

**TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LA
UTILIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA LESSON STUDY PARA DESARROLLAR
COMPETENCIAS LABORALES EN EL ÁREA TEMÁTICA DE GESTIÓN
ADMINISTRATIVA EN APRENDICES DEL SENA**

NANCY E. VERGARA V.

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
EXTENSION LA GUAJIRA**

2021

**TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA A PARTIR DE LA
UTILIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA LESSON STUDY PARA DESARROLLAR
COMPETENCIAS LABORALES EN EL ÁREA TEMÁTICA DE GESTIÓN
ADMINISTRATIVA EN APRENDICES DEL SENA**

NANCY E. VERGARA V.

Trabajo de grado para optar el título en Maestría en Pedagogía

Director

Gerson Aurelio Maturana Moreno, PhD

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

EXTENSIÓN LA GUAJIRA

2021

Dedico este trabajo de investigación a Dios, mi luz, mi salvación, mi guía, mi fuerza y mi inspiración en cada palabra escrita.

A mi esposo Edgar Aguas González, mi compañero de vida, mi apoyo, mi columna, quien, con su presencia, su alegría y su amor me apoyaba para seguir adelante con éxito.

A mis hijos, Edgar y Emmanuel, los motores que me impulsan cada día, para quienes deseo este trabajo sea una inspiración y un ejemplo por seguir.

A mis padres, quienes viven orgullosos de mi como hija, madre, esposa y profesional y a lo largo de esta etapa disfrutaron mis alegrías y sufrieron mis tristezas.

Al SENA, entidad donde aprendí el valor de enseñar y aprender.

A cada uno de mis aprendices que estuvieron presente durante este proceso.

Agradecimientos

A Dios, porque hoy alcanzo esta meta por su gracia y no por mi fuerza.

A mi esposo, Edgar Aguas González, por su comprensión y apoyo, por estar siempre presente, por hablarme con amor en el silencio, por darme ánimo, fuerzas y mil razones para no desfallecer ante los obstáculos.

A mis hijos, Edgar y Emmanuel, por acompañarme en las horas de estudio frente a un computador que por algún tiempo reemplazaron las horas de juego en familia, por entenderme y apoyarme con sus besos y abrazos.

A mis padres, por sus oraciones, por su apoyo incondicional, por creer siempre en mí, por su ejemplo de superación frente a las adversidades, por crearme hábitos de estudio y enseñarme que todo lo puedo en Cristo que me fortalece.

A mi tía Linda, por darme ejemplo de mujer madre y trabajadora que puede lograr en el estudio y la formación la manera de ocupar un mejor rol al servicio de los demás.

A mi par colaborativa y además tía incondicional, Dalys Pinedo por todo su apoyo.

A mis compañeros y hoy amigos, Leonilde y Robinson, por su ejemplo, sus enseñanzas y por estar siempre presente y dispuestos para ayudarme a crecer.

Al SENA por brindarme esta gran oportunidad de estudio depositando en mí su confianza.

A mis compañeros de maestría por enseñarme en cada encuentro el valor de enseñar.

A la Universidad De La Sabana, a todos sus directivos, coordinadores y docentes por abrirme la puerta que hoy me hacer ser mejor persona y profesional.

A mi asesor, Gerson Maturana, por sus enseñanzas, por exigirme para lograr lo mejor de mí.

Resumen

El presente trabajo constituye la investigación efectuada por una docente vinculada como instructora del SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), regional Guajira, en torno al estudio, mediante ciclos de reflexión, de su práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas: planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes. La investigación pretende dar cuenta de la transformación de dicha práctica para el desarrollo de las competencias laborales en aprendices del área de Gestión Administrativa a partir de las acciones de mejora que se derivan del proceso reflexivo que se da ciclo a ciclo. El trabajo investigativo se desarrolla según el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo, el alcance descriptivo y el diseño investigación acción bajo el modelo de Lesson Study (LS), una metodología que permite, mediante el trabajo colaborativo y los ciclos de reflexión acción, la transformación colaborativa de la práctica de enseñanza (PE) y por ende una mayor calidad en el proceso de aprendizaje por parte de los aprendices.

En la investigación, cuya apuesta pedagógica se da en torno al **constructivismo y al marco del modelo de la Enseñanza para la comprensión (EpC)**, emergieron diferentes **categorías que evidencian la transformación de la práctica de enseñanza**, las cuales pueden centralizarse en los elementos pedagógicos y didácticos que sustentan un mejor desarrollo de las competencias laborales en los aprendices a partir de una planeación estructurada, una implementación enfocada en el desarrollo del pensamiento, de la comprensión y en la construcción del conocimiento, y en unas estrategias de evaluación oportunas y coherentes con las necesidades del aprendiz y del proceso de enseñanza aprendizaje.

En consecuencia, es posible construir una propuesta pedagógica y didáctica que se derive de un proceso reflexivo enriquecido con el trabajo colaborativo entre pares, haciendo así de la

investigación acción, la LS y el modelo de la EpC, un camino que lleva a la transformación de la PE alcanzado el desarrollo profesional docente y un mejor desarrollo de las competencias laborales en los aprendices en formación.

Palabras clave: Competencia laboral, Lesson Study, práctica de enseñanza, gestión administrativa, investigación acción, enseñanza para la comprensión.

Contenido

	pág.
Introducción	17
1. Antecedentes de las Prácticas de Enseñanza Estudiada	23
2. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada	31
3. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación	38
3.1 Acciones de planeación	38
3.2 Acciones de implementación	43
3.3 Acciones de evaluación de los aprendizajes	45
4. Descripción de la Investigación	47
4.1 Problema de Investigación	47
4.2 Objetivos	48
4.2.1 Objetivo general	48
4.2.2 Objetivos específicos	48
4.3 Paradigma de la investigación	49
4.4 Enfoque de la investigación	51
4.5 Alcance de la investigación	52
4.6 Diseño de la Investigación	54
4.7 Método de investigación	58
4.8 Actores participantes en la investigación	62

4.9 Apuesta pedagógica de la investigación	63
4.10 Categorías de análisis	68
4.11 Análisis de datos	70
4.12 Técnicas e instrumentos de recolección de información	72
5. Ciclos de Reflexión	75
5.1 Ciclo preliminar: conociendo la práctica de enseñanza	77
5.2 Ciclo I: Primeros pasos hacia la transformación de la práctica de enseñanza	88
5.2.1 Competencia	89
5.2.2 Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)	89
5.2.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes)	89
5.2.4 Trabajo colaborativo	92
5.2.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo	92
5.2.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños	93
5.2.7 Reflexión general sobre el ciclo	94
5.2.8 Proyecciones para el siguiente ciclo	94
5.3 Ciclo II: Nuevos cambios introducidos en el camino a la transformación de la práctica de enseñanza	95
5.3.1 Competencia	96
5.3.2 Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)	96
5.3.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes)	97
5.3.4 Trabajo colaborativo	100

5.3.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo	100
5.3.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños	101
5.3.7 Reflexión general sobre el ciclo	101
5.3.8 Proyecciones para el siguiente ciclo	104
5.4 Ciclo III: Avanzando en el camino de la mejora continua de la práctica de enseñanza	104
5.4.1 Competencia	105
5.4.2 Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)	105
5.4.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes)	106
5.4.4 Trabajo colaborativo	113
5.4.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo	114
5.4.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños	114
5.4.7 Reflexión general sobre el ciclo	115
5.4.8 Proyecciones para el siguiente ciclo	116
5.5 Ciclo IV: Cambios cerebrales consistentes conducen a mejores pensamientos en el camino de la mejora continua de la práctica de enseñanza.	117
5.5.1 Competencia	117
5.5.2 Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)	117
5.5.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes)	118
5.5.4 Trabajo colaborativo	124
5.5.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo	125
5.5.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños	126

	10
5.5.7 Reflexión general sobre el ciclo	127
5.5.8 Proyecciones para el siguiente ciclo	128
5.6 Ciclo V: Nuevos avances como vinculo evolutivo de la práctica de enseñanza	129
5.6.1 Competencia	129
5.6.2 Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)	129
5.6.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes)	130
5.6.4 Trabajo colaborativo	141
5.6.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo	142
5.6.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños	143
5.6.7 Reflexión general sobre el ciclo	144
5.6.8 Proyecciones para el siguiente ciclo	148
5.7 Ciclo VI: Avanzando en la consolidación aprendizajes que definen los cambios hacia una nueva práctica de enseñanza	148
5.7.1 Competencia	149
5.7.2 Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)	149
5.7.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes)	150
5.7.4 Trabajo colaborativo	165
5.7.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo:	165
5.7.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños	166
5.7.7 Reflexión general sobre el ciclo	167
5.7.8 Proyecciones para el siguiente ciclo	171

5.8 Ciclo VII: Avanzando en la consolidación de aprendizajes que definen los cambios hacia una nueva práctica de enseñanza.	171
5.8.1 Competencia	172
5.8.2 Desempeños para alcanzar O RPA	172
5.8.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes):	173
5.8.4 Trabajo colaborativo	195
5.8.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo	196
5.8.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños	196
5.8.7 Reflexión general sobre el ciclo	197
6. Hallazgos, Análisis e Interpretación de los Datos	200
7. Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico	241
8. Conclusiones y Recomendaciones	246
8.1 Conclusiones	246
8.2 Recomendaciones	254
Referencias	257
Anexos	272

Lista de Figuras

	pág.
Figura 1. Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza	25
Figura 2. Línea de tiempo sobre los principales hitos de la trayectoria profesional docente de la instructora investigadora	30
Figura 3. Adaptación de la teoría de Bronfenbrenner	32
Figura 4. Adaptación de la Teoría de Longhi (2009)	36
Figura 5. Actividades para implementar en clase	44
Figura 6. Actividades utilizadas para la evaluación	46
Figura 7. Adaptación. Resumen acerca de estudios descriptivos	53
Figura 8. Fases Lesson Study	61
Figura 9. Marco Conceptual de la Enseñanza para la comprensión	66
Figura 10. Tipos de triangulación	71
Figura 11. Modelo de Espiral de ciclos de investigación- acción	75
Figura 12. Imágenes del diario de campo de la instructora investigadora	95
Figura 13. Imágenes de actividades implementadas	111
Figura 14. Actividades desarrolladas que evidencian el logro de los RPA	113
Figura 15. Actividades implementadas en el ciclo	121
Figura 16. Actividades desarrolladas que evidencias los aprendizajes	123
Figura 17. Actividad de autoevaluación planteada	124

Figura 18. Actividades implementadas durante el ciclo	139
Figura 19. Evidencias recolectadas para evidenciar el aprendizaje	141
Figura 20. Actividades implementadas	162
Figura 21. Evidencias recolectadas en la evaluación de los aprendizajes	163
Figura 22. Actividades implementadas	192
Figura 23. Evidencias recolectas e instrumentos de evaluación	194
Figura 24. Modelo	245

Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. Formato de planeación pedagógica	42
Tabla 2. Categorías de análisis en la investigación	70
Tabla 3. Escalera de retroalimentación desarrollada en el trabajo colaborativo del Ciclo I por el par colaborativo.	92
Tabla 4. Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo I.	92
Tabla 5. Proyección derivada del análisis y reflexión del ciclo I	94
Tabla 6. Escalera de retroalimentación ciclo II	100
Tabla 7. Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo II	101
Tabla 8. Proyecciones derivadas de la reflexión del ciclo II	104
Tabla 9. Escalera de retroalimentación ciclo III.	113
Tabla 10. Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo III	114
Tabla 11. Proyecciones derivadas de la reflexión del ciclo III	116
Tabla 12. Escalera de retroalimentación ciclo IV	125
Tabla 13. Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo IV	126
Tabla 14. Proyecciones derivadas de la reflexión del ciclo IV	128
Tabla 15. Escalera de retroalimentación ciclo V	141
Tabla 16. Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo V	142
Tabla 17. Proyecciones derivadas de la reflexión del ciclo V	148
Tabla 18. Escalera de retroalimentación ciclo VI	165

Tabla 19. Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo VI	165
Tabla 20. Proyecciones derivadas de la reflexión del ciclo VI	171
Tabla 21. Escalera de retroalimentación ciclo VII	195
Tabla 22. Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo VII	196
Tabla 23. Categorías 1	202
Tabla 24. Categoría 2	203
Tabla 25. Categoría 3	205
Tabla 26. Categoría 1	226
Tabla 27. Categoría 2	230
Tabla 28. Categoría 3	235
Tabla 29. Categoría 1. Antes – después	238
Tabla 30. Categoría 2. Antes - después	239
Tabla 31. Categoría 3. Antes - después	240

Lista de Anexos

	pág.
Anexo 1. Rejilla de planeación ciclo I	272
Anexo 2. Aproximación Lesson Study ciclo I	272
Anexo 3. Rejilla de planeación LS ciclo II	272
Anexo 4. Norma de competencia laboral Planear el desarrollo del talento humano según requerimientos y modelos gestión”	272
Anexo 5. Pantallazo habilidades del Gestor Administrativo	272
Anexo 6. Programa de Formación Tecnólogo en Gestión Administrativa	272
Anexo 7. Norma competencia laboral Diagnostico	272
Anexo 8. Rejilla LS ciclo III	272
Anexo 9. Rejilla LS Ciclo IV	272
Anexo 10. Rejilla LS Ciclo V	273
Anexo 11. Clase magistral Ciclo V	273
Anexo 12. Rejilla LS Ciclo VI	273
Anexo 13. Rejilla Ciclo VII	273
Anexo 14. Grabación de los encuentros sincrónicos ciclo VII	273
Anexo 15. Diapositivas Magistralidad Ciclo VII	273
Anexo 16. Plan de sesión para cada clase	273

Introducción

La presente investigación describe la **transformación de la práctica de enseñanza**, a partir de la adopción de la metodología Lesson Study de la docente investigadora quien se encuentra vinculada como instructora del Servicio Nacional de Aprendizaje (en adelante SENA) para el desarrollo de competencias laborales en aprendices del área de Gestión Administrativa.

Por **práctica de enseñanza** se entiende “un fenómeno social, configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor) cuyo propósito es que otros sujetos aprendan algo.” (Alba & Atehortúa, 2018, p.11) y se compone por tres acciones constitutivas: planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes. Ahora bien, la transformación de esta práctica y sus tres acciones, a lo largo de la investigación, se va dando a través de la espiral de ciclos reflexivos que constituye la investigación acción educativa (Lewin, 1946) como procedimiento base para mejorar la práctica (Latorre, 2003), adoptando la metodología de la Lesson Study como proceso colaborativo entre pares para el desarrollo profesional docente (Soto y Pérez, 2014) que “pretende optimizar el aprendizaje del alumnado, a través de la mejora de la práctica docente” (Rio Ruiz de la Prada, 2013,p.9), es decir, la transformación de la práctica que se busca mediante el presente trabajo significa “el perfeccionamiento de la práctica docente y un mejor desarrollo de competencias por parte de los alumnos” (Soto y Pérez, 2013,p.43) aportando así a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y con esto a la calidad del proceso educativo y sus actores.

Ciertamente, es necesario dar cuenta de los aspectos básicos de la entidad para la cual labora la instructora investigadora, información que será útil para el lector y que le permitirá una mejor comprensión de lo aquí expuesto. el SENA, es una entidad del Estado, que cuenta con

sedes en todos los departamentos del país y que brinda formación gratuita a millones de colombianos que tienen la posibilidad de beneficiarse con programas técnicos, tecnológicos y complementarios que “enfocados en el desarrollo económico, científico y social del país, entran a fortalecer las actividades productivas de las empresas y de la industria, para obtener mejor competitividad y mayores resultados en los diferentes mercados.” (SENA, 2020^a,p.1)

Este servicio gratuito se configura en un proceso de formación entendido por la entidad como:

Actividades de Aprendizaje y Evaluación, tanto presenciales como desescolarizadas (virtuales), que se desarrollan de manera articulada y con la incorporación de diversas fuentes de conocimiento, con el fin de que el Aprendiz desarrolle, como mínimo, las competencias definidas para el programa de formación. (SENA, 2020b,p.1)

Ahora bien, este proceso de formación tiene elementos esenciales que conviene aclarar. En primera medida se encuentran los sujetos del proceso quienes responden al rol de aprendiz e instructor. El aprendiz es “toda persona que recibe formación en la Entidad, quien lo reconoce con el perfil de libre pensador, con capacidad crítica, solidario, emprendedor creativo y líder.” (SENA, 2020b,p1). Por su lado el instructor es el sujeto que participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un rol de facilitador del aprendizaje, orientador y apoyo, quien debe retroalimentar y evaluar al aprendiz durante su proceso formativo, haciendo uso de distintas técnicas didácticas activas que le permite contribuir en su propio aprendizaje. (SENA, 2020b)

En consecuencia y como elemento meso curricular importante para el lector, a lo largo del presente trabajo se menciona a los sujetos de la práctica de enseñanza investigada como **aprendiz**, considerando al alumno que aprende e **instructor** a quien ejerce el rol docente, quien

actúa como profesor desde el rol profesional indistintamente de los niveles técnicos o tecnológicos en los que imparte formación.

