	Durante la clase, se observa la claridad en el lenguaje usado por el docente para dar explicaciones de los conceptos y definiciones, es decir, que sea sencillo, concreto, preciso, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. Lo a significancia se observa en su ese lenguaje tiene sentido para los alumnos, lo cual se apariencia e la forma como ellos/ellas se apropian de los conceptos y definiciones, por ejemplo al hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos.	1. Durante la clase brinda explicaciones, de manera CONFUSA , de los conceptos y las definiciones que trata.		
			2. Durante la clase brinda explicaciones, de manera CLARA PERO NO SIGNIFICATIVA , de los conceptos y las definiciones que trata.		
			3. Durante la clase brinda explicaciones, de manera CLARA PERO POCO SIGNIFICATIVA , de los conceptos y las definiciones que trata.		
			4. Durante la clase realiza, de MANERA FRECUENTE Y ADECUADA , acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje.		

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Preguntas	Durante la clase formula, de manera MUY FRECUENTE, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos.	Durante la clase, se observa si el lenguaje usado por el docente para hacer preguntas propicia o no, la reflexión sobre los saberes (conocimientos) y procedimientos de los alumnos. Esto se aprecia en el tipo de respuestas y explicaciones que los alumnos dan a las preguntas. Si lo hacen con respuestas reflexivas y/o argumentativas tienden a ser abiertas, pero si son memorísticas o de “consentimiento” se consideran cerradas. En caso de que realice preguntas abiertas, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	1. Durante la clase formula, preguntas CERRADAS que NO promueven un proceso de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 2. Durante la clase formula, de manera OCASIONAL, preguntas ABIERTAS que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 3. Durante la clase formula, de manera FRECUENTE, preguntas ABIERTAS que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 4. Durante la clase realiza, de MANERA FRECUENTE Y ADECUADA, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje.		

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Actividades dirigidas	Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, PERTINENTES Y MOTIVANTES , para que los alumnos se apropien del conocimiento.	Durante la clase, se observa la presencia de actividades que implican el hacer y la incorporación de sentidos con procedimientos establecidos o dictados por el docente y que son pertinentes en cuanto que favorecen que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual. Además, se observa respecto a la motivación, si dichas actividades captan su atención y despiertan su interés por desarrollarlas.	1. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados, por el mismo, POCO PERTINENTES Y POCO MOTIVANTES para que los alumnos se apropien del conocimiento.		
			2. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, POCO PERTINENTES AUNQUE MOTIVANTES , para que los alumnos se apropien del conocimiento.		
			3. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, PERTINENTES Y POCO MOTIVANTES , para que los alumnos se apropien del conocimiento.		
			4. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, PERTINENTES Y MOTIVANTES , para que los alumnos se apropien del conocimiento.		

			apropien del conocimiento.		
--	--	--	----------------------------	--	--

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Actividades no dirigidas	Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos PERTINENTES Y MOTIVANTES , para que se apropien del conocimiento.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de actividades que implican el hacer y la incorporación de sentidos sin especificar los procedimientos, es decir, de libertad para que los alumnos escojan y decidan su manera de proceder. En caso de presencia, se observa la pertinencia de ellas, en el sentido de favorecer que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual y si son motivantes es decir, si captan su atención y despiertan su interés por desarrollar las actividades.	1. Durante la clase NO DESARROLLA actividades con procedimientos determinados por los alumnos.		
			2. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, POCO PERTINENTES AUNQUE MOTIVANTES , para que se apropien del conocimiento.		
			3. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, PERTINENTES Y POCO MOTIVANTES , para que se apropien del conocimiento.		
			4. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, PERTINENTES Y MOTIVANTES , para que se apropien del conocimiento.		

Categoría: Evaluación Acciones que realizan docentes y alumnos, con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes, sobre los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos.					
Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
Autoevaluación	Durante la clase promueve, de manera EFICIENTE , que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven la autovaloración de los alumnos sobre sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.	1. Durante la clase NO PROMUEVE que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.		
			2. Durante la clase promueve, de manera INEFICIENTE , que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.		
			3. Durante la clase promueve, de manera POCO EFICIENTE , que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.		
			4. Durante la clase promueve, de manera EFICIENTE , que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y		

			resultados respecto de las actividades que desarrolla.		
--	--	--	--	--	--

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Valoración entre los alumnos	Durante la clase promueve de manera EFICIENTE , que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven las valoraciones entre compañeros respecto a sus procesos y resultados. En caso de presencia, de la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.	1. Durante la clase NO PROMUEVE que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.		
			2. Durante la clase promueve, de manera INEFICIENTE , que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.		
			3. Durante la clase promueve, de manera POCO EFICIENTE , que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.		

			4. Durante la clase promueve, de manera EFICIENTE , que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.		
--	--	--	--	--	--

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Valoración del docente a los alumnos	Durante la clase expresa valoraciones CONGRUENTES sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven valoraciones del docente sobre los procesos y resultados de sus alumnos. En caso de presencia, la congruencia se observa respecto a si las valoraciones se acompañan a las actividades desarrolladas, el desempeño de los alumnos y lo previsiblemente esperado.	1. Durante la clase NO EXPRESA valoraciones sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.		
			2. Durante la clase expresa valoraciones INCONGUENTES sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.		
			3. Durante la clase expresa valoraciones POCO CONGRUENTES sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.		
			4. Durante la clase expresa valoraciones CONGRUENTES sobre los procesos y resultados de los		

			alumnos respecto de las actividades que desarrolla.		
--	--	--	---	--	--

<i>Referentes de planeación</i>	<i>Estándares de planeación</i>	<i>Pautas para observar</i>	<i>Niveles de los estándares de planeación</i>	<i>Valoración</i>	<i>Justificación</i>
Retroalimentación de saberes	Durante la clase rescata y sistematiza de manera PERTINENTE , los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma SIGNIFICATIVA .	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones para retroalimentar los saberes de los alumnos. En caso de presencia, se observa la pertinencia, en cuanto favorece que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual y la significancia respecto a si la retroalimentación que hace tiene sentido para los alumnos y ayuda a complementar y reforzar su conocimiento. Esto se aprecia en la forma como los alumnos se apropian de los contenidos, por ejemplo,	1. Durante la clase NO RESCATA NI SISTEMATIZA los conocimientos previos ni los que van adquiriendo los alumnos.		
			2. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera POCO PERTINENTE , los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y NO los retroalimenta de forma SIGNIFICATIVA .		
			3. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera PERTINENTE , los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma POCO SIGNIFICATIVA .		
			4. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera PERTINENTE , los conocimientos previos, así como los que van		

		al hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos.	adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma SIGNIFICATIVA.		
--	--	---	--	--	--

Apéndice D. Lista de cotejo

Nombre del compañero (coevaluado):

Mi nombre

(Coevaluador):

Criterios	Si	no
1. Identificó las ideas principales.		
2. Tomó en cuenta las decisiones de sus compañeros		
3. Describió el o los personajes de manera correcta.		
4. Respetó las participaciones de sus compañeros.		
5. Aportó ideas para organizar la información en la tabla.		