En segunda medida, el proceso educativo se basa en un programa de formación, que cuenta con un diseño curricular propio de la entidad y que indica las condiciones de ingreso y salida del proceso formativo, las competencias laborales que se deben desarrollar, los contenidos que se deben estudiar en cada una de ellas y los criterios de evaluación con los cuales debe ser evaluado el desarrollo de dicha competencia. En todos los casos, el programa se traduce en un título en el marco de la formación titulada. (SENA, 2020b)

A su vez estas competencias laborales se conocen como:

La capacidad de un trabajador para movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para alcanzar los resultados pretendidos en un determinado contexto profesional, según patrones de calidad y productividad. Implica entonces, la capacidad de actuar, intervenir y decidir en situaciones imprevistas, movilizando el máximo de saberes y conocimientos para dominar situaciones concretas, aplicando experiencias adquiridas de un contexto para otro (SENA, 2020b,p.1)

Como se mencionó antes, el desarrollo de estas competencias se evalúa mediante los criterios de evaluación definidos en el diseño curricular, los cuales corresponden a los “enunciados que expresan el grado y tipo de aprendizaje que se espera que sea alcanzado por el Aprendiz respecto a algún concepto, procedimiento o actitud concreta y dan cuenta del estado de las competencias desarrolladas por el Aprendiz”. (SENA, 2020b,p.2)

Esta evaluación genera un juicio evaluativo que puede ser competente, aún no

competente o no competente.

En tercera medida, conviene señalar que el proceso formativo nombrado tiene una guía de desarrollo estipulada en el Sistema Integrado de Gestión y Autocontrol, SIGA, mediante el cual se orienta al instructor sobre las acciones de Formación Profesional Integral indicando las herramientas para la planeación, la ejecución y la evaluación de los aprendizajes y se complementa con la Guía de Desarrollo Curricular donde se orienta la formulación del proyecto productivo, la planeación pedagógica y la elaboración de recursos didácticos.

Ahora bien, en función de lo antes mencionado la instructora investigadora, como sujeto activo del proceso de formación, decide ingresar a estudiar la Maestría en Pedagogía con el fin de profesionalizar su práctica de enseñanza la cual desarrollaba de manera empírica en tanto no poseía estudios formales en el área de pedagogía salvo un diplomado en Docencia Universitaria con la Universidad de La Guajira. De resto, su formación se reducía a estudios en entidades no formales, capacitación de parte del SENA y la experiencia de nueve años impartiendo formación en nivel superior. En búsqueda de lograr este objetivo con relación a su práctica de enseñanza se define la misma como objeto de estudio y se plantea su transformación como objetivo general de la presente investigación entendiendo que se mejora no solo la práctica misma sino el desarrollo de competencias laborales en los aprendices que le son asignados a la instructora investigadora.

Es así como el presente trabajo se divide en diferentes apartados que permitan el desarrollo de este. El primer apartado corresponde a los antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada en el cual se describirá la trayectoria profesional de la instructora investigadora con el fin de dar a conocer los antecedentes y principales hitos de su práctica de enseñanza dentro de su rol como profesional docente.

El segundo apartado es el contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza y se

abordarán los detalles del contexto de aula en el cual se llevan a cabo las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la docente investigadora desde las teorías de Bronfenbrenner (1987) y Lía Longui (2009).

En el tercer apartado, llamado Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación, se da cuenta de la caracterización de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora cuando se inició la presente investigación.

El apartado número cuatro, descripción de la investigación, convoca, como su nombre lo indica, la descripción metodológica con la cual se ha desarrolla este trabajo incluyendo el problema de investigación, los objetivos de ésta y la metodología utilizada por la instructora en el proceso de investigación a través del cual pretendía estudiar su práctica de enseñanza con el fin de transformarla y poder lograr así no solo su crecimiento profesional sino también, el incremento del nivel de comprensión de los conceptos por parte de los aprendices de Gestión Administrativa del SENA.

Cuando se llega al apartado número cinco, ciclos de reflexión, se pretende mostrar el proceso de reflexión, realizado ciclo a ciclo en torno a la práctica de enseñanza como objeto de estudio y realizado por la docente investigadora, con el fin de comprenderla para poder mejorarla. En este apartado se describe lo sucedido con la práctica de enseñanza en cada ciclo en términos de sus acciones constitutivas, así como su reflexión general y la toma de decisiones que lleve a implementar los cambios en cada ciclo, de modo que se logre construir la propuesta pedagógica que enmarca uno de los objetivos específicos del presente trabajo mediante la investigación acción.

El sexto apartado está constituido por los hallazgos, el análisis y la interpretación de los datos y allí se presentarán los principales hallazgos que se derivan del análisis y la interpretación

de los datos recabados a lo largo de la investigación, los cuales se han organizado en categorías emergentes producto de los ciclos de reflexión, así como la triangulación requerida para analizar la información recolectada y en torno a esta información, el antes y después de la práctica de enseñanza en estudio.

El séptimo apartado se trata sobre las comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico, donde la instructora investigadora advierte las comprensiones derivadas de los hallazgos resultantes del proceso investigativo identificando los elementos estructurantes de dichos hallazgos y construyendo una tesis sobre su propia práctica de enseñanza como objeto de investigación

El octavo apartado tiene por nombre conclusiones y recomendaciones, donde se da cuenta de las conclusiones logradas al término de este trabajo de investigación, cuyo objeto de estudio ha sido su propia práctica de enseñanza, buscando así dar respuestas a los objetivos planteados.

Por último, el apartado final es en donde se presentan todos los referentes teóricos citados en el cuerpo del documento siguiendo las pautas descritas a continuación.

1. Antecedentes de las Prácticas de Enseñanza Estudiada

En el presente apartado se describe la trayectoria profesional de la instructora investigadora con el fin de dar a conocer los antecedentes y principales hitos de su práctica de enseñanza dentro de su rol como profesional docente.

Antes de pasar al relato de los antecedentes e hitos en sí cabe destacar que, dentro del ámbito educativo, se hace referencia al ejercicio docente haciendo uso de términos como práctica docente, práctica pedagógica, práctica de enseñanza, entre otros. En el artículo escrito por Diaz (2006) se cita:

La actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los alumnos corresponde a la práctica pedagógica, la cual posee unos componentes que son: (a) los docentes, (b) el currículo, (c) los alumnos, y (d) el proceso formativo. (p.339)

Por su lado, Achilli (1998) entiende la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro; trabajo que se desarrolla en el contexto del aula y que pone de manifiesto una relación maestro-conocimiento-alumno centrada en el “enseñar” y el “aprender”.

Ahora bien, para el caso concreto de la presente investigación se hará referencia al ejercicio docente como práctica de enseñanza, definida como un fenómeno social, configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una

institución educativa y un sujeto (profesor) cuyo propósito es que otros sujetos aprendan algo. (Alba & Atehortúa, 2018). Bajo esta mirada, se define entonces la práctica de enseñanza como objeto de estudio del docente investigador. Hay que mencionar, además, que la práctica de enseñanza, desde el enfoque trabajado, tiene unas características y unos elementos o acciones constitutivas que hacen de ella un fenómeno observable y documentable que se puede evaluar y transformar.

En lo que toca a las características, se identifica que la práctica de enseñanza es singular, dinámica y compleja:

- Singular: Cada práctica subyace a cada sujeto que enseña, por tanto, es posible afirmar, que no existen dos prácticas iguales,
- Dinámica: La práctica de enseñanza es cambiante, nunca estática. Esto se da teniendo en cuenta que tanto el sujeto que la desarrolla, el profesor, como el contexto en el que se da, experimentan cambios permanentes,
- Compleja: Por ser un fenómeno que depende de múltiples factores del sujeto (profesor) y de las relaciones de éste con otros sujetos. (Alba & Atehortúa, 2018)

En cuanto a las acciones constitutivas, éstas se consideran elementos de la práctica de enseñanza y se clasifican en acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes.

Figura 1.
Acciones constitutivas de la práctica de enseñanza



Nota: Adaptado de Alba y Atehortúa (2018)

La Propuesta Educativa Multigrado (PEM, 2005) menciona que la planeación del trabajo docente es el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje; lo que la sostiene como primera acción constitutiva de la práctica de enseñanza. “La función de la planificación garantiza que el profesor pueda dirigir de manera científica el proceso de enseñanza aprendizaje. La planeación es una actividad creadora; mientras más se planea el proceso educativo, más seguridad se tendrá en su desarrollo y en el logro de los objetivos propuestos” (Zilberstein et al., 2016, p.199).

La segunda acción o segundo paso, la implementación, consiste en impartir la enseñanza planeada, es decir, enseñar a los alumnos, es la intervención profesional, intencional y sistemática, destinada al logro de los aprendizajes previamente seleccionados y organizados (Romeo y Llaña, 2002 ; Airasian, 2002)

Por último, se hace referencia a la tercera acción, la evaluación de los aprendizajes. Según Sanmartí (2007), se considera la evaluación como un proceso basado en recoger

información, sea por medio de instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido. Ahora bien, la evaluación debe considerarse por el docente como un instrumento regulador tanto de la enseñanza, orientándola hacia procesos dirigidos al desarrollo de la actividad mental del alumno, como del aprendizaje orientándolo hacia acciones que enseñen al alumno a aprender de forma autónoma en situaciones diversas, superando los retos que plantea la apropiación de nuevos conocimientos. (Serrano de Moreno, 2002)

Bajo este enfoque, se relata a continuación los antecedentes de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, mencionando los hitos principales que dan cuenta de su trayectoria profesional:

- En el año 2007 recibe título profesional en Ingeniería Industrial por parte de la Universidad Corporación Universitaria de La Costa. Ya en este año la docente investigadora estaba vinculada como empleada al sector privado y, realmente, no contemplaba la idea de vincularse al sector educativo como docente.
- En el año 2010 inicia formación no formal en el área de la educación y la Formación Profesional Integral, realizando cursos cortos con el SENA con el fin de poderse vincular como instructora a dicha entidad. Es en este momento cuando la docente investigadora comienza a conocer el mundo de la educación desde el punto de vista del sujeto que enseña.
- En el año 2011, se vincula al SENA en la Regional Guajira (Sede Maicao), entidad pública del orden nacional y con autonomía administrativa que se encuentra adscrita al Ministerio del Trabajo y que brinda formación técnica y tecnológica, bajo el modelo pedagógico de la Formación Profesional Integral en el desarrollo de competencias y el aprendizaje por proyecto. Dicha vinculación se da como instructora de Emprendimiento para la población de

desplazados. Aquí logra vivir su primera experiencia docente, impartiendo formación en nivel complementario, mediante cursos cortos de 40 horas a toda la población de desplazados de los municipios de Maicao, Riohacha, Uribia, Manaure, Fonseca y Hato Nuevo, grupos que estaban conformados por personas entre los 18 y los 65 años con un alto nivel de vulnerabilidad social y bajo nivel de estudio. Es aquí donde la docente investigadora estudia y analiza por primera vez un curriculum de programa formativo con el fin de planear la formación y diseñar la ruta que le permita enseñar los temas establecidos en éste, planeando actividades de aprendizaje y definiendo técnicas de evaluación que le permitan cumplir con las funciones asignadas acorde con la misión de la entidad. Durante esta vigencia, dentro de la misma entidad se le asignó como instructora del nivel tecnológico en el programa de Gestión de Negocios Internacionales impartiendo formación en las áreas de estadística, servicio al cliente y talento humano a grupos conformados por aprendices entre 18 y 50 años. Esta asignación le obliga a aprender nuevos procesos y procedimientos dentro de la entidad, al pasar de la formación complementaria a la formación titulada, esta última desarrollada mediante un proyecto formativo. Es entonces cuando empieza a ser instruida en temas claves como formación por proyecto, evaluación por competencias, instrumentos de evaluación, guías de aprendizaje, técnicas y estrategias didácticas, entre otros, con el fin de fortalecer su actividad docente y desarrollarla acorde con la normativa de la entidad. Todos estos cursos, aunque no se desarrollan en entidades de educación formal, le ayudan a realizar una mejor planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes como parte de sus obligaciones contractuales.

- Entre los años 2012 y 2014, continúa en la misma entidad formándose en cursos cortos que iniciaron en la vigencia anterior e impartiendo formación en diferentes programas del nivel técnico y tecnológico en las áreas de logística, administración, talento humano y servicio al

cliente, con funciones de planeación de la formación, ejecución de lo planeado y evaluación de los aprendizajes. De igual forma, se vincula en estos años a la Universidad de La Guajira como catedrática en el programa de Salud Ocupacional, enseñando la asignatura Análisis de Procesos de Trabajo en VII Semestre y en el programa de Negocios Internacionales, dictando la materia Emprendimiento en III semestre. Como parte de esta vinculación, realizó un Diplomado en Docencia Universitaria que complementa la formación complementaria en temas pedagógicos y lo aprendido a través de la experiencia.

- En septiembre de 2014, dentro del SENA se le es asignado un cargo administrativo y asume como Apoyo a la Coordinación académica de Centro, en la sede Maicao, ejerciendo funciones administrativas enfocadas tanto al cuidado y mantenimiento de la sede según la normativa de la entidad como a la coordinación académica de los instructores de la sede conforme con el proceso de formación profesional integral, las políticas institucionales, la normatividad vigente y la programación de la oferta educativa. Este cargo fue ocupado hasta diciembre de 2017 y cabe resaltar que le permite ver los procesos formativos desde otra óptica, desde la mirada administrativa, logrando así una vista integral: saber lo que no ve quien solo ha sido instructor y saber lo que no ve el personal meramente administrativo, lo que considera aporta un valor agregado a su experiencia profesional y docente.

- En febrero de 2018, la docente investigadora retorna a las labores de formación directa. En esta ocasión, con vinculación provisional como instructora del área de Talento Humano en el SENA, Regional Guajira en la sede Comercio y Servicios en la ciudad de Riohacha, impartiendo formación en el nivel tecnólogo en los programas de Gestión Administrativa, Gestión de Mercado y Gestión documental. En el primero, le fueron asignadas competencias de intervención administrativa bajo diagnósticos empresariales y en los tres

programas, enseñó en las competencias de talento humano. Esto significó retornar al aula después de varios años con la necesidad de actualizar su formación docente para un mejor desarrollo de su práctica, pero también con una visión más amplia de lo que significa el proceso formativo en la entidad a partir del hito anterior.

- En el mes de marzo de 2019, la docente investigadora se mantiene dentro de la misma entidad, pero pasa de vinculación provisional a vinculación de planta en carrera administrativa cambiando del área de Talento Humano al área de Gestión Administrativa. De igual forma, es trasladada por la entidad a la sede ubicada en el municipio de Maicao. En esta oportunidad le es asignada formación en el nivel Técnico en los programas de Asistencia Administrativa y Organización de Archivos, formando en las competencias de Talento Humano y de Servicio al Cliente. A finales de esta misma vigencia, inicia de nuevo formación en el nivel Tecnológico en el programa de Gestión Administrativa impartiendo las competencias de intervención administrativa bajo diagnósticos empresariales, talento humano y servicio al cliente, asignación que se mantiene hasta la actualidad. Cabe destacar que inicia en julio de 2019 la Maestría en Pedagogía con la Universidad de la Sabana, partiendo de la iniciativa de profesionalizar su práctica de enseñanza, la cual había sido empírica hasta la fecha con una formación no formal que si bien, había fortalecido algunos aspectos, hacía falta mucho por estudiar y aprender.

- En el año 2020 hasta la fecha, continua con la misma carga académica de la vigencia anterior, tanto en programas de formación como en competencias a desarrollar. Es importante precisar, que, a partir de marzo de 2020, la docente investigadora debió realizar cambios a su práctica de enseñanza: en los métodos, técnicas, estrategias, guías de aprendizaje, materiales de formación y definición de ambientes virtuales. Esto con el fin de adaptarse a la situación que por cuestión de la pandemia por Covid 19, atraviesa el mundo y por ende la educación en Colombia.

Fue necesario entonces, rediseñar lo planteado y establecer nuevas planeaciones que dieran respuestas a las nuevas exigencias en el marco de la formación virtual

Resumiendo lo anterior, se presenta la siguiente línea de tiempo resaltando los hitos y hechos de mayor importancia:

Figura 2.

Línea de tiempo sobre los principales hitos de la trayectoria profesional docente de la instructora investigadora



Nota: Elaboración propia

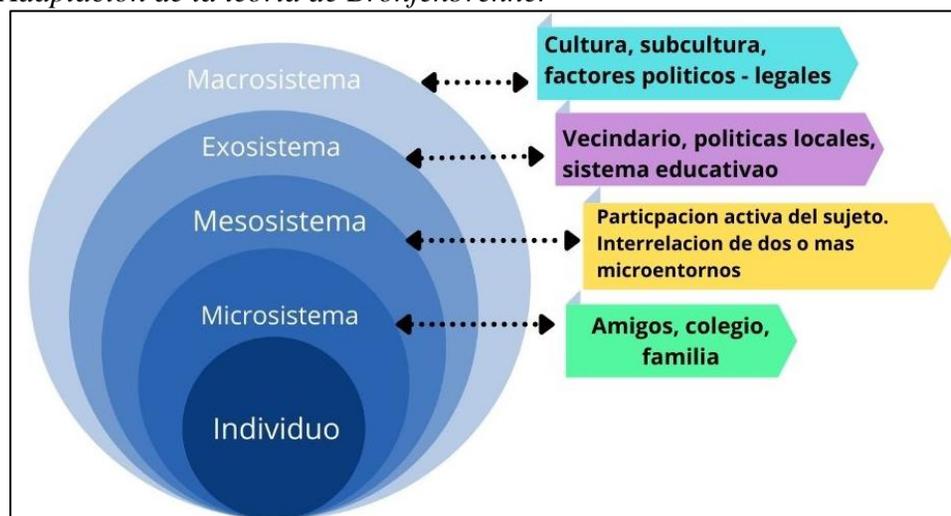
2. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada

Conocer y definir los detalles del contexto del aula es importante para tomar decisiones que generen mejoras significativas en la práctica de enseñanza de un profesor, es este contexto el aspecto que se convoca en este numeral.

Aquí se entiende por un contexto de aprendizaje, la disposición intencionada de un conjunto de elementos tangibles e intangibles para crear un ambiente, en el cual las personas al estar y experimentar ese ambiente van a obtener un conjunto de conocimientos, experiencias, comportamientos, aprendizajes y valores esperados definidos previamente (Toro,2001).

Cuando se habla de contexto del aula, se debe tener en cuenta que éste afecta a la persona en desarrollo y también modifica al contexto. En este sentido, la instructora investigadora enmarca este apartado en las teorías enunciadas por dos autores: Bronfenbrenner (1987) y Lía Longui (2009).

En referencia a este desarrollo de la persona a través del ambiente en el que se desenvuelve, el autor Bronfenbrenner (1987) formuló su **Teoría Ecológica de los Sistemas**, en la cual contempla diferentes niveles de desarrollo: **Macrosistema, Exosistema, Mesosistema y Microsistema**. Estos niveles se conectan con el contexto educativo y deben ser claramente conocido por el profesor para tenerlo en cuenta al momento de diseñar ambientes de aprendizaje que sean coherentes con las necesidades de sus estudiantes definiendo mejoras necesarias como producto de la investigación acción en el aula.

Figura 3.*Adaptación de la teoría de Bronfenbrenner**Nota: Elaboración propia*

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, representadas en la figura 3, se realizará una breve descripción del contexto en el que se desarrolla la presente investigación.

En primer lugar, se da cuenta del **Macrosistema**, el que, según Bronfenbrenner (1987), “se refiere al ambiente más externo que consiste en el conjunto de creencias, actitudes, tradiciones, valores, leyes, etc. que caracterizan la cultura o subcultura de la persona en desarrollo” (p.44). En paralelo con la práctica de enseñanza de la instructora, este macrosistema equivale al **macro currículo** dentro del cual se encuentra, entre otros referentes, la normatividad política y legal. El SENA como entidad pública hace parte del Ministerio de Trabajo sin que esto la excluya de cumplir las disposiciones del Ministerio de Educación en lo referente a los Registros Calificados como lo dispone la Ley 1188 de 2008 y del Decreto 1295 de 2010 y está influenciada y condicionada por diferentes políticas públicas con las cuales la entidad se articula, para el ejercicio correcto de su labor, como la Constitución Política de 1991, la Ley 30 de 1992 y sus modificaciones en la Ley 1740 de 2014, la Ley 115 de 1994. De igual modo se incluye en este aspecto documentos como el Estatuto Epistemológico de la Administración, la Agenda

2030, los planes de desarrollo nacionales, las normas sectoriales y las notas Cinterfor de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) referentes a la formación profesional. (OIT, 2015), (OIT, 2018).

En tanto al **Exosistema**, que de acuerdo con Bronfenbrenner (1987), “Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que le afectan” (p.45), la instructora investigadora identifica correspondencia en su práctica de enseñanza con el **meso currículo**, dentro del cual considera aspectos que se tienen en cuenta para toda la entidad, independientemente del área técnica de formación y en los que el aprendiz no participa de manera activa pero que le influyen en su proceso de formación. Cabe lugar entonces, dentro de este punto, para la Ley 119 de 1994, el PEI de la Entidad y los programas de formación definidos a partir de las normas de competencia laboral.

En referencia al **Mesosistema**, el cual según Bronfenbrenner (1987) “comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo y vida social)” (p 44), la instructora investigadora, análogamente encuentra relación en su práctica de enseñanza con los proyectos de formación que se diseñan dentro de la entidad para los cursos de Gestión Administrativa como apuesta de la Regional Guajira en respuesta a las necesidades y problemas del sector productivo local, proyectos en los cuales el aprendiz participa activamente protagonizando el desarrollo de sus fases a lo largo de la formación.

Por último, se encuentra el **Microsistema**, *nivel más interno del ambiente*, (Bronfenbrenner, 1987), que paralelamente la instructora investigadora, dentro de su práctica de enseñanza, lo ha relacionado con el **micro currículo** correspondiente a lo que ella, en su

ejercicio docente, plantea para su clase y lo que sucede dentro del aula de formación incluyendo la competencia que se imparte y las características del grupo. En relación con esto, se puede decir que, en el momento, la práctica de enseñanza se desarrolla en un grupo **Tecnólogo de Gestión Administrativa** cuya caracterización documentada indica que se encuentran matriculados 21 aprendices, 15 son mujeres y seis son hombres. Se encuentran entre los 18 y los 31 años y todos son habitantes del municipio de Maicao. De las mujeres, seis son madres y dos son madres cabeza de familia. Son una población con bastantes dificultades económicas y poco acceso a conexión de internet, de los 21 aprendices, 10 cuentan con equipos de cómputo y los otros 11 desarrollan sus clases a través de su teléfono móvil. En el momento inicial de la investigación el aula de aprendizaje se desarrollaba en un grupo de WhatsApp, ya que el 80% de los aprendices no tenían los recursos económicos para acceder a navegación de internet y participar de encuentros por videoconferencia mediante aplicaciones como meet, zoom o team las cuales se fueron implementado poco a poco con mayor frecuencia. En consecuencia, la apuesta para el desarrollo de la formación definida por la instructora en tiempo de Pandemia por Covid 19, con el fin de no incumplir con el proceso misional de la entidad del cual hace parte el desarrollo de su clase, se convierte en todo un reto teniendo en cuenta que debe ajustar la formación a las necesidades y disponibilidades tecnológicas del aprendiz en medio de una problemática mundial que nadie esperaba, buscando no desmejorar la calidad del servicio prestado. En esta razón, se apostó por una estructura metodológica que permita el logro de los resultados de aprendizaje en la cual el aprendiz recibe una inducción del tema, trabaja en las actividades diseñadas para construir conocimiento y luego se realizan las socializaciones de dichas actividades complementando con explicaciones magistrales y aclaración de dudas e inquietudes que permitan la apropiación y comprensión del tema en estudio. Para esto se diseñan

las guías de aprendizaje en coherencia con los principios de la entidad y adaptadas a la nueva metodología virtual cuyas actividades requieren de una mayor lectura por parte del aprendiz teniendo en cuenta que las explicaciones magistrales sincrónicas no pueden darse con tanta frecuencia reemplazándose de algún modo por el material de apoyo preparado por la instructora para cada actividad de la guía, se comienza a grabar videos para las explicaciones de los temas y las actividades a realizar, los cuales son compartidos a través del chat de WhatsApp. Así mismo se promueve, invitándolos a hacer uso de los mensajes escritos o notas de voz, una participación más activa de parte del aprendiz con el fin de mantenerlos conectados con las clases y se ve la necesidad de prepararles el material de apoyo teniendo en cuenta sus dificultades para investigar por sus limitaciones con la navegación en internet. Se hace más estricto el manejo del tiempo en la realización de las actividades y entrega de las evidencias con el fin de que los aprendices se dediquen a la formación aun cuando el instructor no esté observándolos, afianzando en ellos la responsabilidad, el compromiso y la disciplina que caracteriza a un aprendiz SENA desde la Formación Profesional Integral definida por la entidad. De igual modo, las evidencias de cada actividad ya sean fotos de los cuadernos o archivos multimedia según el recurso del aprendiz, se recogen a medida que se van terminando las mismas. Posteriormente, se hacen las socializaciones, siguiendo la estructura planteada con intervenciones tanto de la instructora como de los aprendices quienes van solicitando el turno para su participación mediante emoticones acordados previamente, terminando con las conclusiones como aporte de toda la clase.

De manera complementaria, dentro del micro currículo se retoma la teoría de Longhi (2009) quien afirma que existen tres contextos diferentes en los que se desarrolla la educación: *el contexto lingüístico, el situacional y el mental*

Figura 4.
Adaptación de la Teoría de Longhi (2009)



Nota: Elaboración propia

El contexto lingüístico es aquel en el que se mencionan todas las interacciones comunicativas presentadas en el aula. En relación con este contexto, la instructora investigadora, dentro de su práctica de enseñanza, identifica algunas debilidades en las comunicaciones entre los aprendices tanto orales como escritas a través del chat de WhatsApp, ya que los aprendices en ocasiones se expresan utilizando términos pocos adecuados que, pueden rayar en el irrespeto para la instructora, pero, para ellos se considera dentro de la normalidad.

El contexto situacional, corresponde al sistema social donde está inmersa la institución educativa, con cada uno de sus miembros. En este caso, la instructora investigadora relaciona este contexto con la situación social y geográfica del municipio de Maicao, donde se ubica la sede en la cual se desarrolla su práctica de enseñanza, teniendo en cuenta que el municipio no cuenta con un gran tejido empresarial, pero se abona como punto importante la llegada de nuevas

empresas en los últimos tres años que permiten al aprendiz estar en contacto directo y participar activamente en el mercado laboral. Por otro lado, la instructora investigadora encuentra que los aprendices que hacen parte de la práctica de enseñanza estudiada viven en condiciones sociales que dificultan de alguna manera su proceso formativo, muchos son desplazados por la violencia, víctimas del conflicto armado o han emigrado de sus sitios de origen en búsqueda de oportunidades y sus bajos recursos económicos afectan tanto la parte física como la emocional, lo cual incide en el logro de los objetivos de aprendizaje.

Por último, Longui (2009) define **el contexto mental**, *como aquel que alberga aspectos no observables directamente en las clases pero que se activan ante la demanda de la tarea*. En relación con este punto, la instructora investigadora identifica que los aprendices piensan que esta formación hace parte de las metas que desean lograr para mejorar su calidad de vida y la de sus familias, conciben su lugar de estudio como una oportunidad de superación y de estabilidad laboral y son conscientes que tienen el reto de fortalecer algunas debilidades que ellos mismo se han descubierto y que de alguna manera afectan el desarrollo de su formación. Dentro de estas debilidades enuncian la atención, el hábito de lectura, la redacción de textos y la ortografía. Además, nota la instructora investigadora que los aprendices vienen con una marcada costumbre de memorizar para el momento y para la nota, lo que les dificulta el ejercicio de operaciones mentales que les permitan una comprensión flexible de los conceptos con el fin de utilizarlos en la solución de problemas.

3. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación

En el presente apartado da cuenta de la caracterización de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora cuando se inició la presente investigación.

Se inicia la investigación en agosto de 2019, momento en el que la docente investigadora ingresa a estudiar la maestría en Pedagogía en la Universidad de La Sabana. Su práctica de enseñanza contenía acciones de planeación, implementación y evaluación de aprendizajes, las cuales eran susceptibles de cambios y mejoras como producto de lo aprendido en los diferentes seminarios cursados y las asesorías recibidas para el presente trabajo de investigación.

A continuación, se describen algunos detalles y aspectos importantes de cada una de las acciones mencionadas anteriormente:

3.1 Acciones de planeación

a) La planeación parte de la asignación del grupo, la competencia a desarrollar y las horas disponibles por parte de la oficina de Coordinación Académica según con la Guía de Desarrollo de Procesos Formativos definidos en la entidad. Una vez la docente cuenta con esta asignación, realiza una planeación general para la competencia a desarrollar en un formato definido por la entidad llamado planeación pedagógica, teniendo en cuenta documentos como el proyecto productivo y el programa de formación. Teniendo esta información se remite a un calendario y calcula la fecha de terminación de la competencia para planear las actividades en el tiempo pertinente y lograr el desarrollo completo de la competencia.

b) Sabiendo la competencia o los resultados que debe impartir se remite al programa de

formación encontrado en el aplicativo Sofía Plus y a las actividades del proyecto formativo que ha sido diseñado particularmente para cada grupo, teniendo en cuenta que las actividades de la guía de aprendizaje deben estar soportadas en el programa de formación y enfocadas al cumplimiento de las actividades del proyecto y por ende sus fases. Este proyecto tiene cuatro fases: análisis, planeación, ejecución y evaluación. A su vez el programa de formación se compone por resultados de aprendizaje, conocimientos o temas, conocimientos de procesos y criterios de evaluación. Con la información en los documentos antes mencionados, elabora un cuadro de Excel donde desgana la competencia asociando los temas, los conocimientos de proceso y los criterios de evaluación del programa de formación a cada uno de los resultados de aprendizaje. De esta manera, realiza la transposición didáctica definiendo qué temas serán impartidos, dependiendo de algunas variables como las horas asignadas para la formación, el enfoque de la competencia según el programa y el proyecto formativo.

c) Una vez desgranada la competencia elabora la guía de aprendizaje según la estructura indicada en la guía de desarrollo curricular definida en el Sistema Integral de Gestión y Autoevaluación de la entidad dentro del proceso de Formación Profesional Integral. Esta guía está conformada por:

- **Actividades de reflexión** en las cuales se busca que el aprendiz reflexione sobre la importancia de lo que está aprendiendo y para que le puede servir.
- **Actividades de contextualización** de aprendizajes necesarios a través de las cuales se lleva a éste a identificar algunos conocimientos que quizás ya ha desarrollado en otras competencias y que se requieren para el desarrollo de esta guía o que quizás nunca ha visto pero que ahora se van a requerir.
- **Actividades de apropiación del conocimiento** por medio de las cuales se busca que

el aprendiz se apropie y aprenda los temas que corresponden según el programa de formación,

- **Actividades de transferencia** buscando que el aprendiz demuestre que puede utilizar el conocimiento apropiado y,
- **Actividades de evaluación** que generalmente son evidencias de conocimiento a través de cuestionarios.

En esta guía también se deben especificar unas evidencias de conocimiento, de desempeño y de producto.

Se planea una socialización para cada uno de los tipos de actividades relacionadas arriba, para las cuales se organiza previamente el material audiovisual y los recursos físicos que se necesiten para su desarrollo.

d) La planeación a través del diseño de la guía de aprendizaje se realiza con frecuencia semanal y en ocasiones sobre la marcha, es decir, se planea la clase siguiente, escribiendo en un cuaderno lo que se va a realizar cada día definiendo tiempos de trabajo para cada actividad sea de la guía o de socialización. En caso de que no alcance el tiempo, ajusta las actividades, los tiempos y si es caso la guía de aprendizaje. En el cuaderno va resaltando en color azul las actividades que estaban planeadas y que se pudieron terminar, escribe las causas de porque no se pudieron terminar todas las actividades o si hubo que hacer algún cambio en la planeación por variables externas como falta de fluido eléctrico, actividades de bienestar al aprendiz o extensión del tiempo en las socializaciones en pro de la buena comprensión del tema. Y de esta manera se va replanteando la planeación con el fin de cumplir el objetivo planteado.

e) La instructora no planea con una rejilla estructurada donde indique de manera detallada lo relacionado con cada momento de la formación y con cada actividad específica, incluyendo tiempos, objetivos de cada actividad, evidencia a recolectar, procedimiento para el desarrollo de

la actividad, entre otros. Reconociendo que la instructora investigadora no lo hace de manera estricta todo el tiempo, se cuenta con una rejilla general para toda la competencia según lo indica el procedimiento de la entidad en el formato de planeación pedagógica como se muestra en la tabla 1

Tabla 1.
Formato de planeación pedagógica SENA

 <p style="text-align: center;">GESTIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL PROCEDIMIENTO PLANEACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR FORMATO PLANEACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROYECTO FORMATIVO</p>													
Fecha de Elaboración				Noviembre 1 de 2019									
Denominación del Programa de Formación				Tecnólogo en Gestión Administrativa									
Modalidad de Ejecución				Presencial									
Código y versión del Programa				12Z115 V100									
Nombre del Proyecto (Diligencie esta casilla únicamente si es un programa de formación				BUENAS PRACTICAS ADMINISTRATIVAS PARA EMPRESAS DE DIFERENTES SECTORES ECONOMICOS DEL MUNICIPIO DE MAICAO									
Código del Proyecto (Diligencie esta casilla únicamente si es un programa de formación				1967394									
Instructor(es) que elabora la planeación pedagógica				Nombres y Apellidos					Regional y Centro de formación				
				NANCY ESTEPHANIE VERGARA VILLARREAL					LA GUAJIRA - CIEA				
				Nombres y Apellidos					Regional y Centro de formación				
FASE DE PROYECTO (si el programa es de titulación)	ACTIVIDAD DE PROYECTO (si el programa es titulado)	COMPETENCIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE A DESARROLLAR	DURACIÓN ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE (HORAS)		ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS	AMBIENTES DE APRENDIZAJE TÍPICADOS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	OBSERVACIONES
					HORAS TRABAJO DIRECTO	HORAS TRABAJO INDEPENDIENTE		AMBIENTE	MATERIALES DE FORMACIÓN	INSTRUCTORES RESPONSABLES			
ANÁLISIS	ELABORAR EL DIAGNÓSTICO INTERNO Y EXTERNO DE LA UNIDAD ECONOMICA	INTERVENIR EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO ORGANIZACIONAL QUE SE DERIVEN DE LA FUNCIÓN ADMINISTRATIVA	<p>4007 - REALIZAR ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS, TENDIENTES AL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE LA UNIDAD, APLICANDO LOS ESTÁNDARES DE CALIDAD Y PROCEDIMIENTOS ESTABLECIDOS.</p> <p>4008 - APLICAR LOS PROCESOS Y PROCEDIMIENTOS ADMINISTRATIVOS EN EL DESARROLLO DE PROGRAMAS, Y ACTIVIDADES QUE SE DERIVEN DE LA FUNCIÓN ADMINISTRATIVA.</p> <p>4010 - PROPONER PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO EN LA UNIDAD ADMINISTRATIVA, QUE PERMITAN EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS Y LA ORGANIZACIÓN, TENIENDO EN CUENTA LAS POLÍTICAS Y LA NORMATIVIDAD VIGENTE.</p> <p>4009 - EVALUAR Y AJUSTAR LA EJECUCIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO ORGANIZACIONAL.</p>	<p>- Conocer el concepto de empresa y su clasificación y lograr la clasificación de una empresa según todos los criterios establecidos según la normatividad colombiana.</p> <p>- Conocer las áreas básicas de gestión e identificar las actividades que se realizan en dichas áreas</p> <p>- Conocer las áreas complementarias de gestión e identificar las actividades que se realizan en dichas áreas.</p> <p>- Conocer las áreas específicas de gestión e identificar las actividades que se realizan en dichas áreas</p> <p>- Aprender el concepto de estructura orgánica funcional, los tipos de estructuras organizacionales, los tipos de departamentalización en una empresa y el organigrama.</p> <p>- Conocer el concepto de entorno empresarial y reconocer las diferencias entre micro y macro entornos</p> <p>- Conocer los elementos de la matriz DOFA, identificar las diferencias entre sus componentes y formular estrategias según análisis DOFA</p> <p>- Aprender el concepto de planeación estratégica y sus elementos: misión, visión, políticas, valores.</p>	175	75	Explicación magistral, mesa redonda, organizadores, trabajo colaborativo.	convencional	Equipos de computo, equipos de proyección: video beam - televisor, tableros, marcadores, octavos de cartulina, notas pegables, cinta pegante, libros de biblioteca	Nancy Vergara	<p>- APLICA LA TEORÍA Y LOS CONCEPTOS ADMINISTRATIVOS EN LA EJECUCIÓN DE PROGRAMAS DE LA UNIDAD ADMINISTRATIVA.</p> <p>-ANALIZA CON OBJETIVIDAD LA ESTRATEGIA EMPRESARIAL, EN EL CONTEXTO DE LOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO DE CADA UNIDAD ADMINISTRATIVA.</p> <p>- APLICA CON RESPONSABILIDAD EL PROCESO DE PLANEACIÓN ESTRATÉGICA, ORIENTADO A LA UNIDAD ADMINISTRATIVA, EN LAS</p>	<p>Evidencias de Conocimiento:</p> <p>- Prueba de conocimiento</p> <p>Evidencias de Desempeño:</p> <p>- Identificación de estructura organizacional, tipo de departamentalización.</p> <p>- Clasificación correcta de las empresas según normativa colombiana.</p> <p>Evidencias de Producto:</p> <p>- Generación del plan de mejoramiento</p> <p>- Construcción del organigrama de una empresa</p>	

Nota: Elaboración propia

f) Se planea una agenda para cada día de clases.

- Dentro de la planeación, si bien la docente se inclina a que los aprendices en el momento de la socialización identifiquen sus errores para que aprendan de los mismos, no se tiene en cuenta actividades que desarrollen el pensamiento, sino que el enfoque está más inclinado a la transmisión de información.
- La docente no reflexionaba sobre la planeación realizada en torno al desarrollo de esta.
- No se incluyen en la planeación actividades con la intención de enganchar ni motivar a los aprendices respecto al tema estudiado.
- Se planeaban actividades en grupos de trabajo para reducir la cantidad de evidencias a recolectar.

3.2 Acciones de implementación

- La implementación se realiza según las guías de aprendizaje diseñadas siguiendo la estructura definida por la entidad.
- Se realizan diferentes actividades como exposiciones, puestas en común, mesas redondas, entre otros, pero con poca frecuencia siendo el aprendiz un agente más pasivo.
- Se propicia que los aprendices identifiquen sus errores en cada actividad desarrollada. La docente realiza preguntas orientadoras que los lleven a identificar si sus actividades o respuestas están bien desarrolladas o no, con el fin de que ellos mismos lleguen a la respuesta correcta a través del error.
- No se realiza exploración de saberes en cada uno de los temas de la competencia. Se realiza solo actividades de reflexión y contextualización. Si bien la exploración de saberes

previos está definida en la entidad, la instructora no lo realizaba.

- Para cada una de las clases se escribía en el tablero la agenda del día para que el aprendiz tuviera conocimiento de lo que se desarrollaría en la clase.
- Se hacía uso de los equipos de cómputo dispuestos por la entidad y las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) necesarias en el momento de las socializaciones con el fin de proyectar recursos educativos que hicieran más fácil la comprensión de los conocimientos.
- Se realiza explicación magistral de los temas.

Figura 5.

Actividades para implementar en clase

ACTIVIDAD UNO: TEORIA ADMINISTRATIVA

Investigue en la biblioteca física y/o virtual sobre los temas que aparecen a continuación y realice una presentación en power point sobre los temas investigados:

- a. Historia y evolución de la administración
- b. Concepto de la administración
- c. Características de la administración: Universalidad, especificidad, Unidad Jerárquica y Unidad temporal
- d. Tipos de Administración: privada, publica y mixta
- e. Elementos de la administración: Eficiencia, eficacia, productividad, coordinación de recursos

- **Tiempo disponible: 120 minutos**
- **Evidencias: Presentación en power point con el desarrollo de los puntos**
- **Medio de entrega: Plataforma Blackboard y portafolio de evidencias**

Nota: Elaboración propia

3.3 Acciones de evaluación de los aprendizajes

- Se realiza la evaluación de los conocimientos al final de la guía de aprendizaje y no en el transcurso de su desarrollo, enfocado más a una calificación que a una evaluación como tal.

- Se tiene en cuenta los criterios de evaluación según el programa de formación.

- En coherencia con las disposiciones de la entidad, se recogen evidencias de producto, de desempeño y de conocimiento. Las evidencias de producto y de desempeño se evalúan utilizando listas de chequeo, las evidencias de conocimiento se evalúan utilizando cuestionarios cerrados.

- Los cuestionarios a través de los cuales se evalúa el conocimiento tienen preguntas cerradas que no propician el desarrollo del pensamiento de los aprendices.

- Se utilizaba la plataforma dispuesta por la institución para la entrega de las actividades y el portafolio de evidencias del aprendiz.

- Se utilizan listas de chequeo solo para las evidencias de las actividades de transferencia. No se evaluaban las actividades de apropiación.

- No se realizaban procesos de autoevaluación y coevaluación en los grupos asignados.

La docente investigadora realizaba heteroevaluación en todas las guías de aprendizaje cumpliendo con el tipo de evidencias, conocimiento, producto y desempeño, en coherencia con los procesos establecidos por la entidad.

- No se realizaba retroalimentación por cada actividad realizada sino por la competencia en general.

Figura 6.
Actividades utilizadas para la evaluación

EVIDENCIA DE CONOCIMIENTO	
CUESTIONARIO	
PROGRAMA GESTION ADMINISTRATIVA	
FICHA:	_____
Nombre del aprendiz:	_____
Instructor:	Nancy Vergara
<p>1. Diga si es falso o verdadero:</p> <p>misión, en el ámbito empresarial, no hace referencia a los objetivos de una empresa, sus actividades y ni la manera en que funciona la misma.</p> <p>Verdadero () Falso ()</p>	
<p>2. Complete el siguiente párrafo escogiendo la palabra correspondiente entre las siguientes opciones: Fundadores, cambiando, estáticas, entorno</p> <p>La visión es creada por los [X] de la empresa y puede ir [Y] a medida que la organización varia. Teniendo en cuenta que las empresas no son [z], antes por el contrario deben ir ajustándose al [M]</p>	
<p>3. De los siguientes interrogantes, diga cual no corresponde a la visión:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Dónde lo hacemos? ¿En cuánto tiempo lo hará? ¿Qué aspectos para crecer te gustaría conseguir? ¿Cuáles son tus metas a corto, medio y largo plazo? 	
<p>4. Escoja las opciones que conceptualicen de manera correcta los valores de una empresa</p> <ol style="list-style-type: none"> Los valores de la empresa son los pilares más importantes de la organización, porque son los valores de sus miembros y en especial de sus dirigentes En la empresa se pueden producir cambios sin necesidad de basarse en los valores de la empresa ya que estos son estáticos y no cambian a lo largo del tiempo Los valores de una empresa son aquellos por los cuales se rigen sus normas de conducta en todos los niveles y la encaminan en la dirección del logro de su Visión. Los valores son de vital importancia para el desempeño de una empresa porque son grandes fuerzas impulsadoras de cómo se debe hacer el trabajo. 	

Nota: Elaboración propia

4. Descripción de la Investigación

Este apartado lo ha de convocar la descripción de la investigación incluyendo el problema de investigación, los objetivos de ésta y la metodología utilizada por la instructora en el proceso de investigación a través del cual pretende estudiar su práctica de enseñanza con el fin de transformarla y poder lograr así no solo su crecimiento profesional sino también, el incremento del nivel de comprensión de los conceptos por parte de los aprendices en el área temática de Gestión Administrativa del SENA.

4.1 Problema de Investigación

El problema de investigación que enmarca el presente trabajo es estudiar y analizar la práctica de enseñanza de la instructora investigadora con la finalidad de transformarla desde todas sus acciones constitutivas y así favorecer el desarrollo profesional docente y el proceso de enseñanza aprendizaje en los aprendices.

Considerando lo anterior, se genera la siguiente **pregunta de investigación:**

¿Cómo transformar la práctica de enseñanza de la instructora investigadora para desarrollar competencias laborales en el área temática de Gestión Administrativa en aprendices del SENA?

De acuerdo con la pregunta de investigación anteriormente planteada, se formulan los objetivos

4.2 Objetivos

4.2.1 *Objetivo general*

Describir la transformación de la práctica de enseñanza de una instructora para desarrollar competencias laborales en el área de Gestión Administrativa en aprendices del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.

4.2.2 *Objetivos específicos*

- Identificar las características de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora para desarrollar competencias laborales en el área temática de Gestión Administrativa en aprendices del SENA
- Formular una propuesta pedagógica derivada de la práctica reflexiva y los cambios implementados ciclo a ciclo para la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora y el desarrollo de competencias laborales en el área temática de Gestión Administrativa en aprendices del SENA
- Evaluar la transformación de la Práctica de Enseñanza de la instructora investigadora para el desarrollo de competencias laborales en el área temática de Gestión Administrativa en aprendices del SENA.

4.3 Paradigma de la investigación

“La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández et al., 2014, p.41). En la primera etapa de la investigación se debe definir el paradigma que se utilizará como derrotero en el proceso investigativo, ya que como lo afirman Guba y Lincoln (1994) “no se puede entrar al terreno de la investigación sin tener una clara percepción y conocimiento de que paradigma direcciona la aproximación que tiene el investigador hacia el fenómeno de estudio”. (p.23)

Los paradigmas de investigación *definen para los investigadores qué es lo que están haciendo y que cae dentro y fuera de los límites de una investigación legítima* (Guba y Lincoln, 1994), así mismo Patton (1990) define el paradigma como “una manera de ver el mundo, una perspectiva general, una manera de fragmentar el mundo real.” (p.37). Existen entonces diferentes paradigmas aceptados en la comunidad científica, y entre ellos, se ha escogido el paradigma sociocrítico para el desarrollo del presente trabajo de investigación.

El paradigma sociocrítico se fundamenta en la teoría crítica. Parafraseando a Alvarado y García (2008) este paradigma posee un marcado carácter autorreflexivo, el cual junto al conocimiento interno y personalizado es utilizado para que cada uno tome conciencia del rol que le corresponde dentro de un grupo. Además, pretende promover las transformaciones sociales, respondiendo a problemas determinados que se encuentran en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. Por su lado, Orozco (2016) afirma que “este paradigma permite las transformaciones sociales fundamentadas en la crítica social con un aporte importante de la reflexión”. (p.33)

Así mismo, en referencia a este paradigma, Popkewitz (1998) citado en Alvarado y

García (2008) define algunos principios que lo rigen como son:

Conocer y comprender la realidad como Praxis; unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera responsable (p.56)

Para Habermas (citado por Vera, 2018) es necesario que los individuos sean capaces de ir más allá de solo comprender las realidades de los sujetos, sino que puedan entregar soluciones a los problemas sociales y de esta forma contribuir a los cambios que sean precisos para enfrentar la adversidad.

En torno a lo aquí plasmado, la docente investigadora, teniendo en cuenta este paradigma como su ruta de investigación y en búsqueda de una transformación de su práctica que posibilite espacios de enseñanza aprendizaje orientados hacia la emancipación, realizó procesos de autorreflexión derivados del conocimiento y comprensión de dicha práctica con el fin de ir más allá buscando soluciones a las debilidades encontradas en la cotidianidad de su desempeño docente como sostienen Carr y Kemmis (1986), “la teoría social crítica surge de la vida cotidiana y de los problemas que ella suscita” (p.43), apoyándose en la teoría aprendida a lo largo del estudio de la maestría combinada con la puesta en práctica de las posibles soluciones definidas frente a las problemáticas encontradas, como en efecto lo sostiene Ricoy (2006) al plantear que este paradigma nace de la unión y el complemento entre la teoría y la práctica, la primera permitiendo la fundamentación y la segunda basándose en la experiencia como resultado de una

interacción constante.

4.4 Enfoque de la investigación

Hernández et al., (2014) expresan que a lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento y marcos interpretativos hacia la búsqueda del conocimiento, las que se “polarizaron” en dos aproximaciones principales de la investigación: el enfoque cuantitativo y el **enfoque cualitativo**, siendo este último el enfoque definido para el presente trabajo de investigación.

Según Ramos (2015) el estudio cualitativo “busca la comprensión de los fenómenos en su ambiente usual, desarrollando la información basada en la descripción de situaciones, lugares, periódicos, textos, individuos, etc.” (p.12). Este tipo de investigaciones también puede ser vista como “el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas” (Salgado, 2007, p.11).

Del mismo modo, Hernández et al., (2014) afirman que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p.45).

En atención a esto, la docente investigadora, enfocada en el análisis cualitativo como un proceso en el que se realizan comparaciones, diferenciaciones, clasificaciones, categorizaciones y descripciones de datos con el propósito de comprenderlos e interpretarlos (Rodríguez, 2011) se concentra en el fenómeno constituido por su **práctica de enseñanza** como objeto de estudio, la que a través de la metodología de Lesson Study explicada más adelante, se pretende conocer, analizar y comprender en el ambiente natural en el cual se desarrolla la misma, tal como lo

manifiestan Taylor y Bodgan (1984) al enmarcar el objetivo de la investigación cualitativa como el hecho de comprender “el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven” (p.23). Lo anterior con el fin de lograr la transformación de la práctica en estudio, puesto que en las investigaciones con enfoque cualitativo el investigador se interesa por la transformación de la realidad y no por la simple descripción de los fenómenos sociales (Pineda et al., 1994)

4.5 Alcance de la investigación

El alcance de la investigación hace referencia al nivel de logro al cual se propone llegar el investigador, es decir, si la investigación va a ser: exploratoria, descriptiva, comparativa, correlacional, explicativa, o demostrativa. Tanto el objetivo general como los objetivos específicos, que precisa el investigador, delimitan el alcance de su investigación (Sánchez et al, 2018, p.15). Para el presente trabajo se ha definido **Alcance Descriptivo**, con propósitos transformativos emancipador.

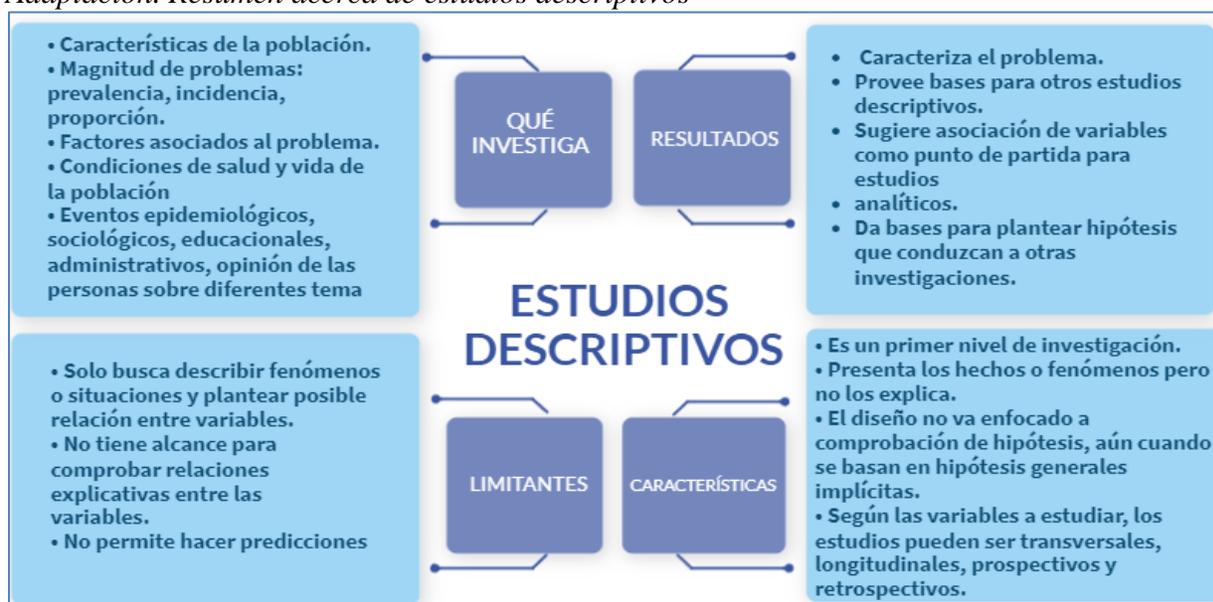
De acuerdo con Hernández et al. (2014) en las investigaciones con alcance descriptivo, como es el caso, se busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p.89), en otras palabras, “la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (p.33). En este sentido, afirma Sánchez y Sarabia (1999) que la descripción es, pues un discurso que evidencia y significa el ser de una realidad a través de sus partes, sus rasgos estructurales, sus cualidades, sus propiedades, sus caracteres estructurales o sus circunstancias.

En efecto, es importante considerar la postura de Pineda et al., (1994) quienes indican que los estudios descriptivos son la base y punto inicial de los otros tipos y son aquellos que están dirigidos a determinar "cómo es" o "cómo está" la situación de las variables que se estudian en una población. La presencia o ausencia de algo, la frecuencia con que ocurre un fenómeno (prevalencia o incidencia), y en quiénes, dónde y cuándo se está presentando determinado fenómeno.

Así mismo, los autores citados presentan un resumen acerca de los estudios con alcance descriptivo:

Figura 7.

Adaptación. Resumen acerca de estudios descriptivos



Nota: Elaboración Propia

Por todo lo sostenido en párrafos anteriores en torno al alcance descriptivo, la docente investigadora centra su atención en la descripción, el análisis, registro e interpretación de la información recolectada sobre la realidad, las cualidades y características del fenómeno en estudio, su práctica de enseñanza, a partir de la Metodología Lesson Study. Es decir, con este enfoque se pretenden conocer el fenómeno a través de su descripción detallada y organizada para

entonces poder lograr como resultado la transformación de la misma, toda vez que la práctica de la enseñanza no es sólo una práctica educativa en relación a sus resultados, sino “las cualidades de esa práctica que la constituye como un proceso educativo, pero a la vez capaz de promover resultados educativos en términos de aprendizaje de los alumnos” (Elliott, 1993,p.93)

4.6 Diseño de la Investigación

Para este proceso investigativo se ha definido como diseño de investigación **la Investigación - Acción**. Según la Real Academia de la Lengua Española, la palabra diseño se deriva del término italiano disegno y le señala, entre otros, los siguientes significados:

- Traza o delineación de un edificio o figura (RAE, 2020)
- Proyecto, plan que configura algo. (RAE, 2020)

En el campo de la investigación, Pineda et al. (1994) resumen que, en términos generales, se puede afirmar que el diseño metodológico es la descripción de cómo se va a realizar la investigación. Hernández et al. (2014) sostienen que el diseño es el “plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento” (p.65). Respecto al mencionado diseño, investigación acción, Restrepo (2002) cita que los antecedentes teóricos de la I-A pueden situarse en el advenimiento del método de investigación-acción propuesto por el psicólogo social Kurt Lewin en la década del 40 (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 1993). Mientras que Lewin concibió este tipo de investigación como

La emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que

interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación (p.56).

Según Elliot (1990), la investigación acción corresponde a un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, vista entonces como medio para incrementar el nivel de calidad, aspecto en el cual coincide con Richardson (1994) quien define la investigación acción como “investigación práctica” que se enfoca exclusivamente al mejoramiento de las prácticas (Citado en Zúñiga et al., 2016, p.220). Ahora bien, la mejora de la práctica supone tener en cuenta al mismo tiempo los resultados y los procesos (Elliot, 1993) aspectos que, a su vez “son las mismas fases denominadas por Schön (1983) reflexión sobre y en la práctica, los que constituyen los ejes fundamentales en el desarrollo de todo el trabajo docente” (Corvalán, 2013,p.56)

Por su lado, los autores Cochran-Smith y Lytle (1998) Citado en Zúniga et al., (2016), afirman que en la investigación acción:

Los docentes trabajan juntos para desarrollar y alterar sus interrogantes y marcos interpretativos, informados no sólo por un análisis de la situación inmediata y la de sus alumnos específicos (qué enseñan y que han enseñado), sino también, por los múltiples contextos – social, político, histórico, y cultural – dentro de los cuales enseñan” (p. 224).

Teniendo en cuenta lo anterior, en donde se hace referencia a la investigación acción

como un trabajo de los docentes, conviene traer a colación las palabras de Blández (2000, citado en Cabrera, 2017):

[...] la investigación-acción representa un gran antídoto contra la apatía y la desmotivación profesional, porque refuerza en sus participantes el interés por mejorar su práctica docente, su actitud abierta al cambio y su continuo compromiso con el proceso educativo, permitiéndoles mantener la ilusión por su labor educativa (p.156).

Además, cabe destacar que esta metodología propende por el desarrollo profesional docente en tanto “le permite al profesor empoderarse como profesional que observa, analiza y delibera sobre su propio quehacer y, a la vez, identifica los aspectos que deben ser transformados con miras a mejorar la calidad de su desempeño” (Rojas, 2012, p.1) teniendo en cuenta que autores como Stenhouse, Elliot, Schön y Carr , entre otros, propusieron, durante los años 80, entender la práctica de un profesor como un “objeto” de indagación y reflexión que debía ser analizado por los propios maestros.

En términos generales, Colmenares y Piñeros (2008), presentan algunos aspectos que distinguen la investigación acción en el contexto educativo los cuales se parafrasean a continuación:

Objeto de estudio: Explorar los actos educativos como se dan en los escenarios naturales, comprendiendo la situación problema en donde están implicados los actores sociales educativos e implementar acciones que permiten mejorar dicha situación registrando y sistematizando toda la información posible sobre el cambio que se está observando.

- **Intencionalidad:** El fin es mejorar la práctica, la comprensión que de ella se tiene y los

contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1986).

- **Actores sociales e investigadores:** Corresponden a las mismas personas implicadas en la realidad objeto de estudio lo que requiere que los docentes también sean investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente. Queda atrás el docente “objeto” de estudio, pasando a ser un agente que decide y toma decisiones.

- **Los Procedimientos:** como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en la recolección y análisis de evidencias producto de la experiencia vivida por los actores o protagonistas educativos que participan en el proceso de reflexión y de cambio. Se utilizan técnicas diversas para la recolección de la información como registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, entre otros. Así mismo, hay que tener en cuenta que toda la información que se recoja sea paulatinamente sistematizada y analizada en categorías, que permitan según los momentos y/o fases del proceso evaluar la efectividad de las acciones implementadas y los cambios personales logrados por los participantes, a los fines de tomar decisiones respecto a posibles ajustes; es por ello que la investigación acción se estructura en ciclos de investigación en espiral en la que la reflexión es la base para la acción.

Por lo consiguiente, la docente investigadora habiendo definido su práctica de enseñanza como objeto de estudio se remite a la investigación acción como la metodología idónea para transformarla mediante la solución de problemas que nacen en la cotidianidad de su desempeño profesional dado en su ambiente natural; soluciones que a su vez conllevan a la mejora de la práctica de enseñanza. En otras palabras, la docente como actor investigador observa su práctica de enseñanza, recolecta información sobre dicho fenómeno social, la analiza, la interpreta, reflexiona y actúa en función de resolver las problemáticas identificadas. Estas acciones, basadas

en la reflexión, se llevan a cabo en forma cíclica logrando incrementar el nivel de calidad de la práctica docente y por ende, se logra el desarrollo docente y la mejora en la comprensión de conceptos y conocimientos en los estudiantes.

4.7 Método de investigación

La presente investigación se logra bajo el método **Lesson Study (LS)** metodología de investigación que según Isoda (2007) citado por Soto y Pérez (2015) tiene su origen en Japón a finales del siglo XIX y nace por la necesidad de extender la educación a toda la población japonesa. Esta metodología la utilizan los docentes y que va dirigida a mejorar tanto la práctica educativa como la investigación: la práctica para cambiar y la investigación para comprender mejor las prácticas (Soto & Pérez, 2013). En este sentido cabe resaltar las palabras de Stenhouse (1975) cuando afirma que la L.S es:

Un proceso pleno de acción e investigación: acción para el cambio e investigación para la comprensión”, siendo protagonistas los propios agentes implicados en la investigación lo que hace que quede en el olvido la distancia entre los que planifican y los que aplican, “entre el desarrollo profesional de los docentes y la experimentación curricular (p.71).

La LS se inspira en la Investigación-Acción, por lo que se trata de una metodología cualitativa y colaborativa “Se considera alternativa clara a los procesos tradicionales de reflexión, mejora de la práctica educativa y reconstrucción de los saberes y prácticas docentes”

(Soto & Pérez, 2015, p.23). Además, fortalece el desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje desarrolladas a través de la observación colaborativa y el estudio de la experiencia (Lewis et al.,2004 citado en Soto & Pérez, 2015).

En relación con el procedimiento de esta metodología, Lewis (2009) citado en (Braga et al, 2018) afirman que se trata de un ciclo de mejora de la enseñanza en la que los docentes trabajan juntos, formulan objetivos a largo plazo para el aprendizaje de los estudiantes, diseñan de forma colaborativa la “lección de estudio” para lograr los objetivos propuestos y, finalmente, implementan y observan esa lección. Concebida como una forma de trabajo en espiral, las mejoras que surgen de cada ciclo de indagación permiten mejorar la lección inicial que es rediseñada y nuevamente enseñada y observada

Se puede decir entonces que la LS responde a la necesidad de cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje y constituye un trabajo colaborativo entre docentes investigadores, quienes aun sin ser responsables de la misma área, se complementan entre si a través de la observación, análisis, interpretación de las prácticas y reflexión en torno a las mismas lo que permite la identificación de aquellos aspectos susceptibles de mejora, por ende logrando el crecimiento profesional y un mejor proceso de aprendizaje en los estudiantes como resultado de una serie de ciclos en espiral.

La metodología de la LS consta de diferentes etapas o fases, a través de las cuales se busca desarrollar el modelo y lograr los objetivos planteados, objetivos que en términos generales se pueden concretar en dos ítems, el primero es el perfeccionamiento de la práctica docente dando respuesta a la diversidad del alumnado y el segundo, es un mejor desarrollo de competencias por parte del alumno ya que el profesor planifica las clases partiendo de sus necesidades (Rio Ruiz De la Prada, 2013). Estas fases constituyen los ciclos de reflexión acción

y de conformidad con lo expuesto por Soto y Pérez (2015) se precisan en texto seguido.

- **Fase 1. Definición del problema:** Se deben los formulars objetivos para el aprendizaje y desarrollo a largo plazo de los estudiantes. Es este problema el que motivará y orientará el trabajo del grupo de estudio de la lección.
- **Fase 2. Diseño Cooperativo de la lección:** Se diseña una lección experimental con el fin de la mejora de esta y de la comprensión de cómo y por qué el desarrollo de la lección diseñada permite la comprensión de los estudiantes. De igual modo, se debe diseñar y planificar el proceso de estudio y observación del desarrollo de la lección, es decir, el equipo de docentes debe definir un plan para revisar como aprenden los estudiantes y el tipo de evidencias que se deben recoger. Es importante tener en cuenta que la lección diseñada debe permitir la visibilización del pensamiento de los estudiantes y que el foco de estudio no es lo que aprenden los estudiantes sino como lo aprenden, como es de significativo el material y los recursos utilizados, que dificultades encuentran, como responden a las preguntas y si se hacen preguntas y como cambia su pensamiento.
- **Fase 3. Enseñar y observar la lección:** Se desarrolla la lección experimental por un docente del equipo, los demás integrantes deben observar y recoger evidencias del aprendizaje de los alumnos en relación con los objetivos planeados.
- **Fase 4. Discutir las evidencias recolectadas:** Se analiza de manera critica la experiencia desarrollada a través de la evaluación y reflexión en torno a las evidencias recolectadas considerando que el foco es la lección como tal y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos y no el profesor que la desarrolla.
- **Fase 5. Revisar y reformular la lección:** Partiendo del debate desarrollado en la fase anterior, se definen mejoras en la planeación y diseño de la lección.

- **Fase 6. Desarrollar la lección revisada en otra clase:** Otro docente del mismo equipo de investigación desarrolla la lección con las mejoras realizadas y se repite el proceso de observación, análisis y mejora de la propuesta revisada por parte del resto del grupo.

- **Fase 7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias:** En esta fase lo que se hace es describir y documentar, analizar y valorar la lección dentro de un grupo más amplio de debate, de modo que otros docentes puedan entender, aprender, utilizar y aprender sobre la experiencia desarrollada.

Para efectos de la Maestría en Pedagogía en la Universidad de La Sabana, marco en el cual se realizó el presente trabajo de investigación, las fases anteriores fueron adaptadas como se muestra en la figura 8

Figura 8.
Fases Lesson Study



Nota: Elaboración propia

En relación con lo anterior, a lo largo del proceso de investigación, la docente

investigadora, en compañía de su par colaborador, dio curso a las fases anteriormente descritas observando, analizando, interpretando y reflexionando ciclo a ciclo para identificar aspectos que debían ser mejorados con el fin de lograr la mejora continua de la práctica y un mejor proceso de aprendizaje y comprensión en los aprendices.

4.8 Actores participantes en la investigación

Es importante resaltar que la calidad de un trabajo investigativo estriba en “delimitar claramente la unidad de análisis y luego la población con base en el planteamiento del problema” (Hernández, et al., 2014, p.174). Sin embargo, a partir del problema planteado no es posible delimitar una población como en tanto lo que se considera es la propia práctica y sus acciones constitutivas las cuales se estudian, se analizan, se describen y se transforman desde los ciclos reflexivos con la participación de diversos actores entre los cuales se encuentra la instructora investigadora cuya desempeño docente busca transformarse aportando mejoras al proceso de enseñanza aprendizaje, los aprendices que le son asignados para impartir formación y desarrollar competencias laborales en el área temática de Gestión administrativa cuyas comprensiones dan cuenta de la forma en la que se va transformando la PE, el par colaborativo como agente del trabajo conjunto desarrollado en función de la metodología escogida y el asesor del trabajo de investigación quien orienta todo el trabajo realizado.

Dado lo anterior, es conveniente señalar que para el presente trabajo tampoco no se ha definido la típica muestra, sino un **muestreo teórico** concebido por Glaser y Strauss (1967) como “el proceso de la recolección de datos para generar una teoría por la cual el analista conjuntamente selecciona codifica y analiza su información y decide qué información escoger

luego y dónde encontrarla para desarrollar su teoría tal como surge” (p.71). Proceso que, según estos autores, “está controlado por la teoría emergente” y la información se recolecta en relación con el área del problema. De la misma manera, Straus y Corbin (1990) afirman que en el muestreo teórico el investigador busca el mayor número de categorías emergentes posibles comparando acontecimientos, incidentes o sucesos que le permiten ver como varían las dimensiones y características de una categoría. En otras palabras, en este tipo de muestreo se va teorizando a partir de los datos recolectados y las categorías que de ellos emergen posterior a un proceso de análisis y comparación, razón que sustenta la elección de este tipo de muestra en tanto la instructora investigadora estudia y analiza las acciones constitutivas de su práctica desarrolladas en un contexto real y a partir de un proceso reflexivo, ciclo a ciclo, identifica unas categorías emergentes que se analizan en contraste con una teoría ya construida lo que a su vez encamina la transformación de la PE redundando en un mejor desarrollo de las competencias laborales en el área temática de Gestión Administrativa en los diferentes grupos de aprendices que le sean asignados a la instructora investigadora.

4.9 Apuesta pedagógica de la investigación

Las apuestas de la investigación se dan en torno al **constructivismo y al marco de la Enseñanza para la comprensión (EpC)**.

El **constructivismo** es una teoría que tiene por idea central que *el aprendizaje humano se construye, y debe ser activo, quien aprende debe participar en actividades en lugar de permanecer de manera pasiva observando lo que se les explica* (Hernandez,2008). *En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad,*

sino una construcción del ser humano (Carretero, 1997).

En este sentido, el aprendizaje no se forma por la transmisión de la información sino por la construcción del sujeto que aprende, construcción que se da en el día a día por la interacción entre el ambiente en el que se mantiene el individuo y sus disposiciones internas (Carretero, 1997). En concordancia con lo antes mencionado, la instructora investigadora ve en esta teoría una apuesta que le permite generar cambios significativos de su práctica docente que conlleven a su crecimiento profesional y a un mayor desarrollo de las competencias en sus aprendices, pasando de lo tradicional en la transmisión de la información a la construcción del conocimiento por el mismo aprendiz.

En relación con el modelo de la **Enseñanza para la Comprensión, EpC**, cabe iniciar por identificar una clara definición de la comprensión. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, **la comprensión**, puede definirse como “un conjunto de propiedades que permiten definir un concepto, por oposición o extensión” (RAE, 2020,p.2). En este sentido, Blythe y Perkins (1999) afirman que la comprensión va mucho más allá del hecho de saber algo. Para afianzar en este concepto, valga la pena traer a colación el **Proyecto Cero** de la Universidad de Harvard, el cual tiene como misión “comprender y mejorar el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad para individuos y grupos en las artes y otras disciplinas” (Universidad de Harvard, 2020,p.1).

Según Stone Wiskee (1999) citado en Barrera y León (2014), los investigadores del proyecto mencionado, en una de sus propuestas definen la comprensión como “la capacidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que sabemos, para resolver problemas, crear productos e interactuar flexiblemente con el mundo que nos rodea” (p.21). En otras palabras, la gente ha comprendido cuando puede actuar flexiblemente a partir de lo que sabe (Blythe & Perkins, 1999)

cuando traspasa el proceso memorístico, saliéndose de lo mecánico y lo rutinario. En relación a esto, el mismo autor diferencia dentro de la EpC cuatro dimensiones desde las cuales debe ser vistas la comprensión:

- **Dimensión contenidos:** Esta dimensión se relaciona de manera directa con el curriculum. Se identifica el grado de superación que demuestran los alumnos en sus desempeños en referencia con los conceptos enseñados

- **Dimensión Método:** Asociado con la forma de construir el conocimiento

- **Dimensión Propósito:** hace referencia a reconocer el uso posible y variado de los conceptos que se aprenden.

- **Dimensión Formas de comunicación:** se relaciona con el proceso mediante el cual los estudiantes comunican a otros el conocimiento adquirido

Es preciso adicionar, Blythe y Perkins (1999) afirman que “el comprender es sinónimo de ejecutar acciones o desempeños que den cuenta de que ha podido asimilar un conocimiento y lo puede utilizar en forma novedosa” (p.12). En el marco conceptual del enfoque de la enseñanza para comprensión estas acciones o desempeños, se denominan “**Desempeños de comprensión**”, siendo uno de los elementos principales de este enfoque que además debe acompañarse de mucha reflexión. “Las acciones sin reflexión se consideran actividades y no favorecen la comprensión vista desde este enfoque”. (Barrera & León, 2014, p.30)

Este marco conceptual considera otros tres elementos básicos: Tópicos generativos, metas de comprensión y evaluación diagnóstica continua. (Blythe & Perkins, 1999, p.43). Inclusive, estos elementos nacen de la solución de cuatro interrogantes que Perkins denomina “Pilares de la Comprensión” (p.46).

El primer interrogante es ¿Qué debemos enseñar?, a partir del cual nace el primer

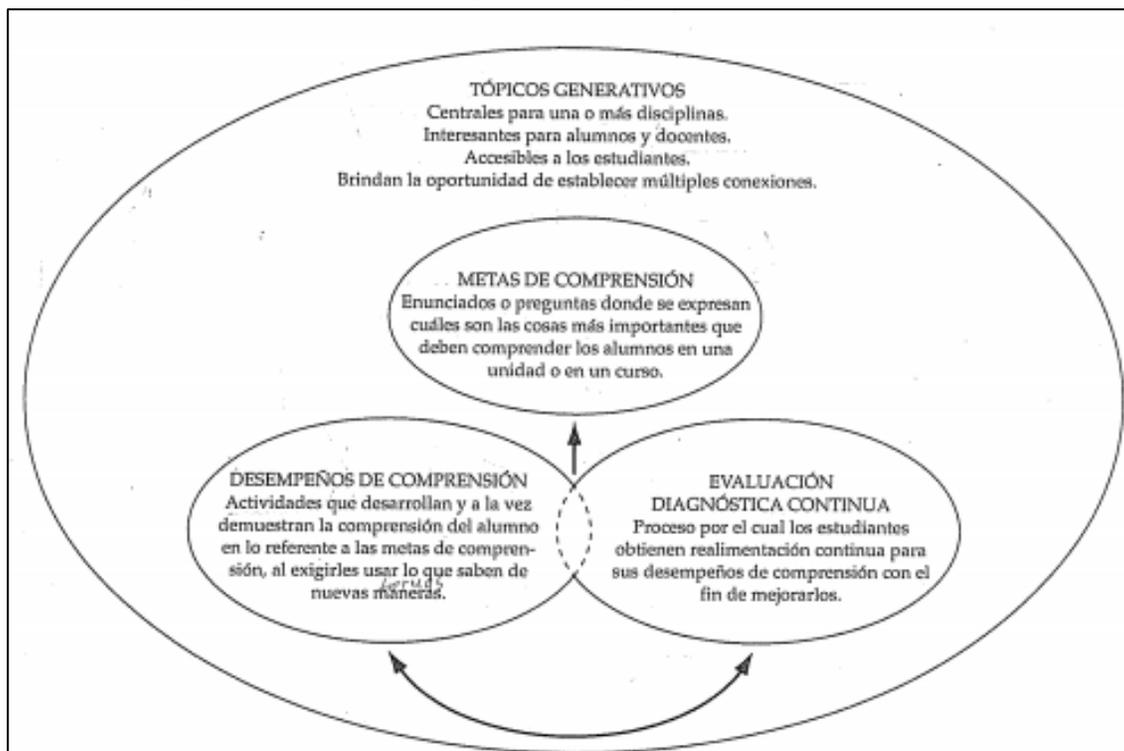
elemento que son **los tópicos generativos**. El segundo interrogante, ¿Qué vale la pena comprender?, da origen al segundo elemento que son **las metas de comprensión** cuya explicación se complementa con las dimensiones de la comprensión descritas anteriormente articulando el alcance de la comprensión en cualquier materia estudiada (Stone, 1999)

El tercer interrogante por su parte, ¿Cómo debemos enseñar para comprender?, constituyen el tercer elemento que son los **desempeños de comprensión**. Por último, está el cuarto interrogante, ¿Cómo pueden saber estudiantes y docentes lo que comprenden los alumnos y como pueden desarrollar una comprensión más profunda?, el cual da paso al último elemento que es la **evaluación diagnóstica continua**.

En términos generales, es posible observar en forma resumida los cuatro elementos del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión como se presenta en la figura 9

Figura 9.

Marco Conceptual de la Enseñanza para la comprensión



Nota: Obtenido de Blythe y Perkins (1999, p.41)

Es pertinente detenerse en uno de los elementos, los **desempeños para la comprensión**, teniendo en cuenta que ejerce una importante aproximación a un aspecto de suma importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje y es la **visibilización del pensamiento** (Ritchhart et al., 2011) ya que en el momento en el que se logra visibilizar el pensamiento se alcanza un proceso más eficaz de aprendizaje, partiendo de que “Cuando hacemos visible el pensamiento no obtenemos solo una ventana a lo que entienden los estudiantes, sino también la forma en que estamos entendiéndolos” (p. 27). Los desempeños de comprensión representan acciones pensantes que emprenden los estudiantes, a través de las cuales se puede hacer visible su pensamiento (Barrera & León, 2014)

No se puede dejar de lado que en los desempeños de comprensión los alumnos demuestran y desarrollan la comprensión a lo largo de toda la lección (Blythe & Perkins, 1999), en torno a esto Stone (1999), plantea tres etapas teniendo en cuenta que deben diseñarse de manera secuencial. La primera etapa es **la exploración**, en donde se pretende lograr una conexión entre el tópico y los estudiantes. La segunda etapa es la **investigación guiada**, caracterizada por acciones que llevan a los aprendices a construir conocimiento y, por último, se define la etapa de **proyecto final de síntesis**, en donde los aprendices demuestran su comprensión frente a los conocimientos construidos.

Estos elementos fueron considerados dentro de la apuesta de la investigación por la instructora investigadora teniendo en cuenta que el marco de la EPC es un enfoque que facilita la comprensión de los estudiantes a través de sus cuatro elementos ya mencionados, comprensión que se mide a través de los desempeños de comprensión. De igual modo, *permite tanto una participación de alumnos y profesores en la construcción del conocimiento de manera continua y reflexiva* (Hurtado, 2015)

Cómo darle sentido a lo que se enseña y lo que se aprende, sentido que conlleva al reconocimiento de la educación como medio de transformación de las sociedades, en la medida en que los alumnos pueden enfrentar problemas cotidianos de manera flexible y creativa aun cuando no se den en el ámbito de la educación (Barrera & León, 2014, p.32)

4.10 Categorías de análisis

“Las investigaciones de tipo cualitativo tienen una particularidad en tanto los datos recolectados generan categorías de análisis”. (Hernández, et al., 2014, p.15). Esta característica permite que el análisis de los datos se de en torno a categorías teniendo en cuenta que se busca “rescatar temáticas, ideas y sentires que se encuentran presenten en las narrativas recogidas” (Echeverría, 2005,p.57)

Ahora bien, para Gomes (2003) la palabra hace referencia a un concepto que abarca elementos con características comunes y sirven para establecer clasificaciones. Así mismo, Straus y Corbin (2002), argumentan que las categorías son conceptos derivados de los datos que representa las ideas analíticas que emergen de los datos. Mientras que Echeverría (2005) la define como como “las grandes agrupaciones conceptuales que en su conjunto dan cuenta del problema a investigar” (p.35)

Partiendo de este concepto, se llega al proceso de categorización, proceso que de acuerdo con Straus y Corbin (2002), inicia en el momento en el que el investigador comienza a agrupar los conceptos y establecer relaciones entre ellos. En tanto, Torres (1998) afirma que categorizar consiste en “ponerle nombre”, definir un término o expresión clara del contenido de cada unidad

analítica. Adicionalmente, para Bonilla y Rodríguez (1998) al momento de categorizar se debe:

- Reconocer los elementos o cualidades recurrentes entre un conjunto de información
- Generar subconjuntos de información relacionados con características específicas
- Revisar la coherencia o correspondencia del conjunto de categorías establecidas
- Definir “conceptos” que denominan lo más fielmente la pertinencia a cada agrupación
- Plantear las propuestas del proceso de categorización a otras personas versadas en el

tema, a expertos o a los mismos actores sobre la pertinencia de la categorización.

Este proceso de categorización constituye un mecanismo esencial para reducir la información recolectada (Torres, 1998), permite ponerle nombre y definir cada unidad analítica y puede realizarse de forma deductiva (a priori) o inductiva (a posteriori) (Isaza, 2002). En el primer caso, las categorías se derivan de los marcos teóricos y modelos de análisis previamente definidos por el investigador. En el segundo caso, las categorías emergen de los datos con base al examen de los patrones y recurrencias presentes en ellos.

Para el presente trabajo, las categorías definidas a priori, guardando relación con el problema de investigación, corresponden a las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la docente investigadora: Acciones de planeación, de implementación y de evaluación de aprendizajes. En la tabla 2 se muestran entonces, las unidades de análisis materializadas en diversas categorías:

Tabla 2.*Categorías de análisis en la investigación*

Objeto de investigación	Formulación de la pregunta de investigación	Objetivo general	Categorías a apriorísticas
Práctica de Enseñanza	¿Cómo transformar la práctica de enseñanza de la instructora investigadora para desarrollar competencias laborales en el área temática de Gestión Administrativa en aprendices del SENA?	Describir la transformación de la práctica de enseñanza de una docente para desarrollar competencias laborales en torno a la Gestión Administrativa en aprendices del SENA	Acción de Planeación
			Acción de implementación
			Acción de Evaluación de Aprendizajes

Nota: Elaboración propia

4.11 Análisis de datos

El análisis de los datos para el presente estudio cualitativo se realiza a través de la técnica de triangulación. Esta técnica, según Kelle (2001), fue inicialmente aplicada en la investigación social por Campbell y Fiske en 1959 de acuerdo con lo citado por Rodríguez et al. (2006). Estos mismos autores citan que Blaikie (1991) argumenta que el término “triangulación significa cosas diferentes para diferentes investigadores”

Por su lado, Alzás et al (2016) presentan esta técnica desde la óptica de varios autores: Flick (2007) enuncia que la triangulación es una “combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes para ocuparse de un fenómeno”. Mientras que para Arias (2000) consiste en el “uso de dos o más aproximaciones en el análisis de un mismo grupo de datos que tiene como propósito la validación” citado en Alzás (2016). En lo que concierne a Ruiz Olabuénaga (2007) “la triangulación es precisamente un intento de alternar planteamientos distintos para abordar un mismo problema, controlando así y elevando el nivel de calidad de sus conclusiones” (p.56) .

El término triangulación es definido por Denzin (1970) como “la aplicación y

combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (citado por Gaviria & Osuna, 2015, p.33), es decir, un mismo objeto de estudio (fenómeno social) puede mirarse desde perspectivas diferentes. Este autor plantea diferentes tipos de triangulación presentadas en la figura 10

Figura 10.
Tipos de triangulación



Nota: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de Denzin (1990)

A partir de la base teórica expuesta arriba, en el presente proceso de investigación, la docente investigadora trianguló la información recabada sobre su objeto de estudio, adoptando **la triangulación de datos** que fueron recolectados mediante diferentes instrumentos como lo son las rejillas de planeación para cada uno de los ciclos de reflexión, la matriz de la LS adaptada para la maestría cursada, escaleras de retroalimentación, registros de los mensajes escritos por WhatsApp, videos de las clases desarrolladas en modalidad presencial con apoyo de las TIC y diarios de campo. Para realizar esta triangulación se utilizaron los datos recabados en distintos

ciclos de reflexión y diferentes etapas o momentos de la lección. De igual modo se adoptó la **triangulación de teorías** en búsqueda de comprender el fenómeno en estudio a la luz de diversas bases teóricas que ayuden en su explicación.

4.12 Técnicas e instrumentos de recolección de información

En el enfoque cualitativo, se definen **técnicas e instrumentos de recolección de información** (Izcarra, 2014). Arias (2012) determina una diferencia importante entre técnica e instrumento declarando que una técnica de investigación es “el procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (p.67) mientras que un instrumento es “cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información” (p.68).

Entonces, guardando relación con el enfoque de la investigación, se definen para el presente trabajo como técnicas de recolección *la observación participante, los grupos de discusión y el trabajo colaborativo entre pares.*

Por otro lado, como instrumento de recolección, se definen: *la matriz LS, la escalera de retroalimentación, los diarios de campo, cuadernos de anotaciones, rúbricas, registros de chat de WhatsApp y videos de las sesiones de clase* que podrán ser vistos en cada ciclo de reflexión como anexo correspondiente.

A continuación, se detallan cada una de las técnicas utilizadas por la instructora investigadora y los respectivos instrumentos de recolección de información que fueron utilizados en cada una de ellas:

a) Observación participante: Se da cuando el investigador se encuentra inmerso en la

comunidad donde se da el estudio y es él quien se encarga de *visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en función de unos objetivos de investigación preestablecidos* (Arias, 2012).

Para la utilización de esta técnica, se utilizaron diversos instrumentos. Por un lado, se tienen los **videos** de algunas sesiones de clases y los **mensajes del chat del grupo de whats app** que corresponde al aula virtual de clases. También se usó como instrumento para el registro de las observaciones **la matriz LS**, diseñada para efectos de la maestría estudiada. De igual modo se utilizó **el diario de campo** para registrar lo observado y tener los insumos para la reflexión posterior.

b. Grupos de discusión: Esta técnica, propia de las investigaciones cualitativas (Callejo, 2001), promueve la reflexión como dimensión principal de la investigación (Ibáñez, 1991; citado en Colina, 1994). Esta reflexión permite emerger, entre un grupo de pares, los discursos en relación con el tema estudiado (Mena & Méndez, 2009) quienes se disponen a conversar a partir de sus saberes y conocimientos para aportar lo propio al objeto de estudio. En este sentido, la instructora participaba de grupos de discusión con su asesor de tesis y los compañeros de estudio de la maestría en pedagogía, en los cuales se generaba información, desde el saber, la reflexión dentro de la investigación y la experiencia de cada participante, que contribuía al trabajo de investigación, consignada en un **cuaderno de anotación** como instrumento de recolección de información.

c. Trabajo colaborativo entre pares. Cabe resaltar en este punto el enfoque de Vigotsky (1979) para quien “la enseñanza, y en consecuencia el aprendizaje, sólo ocurre en la zona en que la persona puede desempeñar una actividad con la ayuda de otra” (citado en Pérez, 2007,p.55), es decir, la interacción social permite en mayor nivel el logro del aprendizaje. En concordancia, la

instructora investigadora trabajó de manera colaborativa con un par asignado lo que generó un aprendizaje mutuo como consecuencia también de una relación recíproca, encaminada siempre a establecer maneras de lograr un mejor desempeño y una mayor comprensión en los alumnos. El instrumento utilizado en esta técnica es la **escalera de retroalimentación** de Daniel Wilson, investigador de la Universidad de Harvard, quien la considera como “una herramienta muy sencilla y efectiva, que ha sido utilizada en el Proyecto Cero en su trabajo con maestros”.

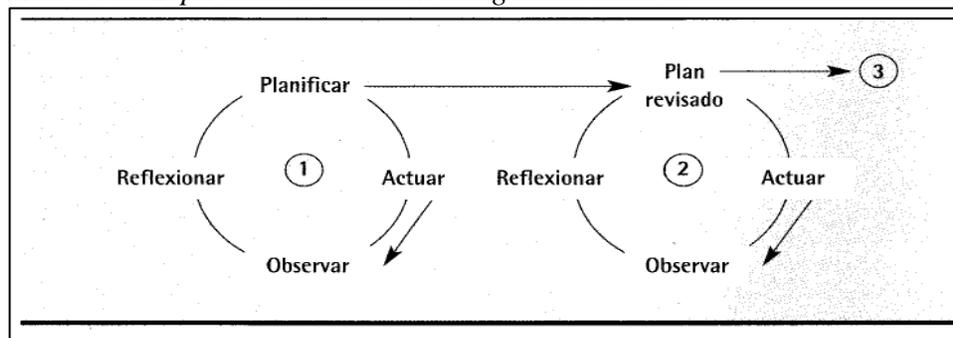
(Wilson, 2018)

5. Ciclos de Reflexión

Pring (2000) citado en Latorre (2003), menciona diversas características para los procesos de investigación acción, entre las cuales incluye el hecho de ser cíclica en tanto se siguen pasos que se repiten en una secuencia similar y ser reflexiva pues todo el proceso va acompañado de una reflexión crítica al igual que los resultados de cada ciclo. Estas características son precisamente las que sostienen este apartado, mediante el cual se pretende mostrar el proceso de reflexión en torno a la Práctica de Enseñanza como objeto de estudio, realizado por la docente investigadora, con el fin de comprenderla para poder mejorarla generando una mejora en el proceso de aprendizaje de sus aprendices.

Rovira (2018), enuncia que reflexionar es detenerse. Pararse a mirar a observar con detenimiento, y es precisamente la labor de la docente investigadora, labor que desarrolla a través de los ciclos de reflexión siguiendo la metodología Lesson Study. Estos ciclos de reflexión son coherentes con el modelo de espiral de ciclos, concebido por Lewin (1946) como los pasos a seguir para mejorar la práctica bajo la investigación - acción llamados también, por el mismo autor, como *ciclos de acción reflexiva* y representado mediante la figura 11

Figura 11.
Modelo de Espiral de ciclos de investigación- acción



Nota: Obtenido de Latorre (2003)

Teniendo en cuenta lo anterior y en búsqueda de la transformación de la práctica de enseñanza, la docente investigadora aplicó este modelo de espiral, desarrollando un total de siete ciclos en los que pudo recolectar datos que, una vez analizados a partir de la metodología de la metodología Lesson Study, le permitieron una mayor comprensión de cada una de las acciones de su PE y con esto, la definición de los cambios a implementar ciclo a ciclo en el camino de la mejora continua de la práctica de enseñanza que redundó en la mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos. A estos siete ciclos, se le añade el ciclo preliminar el cual constituye un primer análisis en torno al conocimiento de su propia práctica.

Antes de dar paso a la descripción de los ciclos, la instructora investigadora considera pertinente describir la ruta que siguió para lograr esta descripción de manera organizada y coherente, a partir del ciclo I, ya que el ciclo preliminar tiene una estructura distinta desarrollándose a partir de una serie de preguntas orientadoras y reflexivas. Esta ruta seguida hace parte del modelo definido por el asesor Gerson Maturana con el fin de hacer una descripción clara y precisa derivada del análisis y la reflexión constante. Se inicia por definir el nombre del ciclo de reflexión seguido de una introducción y/o contextualización de este. Posteriormente se continúa con los siguientes elementos:

1) **Competencia:** Corresponde a la competencia que se está desarrollando en los aprendices con los cuales trabaja la instructora investigadora, entendiendo la competencia como “las habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos, valores y actividades” (Tobón, 2012, p.12) que debe desarrollar un aprendiz en el ambiente escolar para desempeñarse de manera idónea en el ambiente laboral

2) **Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA):** Se describen los RPA definidos para el ciclo. A partir del ciclo II, estos RPA obedecen a los contemplados por el modelo de la EpC:

Conocimiento, propósito, método y comunicación.

3) **Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes):** Se describen las actividades diseñadas y sus propósitos, la puesta en escena de lo planeado y lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes.

4) **Trabajo colaborativo:** Se evidencia el trabajo colaborativo realizado en cada ciclo con el par asignado mediante la escalera de retroalimentación de Wilson aportada por el par colaborativo.

5) **Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo:** Se relacionan las debilidades y fortalezas encontradas en cada ciclo a partir del análisis cada una de las acciones constitutivas de la misma

6) **Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños:** Da cuenta de la interpretación de las acciones de enseñanza descritas anteriormente para el ciclo y los cambios que se han dado en la Práctica de Enseñanza.

7) **Reflexión general sobre el ciclo:** Corresponde a la reflexión que declara las comprensiones sobre la práctica de enseñanza desarrollada

8) **Proyecciones para el siguiente ciclo:** Se definen, para cada una de las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza cuales son los cambios que se proyectan implementar para el siguiente ciclo.

5.1 Ciclo preliminar: conociendo la práctica de enseñanza

Este ciclo cero corresponde a una reflexión realizada por la instructora investigadora

dando respuesta a preguntas orientadoras formuladas por el asesor del trabajo investigativo en el marco del primer seminario de investigación. Estas preguntas orientadoras la llevaron a reflexionar en torno a su práctica de enseñanza y se relacionan a continuación con una breve descripción de las respuestas dadas, a través de la reflexión:

a. ¿Quién es? La instructora investigadora llamada Nancy Estephanie Vergara Villarreal, oriunda del municipio de Maicao ubicado en el Departamento de La Guajira. Nació en el año de 1985 y a lo largo de su vida ha vivido en diferentes lugares que han enriquecido sus experiencias de vida.

Es profesional en Ingeniería Industrial egresada de la Universidad CUC de la ciudad de Barranquilla en el año 2007. Vive actualmente en Maicao con su esposo y sus dos hijos y se encuentra vinculada al SENA como instructora del área temática de Gestión Administrativa.

Es una persona que ama profundamente lo que hace, comprometida con su trabajo. Disfruta el trabajo que tiene hoy en día como una manera de agradecer a Dios por las bendiciones que ha recibido a través de dicho empleo.

Es una instructora bastante exigente y a veces poco flexible, pero siempre colocando por delante el bienestar de sus aprendices, buscando que ellos puedan aprender lo que dentro de sus funciones debe enseñarles.

b. ¿Cuál es su formación base? Su formación base es Ingeniería Industrial, egresada de la Universidad CUC de la ciudad de Barranquilla en el año 2007

c. ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional y los hitos relevantes de su práctica? En su trayectoria profesional trabajó durante cinco años en el sector privado en empresas de hierro y acero para la construcción.

En el ámbito educativo, su trayectoria profesional inició en el año 2011 cuando fue

contratada por primera vez en el SENA, Regional Guajira. En esa oportunidad fue contratada para impartir formación complementaria en temas de emprendimiento a la población desplazada de los municipios de Maicao, Uribia, Manaure, Albania, Hato Nuevo y Fonseca.

En ese mismo año tuvo una segunda contratación con el SENA como apoyo al desarrollo de proyectos de emprendimiento de aprendices de la sede de Maicao.

En el año 2012, 2013 y 2014 fue contratada nuevamente en Maicao para impartir formación en la programación titulada a grupos de nivel tecnológico y técnico dictando competencias de talento humano, mercadeo, estadística, administración, ventas entre otras. De igual manera, la instructora investigadora impartía formación complementaria en el área de servicio al cliente y emprendimiento

En el año 2012 también ingresó como docente a la Universidad de La Guajira extensión Maicao por el término de cuatro años en donde dictó formación como catedrática en las carreras de Salud Ocupacional, Negocios Internacionales y Etnoeducación.

En el año 2013 también impartió unos seminarios de emprendimiento en la Cámara de Comercio de La Guajira.

Para el mes de septiembre de 2014, la contratan como apoyo a la Coordinación Académica y Administrativa de la Sede Maicao, cambiando entonces el objeto de su contrato que hasta esa fecha era como instructora. De este modo pasa al área administrativa sin alejarse del ámbito educativo, pues se debían planear la ejecución de todos los programas incluyendo temas de solicitudes de instructores, asignación de competencias por perfiles, horarios etc.

En ese cargo estuvo contratada hasta diciembre de 2017.

En febrero de 2018, obtuvo por convocatoria interna del SENA un nombramiento provisional como Instructora de Talento Humano en la sede Comercio y Servicios del Centro

Industrial y de Energías Alternativas (CIEA) en el Municipio de Riohacha. Durante este cargo impartió formación en los programas tecnológicos de Gestión Documental, Gestión Administrativa y Gestión de Mercados desarrollando competencias de Talento Humano y de intervención administrativa para desarrollo de planes de mejoramiento dentro de las empresas.

Este cargo le permitió fortalecer su preparación para el concurso que en ese mismo año realizó el SENA en conjunto con la Comisión Nacional del Servicio Civil, CNSC, al cual se postuló como Instructora del área temática de Gestión Administrativa, recibiendo el nombramiento en periodo de prueba en el mes de marzo de 2019.

A partir de ese nuevo nombramiento fue trasladada a la sede de Maicao del CIEA, en la cual se encuentra actualmente laborando, donde imparte formación del área temática de Gestión Administrativa en los Programas Técnico en Asistencia de Organización de Archivo, Técnico en Asistencia Administrativa y Tecnólogo en Gestión Administrativa

Es así como ha trabajado en los últimos 10 años en el ámbito educativo.

d. ¿Qué es para ella ser profesor? Para la instructora investigadora, ser profesor es una vocación que descubrió con la práctica.

Llegó al SENA como una oportunidad laboral pues nunca había concebido en su mente ser docente y a medida que fue ejecutando sus contratos se fue dando cuenta que disfrutaba esa labor.

Piensa que ser profesor es un don que tiene una persona de poder transmitir dos cosas, por un lado, un saber científico soportado en un estatuto epistemológico y lograr que un conjunto de personas a quienes está formando puedan comprender dichos saberes y utilizarlos para ejecutar acciones, y por otro lado, poder enriquecer la parte blanda, la parte humana de sus estudiantes a través de la práctica de valores y principios que sean coherentes con la institución donde se

labora.

Ser profesor es también un medio para transformar a otras personas, es una oportunidad de aportar a otros, lo que a través de las propias experiencias de vida se ha aprendido, buscando que los estudiantes sean cada vez mejores personas y profesionales

e. ¿Cómo se desarrolla su práctica de enseñanza? Su práctica de enseñanza la desarrolla normalmente dentro de ambientes convencionales de aprendizaje.

La coordinadora académica de su sede le asigna unos resultados de aprendizaje de una competencia laboral o la competencia completa indicándole las horas totales que tiene disponibles para desarrollarla y las horas que tiene cada día con la ficha de formación que es el grupo matriculado que puede ser nivel técnico o tecnológico.

Sabiendo la competencia o los resultados que debe impartir se remite al programa de formación que lo encuentra en un aplicativo llamado Sofía Plus y a las actividades del proyecto formativo que ha sido diseñado particularmente para esa ficha. Esto lo hace teniendo en cuenta que las actividades de aprendizaje de la guía de aprendizaje deben estar soportadas en el programa de formación y enfocadas al cumplimiento de las actividades del proyecto y por ende sus fases. Este proyecto tiene cuatro fases: análisis, planeación, ejecución y evaluación.

A su vez el programa de formación se compone por resultados de aprendizaje, conocimientos o temas, conocimientos de procesos y criterios de evaluación. Antes de iniciar la guía elabora un cuadro de Excel donde desgana la competencia asociando los temas, los conocimientos de proceso y los criterios de evaluación del programa de formación a cada uno de los resultados de aprendizaje. De esta manera define cuales temas serán impartidos y que temas no tendrá en cuenta dependiendo de algunas variables como enfoque de la competencia según el programa o tiempo disponible para impartir la formación.

Una vez desagregada la competencia, elabora la guía de aprendizaje. En caso de que sea una competencia o resultado que ya ha impartido durante la vigencia anual, toma la guía que ya tiene elaborada y la desarrolla igual si es la misma competencia y el mismo programa de formación. Es decir, para los mismos programas ajusta las guías cada año y las utiliza para diferentes fichas del mismo programa dentro de una misma vigencia.

En caso de que sea la misma competencia, pero en diferente programa de formación toma una guía ya realizada como una base y realiza una nueva.

Estas guías de aprendizaje se formulan según la estructura indicada en la Guía de Desarrollo de la Formación definida en el Sistema Integral de Gestión y autoevaluación de la entidad dentro del proceso de Formación Profesional Integral. Esta guía está conformada por actividades de reflexión, actividades de contextualización de aprendizajes, actividades de apropiación del conocimiento, actividades de transferencia buscando que el aprendiz demuestre que puede utilizar el conocimiento apropiado y actividades de evaluación, especificando unas evidencias de conocimiento, de desempeño y de producto.

Ya elaborada la guía, se realiza un formato que solicita la entidad que se llama “Planeación Pedagógica”, calculando según el horario asignado la fecha de terminación de la competencia laboral. Escribe en un cuaderno lo que va a realizar cada día según lo planeado en la guía de aprendizaje

Estas actividades las trabaja por bloques, es decir, define un grupo de actividades de la guía para ciertos días que normalmente son dos días o día y medio y a medida que van avanzando los aprendices en sus actividades se va realizando socialización. Para estas socializaciones previamente se organiza el material audiovisual a utilizar y todos los recursos físicos que se necesitan.

Entonces, los aprendices trabajan por ejemplo las actividades uno, dos y tres, que han sido asignadas en bloque por ser temas complementarios, y luego se amplía y explica la teoría, se socializan las actividades que han desarrollado con diferentes técnicas didácticas para evidenciar los aprendizajes. A partir del momento en que se termina la socialización, los aprendices tienen tres días hábiles para entregar sus actividades, ya que la socialización les da la oportunidad de verificar si han tenido algún error, esto con el fin de que aprendan de esos errores. Se recogen las evidencias al finalizar la competencia.

f. ¿Cuál es la estructura de su clase? La clase de la instructora investigadora tiene la siguiente estructura:

Inicia con el saludo y entrega la lista de asistencia, una vez todos se han anotado llama verbalmente a los aprendices presentes

Sigue con el recuento de la clase anterior y coloca en el tablero la programación del día.

Se ejecuta la programación del día sea realización de actividades por parte de los aprendices o socialización de temas y actividades ya resueltas, dando las explicaciones pertinentes de lo que se va a realizar. En caso de que la programación incluya realización de actividades por parte de los aprendices se realizan dos o tres rondas de seguimiento durante la clase como un acompañamiento a las actividades que están realizando.

La clase se cierra con la conclusión de lo que se hizo, lo que se debió haber hecho y no se hizo y que queda para la próxima clase y un recordéis de las tareas que deben cumplir para la siguiente clase.

g. ¿Qué enseña? Dentro de su relación contractual se le pueden cargar diferentes competencias laborales cuyos temas o conocimientos corresponden al área temática de Gestión Administrativa:

La primera competencia está basada en la función administrativa, la segunda se refiere al servicio al cliente, la tercera a estadística y la cuarta a la intervención de las empresas con la implementación de planes de mejoramiento.

Dentro de la primera competencia se identifican como conceptos estructurantes la empresa: su concepto y clasificación según forma jurídica, actividad económica, tamaño, origen de capital y objetivo; los tipos de estructuras organizacionales: matricial, lineal, funcional o divisional; departamentalización de la empresa; las áreas funcionales de la empresa: comercial, financiera, de recursos humanos y administrativa. Dentro de esta última se identifica el proceso administrativo y sus cuatro fases que son planeación, organización, dirección y control. Entre estas cuatro fases, se hace énfasis en la planeación estratégica con la formulación de la misión, visión, políticas y valores. También se cuenta dentro de estos conceptos estructurantes el uso de la matriz DOFA como una herramienta para analizar la empresa, identificar problemas y reprogramar la planeación.

En la segunda competencia relacionada, se enseña una generalidad sobre la empresa y la estructura orgánico funcional para luego pasar a la parte de cliente: concepto y tipo, servicio al cliente, momentos de verdad, triangulo de servicio, ciclo y estrategias del servicio, comunicación en general, comunicación organizacional, etiqueta social, etiqueta empresarial e imagen profesional.

En la tercera competencia, la de estadística, la instructora investigadora enseña cuatro conceptos básicos que son la definición del tema a investigar dentro de la empresa, la recolección de información, la tabulación de información y la presentación de resultados. Esto incluye los conceptos de investigación, tipos de investigación según nivel y diseño, enfoques de la investigación, método científico, diseño del instrumento de recolección, la aplicación del mismo

y los errores que posiblemente se pueden presentar en este proceso, la elaboración de tablas de frecuencia, cálculo de parámetros estadísticos, interpretación de la información recolectada y tabulada, definición de conclusiones y presentación de informes finales que deben incluir todo lo anterior más las sugerencias y recomendaciones. Aquí se define el tema de toma de decisiones partiendo del resultado de una investigación que incluye la recolección y tabulación de información y presentación de resultados.

En la cuarta competencia relaciona arriba, enseña la teoría de la organización y todos los temas relacionados en la primera competencia adicionando los siguientes: el entorno empresarial, las teorías modernas y modelos gerenciales de la administración, las metodologías para el diagnóstico de problemas derivados de la función administrativa, el concepto de estrategias y sus modelos de formulación y análisis, normas de calidad, planes operativos, planes de contingencia y la formulación de planes de mejoramiento como proyectos dentro de la empresa.

Estos conceptos guardan una estrecha relación entre sí, pues todos giran en torno a la empresa, la cual al momento de ser creada se clasifica teniendo en cuenta varios criterios y define su estructura organizacional para crear sus departamentos o áreas funcionales a las cuales se le deben asignar las funciones que le corresponden para lograr los objetivos de la empresa, pasando así por las etapas de planeación y organización del proceso administrativo como función del área de Gestión Administrativa. Una vez se ha dividido el trabajo los directivos de la empresa deben efectuar la fase de dirección impulsando, coordinando y vigilando a los diferentes departamentos para controlar que las cosas se estén haciendo de acuerdo a lo planeado y en esta labor de control, hacer uso de la herramienta de matriz DOFA para analizar la empresa en su conjunto e identificar posibles problemas que requieran de una intervención, estos problemas se definen a través de proyectos de investigación y el uso de la estadística para procesar la

información y definir soluciones. De igual manera, se tiene en cuenta como uno de los ejes principales de la empresa al cliente externo y se considera que se debe estar en condiciones de prestar un excelente servicio al cliente en pro de la satisfacción total del mismo.

h. ¿Cómo enseña? La docente investigadora enseña a través de la combinación del desarrollo de las guías de aprendizaje con la clase magistral. Todo de acuerdo con su profesión. En las guías de aprendizaje enseña de la siguiente manera:

- **Actividades de reflexión:** Coloca siempre artículos de revista o de investigación que lleven a la reflexión sobre la temática central de la competencia través de la participación en foros de reflexión dando respuestas a unas preguntas orientadoras que los lleven a la reflexión.

- **Actividades de contextualización de conocimientos necesarios:** En ocasiones les entrega documentos para leer y dar respuesta a interrogantes que se plantean y en otros casos se les pide dar respuesta a un cuestionario según lo que han aprendido en otras competencias relacionadas con la que se está impartiendo.

- **Actividades de apropiación de conocimiento:** Aquí se les pide en las actividades realizar consultas bibliográficas en la biblioteca virtual o física del SENA o en literatura académica que consigan en internet, identificando en la entrega de sus actividades la fuente o el autor. En ocasiones también se les provee el material teórico con el cual van a trabajar. Teniendo el material, ya sea investigado o suministrado por la instructora investigadora, se les colocan trabajos con diversas estrategias didácticas como exposiciones, mesas redondas, mapas conceptuales, entre otros

- **Actividades de transferencia:** En esta parte de la guía se utiliza el estudio de caso, videos con juegos de roles donde apliquen la teoría apropiada, producción de información o productos, por ejemplo, construir una misión, una visión, un portafolio de servicios, análisis de

situaciones, sustentación de afirmaciones falsas o verdaderas

- **Actividades de evaluación:** En esta parte siempre se recoge la evidencia de conocimientos a través de cuestionarios realizados en la plataforma Blackboard que se maneja para el desarrollo de la formación. También se recogen evidencias de conocimiento y de producto que son evaluadas utilizando listas de chequeo

i. ¿Para qué enseña? La instructora investigadora enseña para que el aprendiz sea competente en las normas de competencia laboral definidas según su programa de formación. Es decir, enseña los temas relacionados arriba para que el aprendiz como sujeto en formación, frente a una realidad que encuentre en su ámbito laboral, este en la capacidad de seleccionar entre los conocimientos apropiados aquellos que le permitan resolver problemas y tomar decisiones pertinentes haciendo uso de la habilidad desarrollada.

j. ¿Qué evalúa? Evalúa un proceso de aprendizaje que incluye una parte técnica y una parte blanda.

En la parte técnica evalúa, calificando al final de la competencia, la apropiación de los temas desarrollados y la aplicación de estos de forma coherente con los criterios de evaluación de cada competencia, los cuales incluyen los temas o conceptos que se han desarrollado.

En la parte blanda evalúa aspectos como la puntualidad, la asistencia, la presentación personal, la responsabilidad, la forma de expresarse y el compromiso demostrado con su proceso de formación.

i. ¿Cómo evalúa? En el SENA se maneja para la evaluación diferentes aspectos.

Se deben recoger evidencias de producto, de conocimiento y de desempeño. Entonces en la guía de aprendizaje se define una actividad que recoja cada uno de los tipos de evidencia.

La evidencia de producto la evalúa a través de listas de chequeo que permitan la

valoración del producto.

La evidencia de conocimiento la evalúa a través de cuestionarios cerrados y, la evidencia de desempeño a través de listas de chequeo

Las listas de chequeo las realiza tomando como base los criterios de evaluación que están definidos en el programa de formación

j. ¿Para qué evalúa? La instructora investigadora evalúa para dar cuenta de que el aprendiz adquirió la competencia a través de las actividades realizadas y pueda acceder a su certificación. Y, en caso de no ser aun competente, poder definir los planes de mejoramiento requeridos para llevar al aprendiz a lograr la competencia, según lo dispuesto por el SENA.

k. ¿Qué aspectos o problemas le gustaría trabajar en su investigación y por qué? Desde su punto de vista personal, la instructora investigadora percibe que tiene debilidad en el tema de la evaluación de los aprendizajes de sus aprendices. Este el tema o problema que le gustaría investigar precisamente porque le supone una debilidad dentro de su práctica de enseñanza.

l. ¿Qué le inquieta sobre su trabajo de investigación? Le inquieta el no tener evidencias del “antes” en su práctica de enseñanza.

5.2 Ciclo I: Primeros pasos hacia la transformación de la práctica de enseñanza

Este ciclo se da dentro del desarrollo del II Seminario de Investigación y marca el inicio de la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora quien comienza a realizar su planeación aproximándose a las primeras fases de la Lesson Study y los desempeños de comprensión. La instructora investigadora se ve en la necesidad de comenzar a cambiar

elementos de su práctica de enseñanza para poder lograr el fortalecimiento de esta. (Soto & Pérez, 2015).

5.2.1 Competencia

Facilitar el servicio al cliente interno y externo según políticas de la organización

5.2.2 Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)

Facilitar el servicio al cliente interno y externo, definiendo, con pensamiento crítico, las soluciones posibles frente a un problema o conflicto determinado teniendo en cuenta las políticas de la organización

5.2.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes)

Acción profesional de planeación: Se iniciaba el cambio de esta acción para la instructora investigadora, quien por primera vez realiza **una planeación organizada y estructurada** utilizando una rejilla de planeación ([Ver anexo 1](#)) donde detallaba cada actividad a realizar e intentando planear **desempeños de comprensión** según lo aprendido en el Seminario de Enseñanza para la Comprensión (2019), aproximándose también a la **Lesson Study** gracias al Seminario de Investigación desarrollado en la Maestría ([Ver anexo 2](#)). Sin embargo, la planeación se realizó en términos de inicio, desarrollo y desenlace y no de manera estricta según

los momentos definidos por la EPC: Exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis (Blythe & Perkins, 1999). Se definió un resultado de aprendizaje general, dejando de lado las dimensiones de la EPC y sus resultados de aprendizaje específicos. Se tuvo en cuenta para la planeación documentos de referencia de los diferentes **niveles de concreción curricular macro, meso y micro** como lo son la norma de competencia laboral, el programa de formación, el proyecto formativo y la guía de aprendizaje y se desarrollaron las primeras fases de la Lesson Study (Soto & Pérez, 2015) como actividad dentro del seminario de investigación. Para la fase de inicio se planea explicar a los aprendices en términos generales la forma como se van a desarrollar las actividades propuestas para lograr el resultado de aprendizaje.

En la fase de desarrollo se planea realizar las actividades dispuestas en la guía de aprendizaje y se planea la manera como se llevará a cabo la socialización de cada actividad, esta socialización entendida como una “puesta en común” o “momentos de discusión” que le permite al aprendiz hacer público lo realizado en cada actividad y que es organizada y guiada de manera sistemática por la instructora investigadora con el fin de que se dé a conocer lo producido por cada aprendiz al tiempo que se compara y se discute con sus pares generando una interacción dentro de la clase conducida por la instructora y que desde las diferentes reflexiones, proposiciones y argumentos potencian el aprendizaje (Quaranta & Wolman, 2003). Se diseñan cuatro actividades de apropiación de conocimientos en las cuales deben realizar la lectura de diferentes módulos en relación con el tema en estudio, que es la solución de problemas y conflictos dentro del servicio al cliente. Cada módulo constituye una actividad y posterior a la lectura deben realizar diferentes organizadores gráficos y desarrollar cuestionarios en los que se favorece la argumentación como **habilidad para el desarrollo del pensamiento** (Osborne, 2010 citado en Sánchez et al., 2019). Así mismo se introduce dentro de este diseño **las rutinas de**

pensamiento para visibilizar el pensamiento de los aprendices (Ritchhart et al., 2011) y para el desarrollo de todas estas actividades se combina el trabajo individual con el **trabajo colaborativo** (Vygotsky, 1978)

Se planea una última actividad en la que se utiliza el estudio de caso como una estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. (Bruner, 1960). No se define una actividad específica de **identificación de conocimientos previos** (Ausubel, 1973) en coherencia con la aproximación que se pretende hacia la EpC y la construcción del conocimiento.

Para la fase del desenlace, se contempla dentro de la rejilla de planeación la entrega de las evidencias por parte de los aprendices y un cierre del tema con unas conclusiones generadas por toda la clase con la orientación de la instructora investigadora.

Acción profesional de implementación: No se pudo implementar lo planeado en tanto desde la coordinación académica, área donde se define la programación de la instructora investigadora, se realizaron cambios de tipo administrativo y la instructora fue retirada del programa de formación para el cual se había definido la planeación. A la instructora se le asignó un nuevo grupo matriculado en otro programa de formación con la instrucción de dar clases tipo asesorías para la opción de certificación escogida por aprendices del programa de articulación.

Acción profesional de evaluación de los aprendizajes: No se pudo realizar la acción de evaluación en tanto desde la coordinación académica, área donde se define la programación de la instructora investigadora, se realizaron cambios de tipo administrativo y la instructora fue retirada del programa de formación para el cual se había definido la planeación. A la instructora se le asignó un nuevo grupo matriculado en otro programa de formación con la instrucción de dar clases tipo asesorías para la opción de certificación escogida por aprendices del programa de articulación.

5.2.4 Trabajo colaborativo

Guardando la coherencia con lo definido para la presente investigación, se mantiene para todos los ciclos el trabajo colaborativo mediante la aplicación de la escalera de Wilson con el par asignado a quien se le comparte la información recolectada acerca de este ciclo. Como resultado de esta dinámica se obtiene la escalera como se muestra a continuación:

Tabla 3.

Escalera de retroalimentación desarrollada en el trabajo colaborativo del Ciclo I por el par colaborativo.

Aclarar (Hacer preguntas)
La actividad de la tabla no está bien definida. No tiene el objetivo
Valorar (Identificar aspectos positivos – fortalezas)
La descripción de las actividades a desarrollar. Es muy recursiva con las actividades que plantea. Describe con mucha claridad la forma de recoger las evidencias. Describe muy bien el propósito
Preocupa (Inquietudes)
No plasma en la rejilla la descripción de la clase, de la evaluación y de la acción
Sugerir (Proponer soluciones)
Plasmar a en la rejilla la descripción de la clase, de la evaluación y de la acción. Terminar la rejilla

Nota: Elaboración Dalis Pinedo, par colaborativo

5.2.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo

A continuación, se relacionan las debilidades y fortalezas encontradas en el ciclo definidas por cada una de sus acciones constitutivas:

Tabla 4.

Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo I.

Acción constitutiva	Debilidades	Fortalezas
Planeación	1) No se identifican conocimientos previos. 2) No se adopta de manera correcta el modelo de la EpC.	1) Planeación estructurada y organizada mediante una rejilla que describe cada actividad 2) Aproximación a la metodología de Lesson Study. 3) Niveles de concreción curricular

Tabla 4 (continua)

Acción constitutiva	Debilidades	Fortalezas
Planeación		4) Visibilización del pensamiento mediante rutinas de pensamiento. 5) Favorece las habilidades para el desarrollo del pensamiento 6) Se tiene en cuenta el trabajo colaborativo
Implementación	No se logran identificar teniendo en cuenta que no fue posible el desarrollo de esta acción constitutiva de la PE	No se logran identificar teniendo en cuenta que no fue posible el desarrollo de esta acción constitutiva de la PE
Evaluación de aprendizajes	No se logran identificar teniendo en cuenta que no fue posible el desarrollo de esta acción constitutiva de la PE	No se logran identificar teniendo en cuenta que no fue posible el desarrollo de esta acción constitutiva de la PE

Nota: Elaboración propia

5.2.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños

Se logra observar evolución en la acción de planeación en tanto comienza a adoptar el modelo EPC y a utilizar una rejilla de planeación lo que le permite **planear de manera más organizada y estructurada**. De igual modo, la instructora investigadora, comienza a identificar la importancia de tener en cuenta dentro de su planeación los documentos de referencia definidos en los **niveles de planeación curricular** y empieza retirarse un poco de la enseñanza tradicional en la que venía sumergida durante toda su trayectoria docente aproximándose a la metodología **de Lesson Study y la EPC** como herramientas que le dan inicio al camino del constructivismo. Así mismo, se tiene en cuenta el favorecer el **desarrollo de habilidades del pensamiento** y el uso de rutinas de pensamiento con el fin de lograr la **visibilización del pensamiento** del estudiante que fortalecen aspectos importantes del proceso de enseñanza aprendizaje.

5.2.7 Reflexión general sobre el ciclo

Este ciclo, en caso de haber podido ser ejecutado por completo, hubiera podido significar un alto impacto en el proceso de enseñanza teniendo en cuenta los nuevos elementos que se incluyen y que no eran utilizados anteriormente por la instructora investigadora como lo son la Lesson Study y la EPC, con los que se busca pasar de transmitir información a los aprendices a que estos construyan el conocimiento y sepan qué hacer con eso que están aprendiendo. De igual manera, se consideran elementos importantes de reflexión como lo es la utilización de la rejilla para la planeación, lo cual permite un diseño más organizado y estructurado que genera mejores resultados en el trabajo ejecutado, y la planeación en coherencia con los documentos de referencia de los distintos niveles de planeación curricular que conllevan a guardar esa coherencia y esa relación que debe existir entre todos los elementos de una planeación.

5.2.8 Proyecciones para el siguiente ciclo

A partir de la reflexión realizada por la docente investigadora en todas sus acciones constitutivas tanto en el desarrollo del proceso de enseñanza como sobre él (Elliot 2005), se identifican las siguientes proyecciones para el siguiente ciclo:

Tabla 5.

Proyección derivada del análisis y reflexión del ciclo I

Acción constitutiva	Proyección
Planeación	Identificar conocimientos previos Adoptar correctamente el marco de la EpC Mantener las fortalezas encontradas
Implementación	No se definieron proyección en tanto no fue posible la ejecución de lo planeado.
Evaluación de los aprendizajes	No se definen proyecciones teniendo en cuenta que al no haberse podido ejecutar los desempeños planeados, no fue posible realizar la evaluación de los aprendizajes

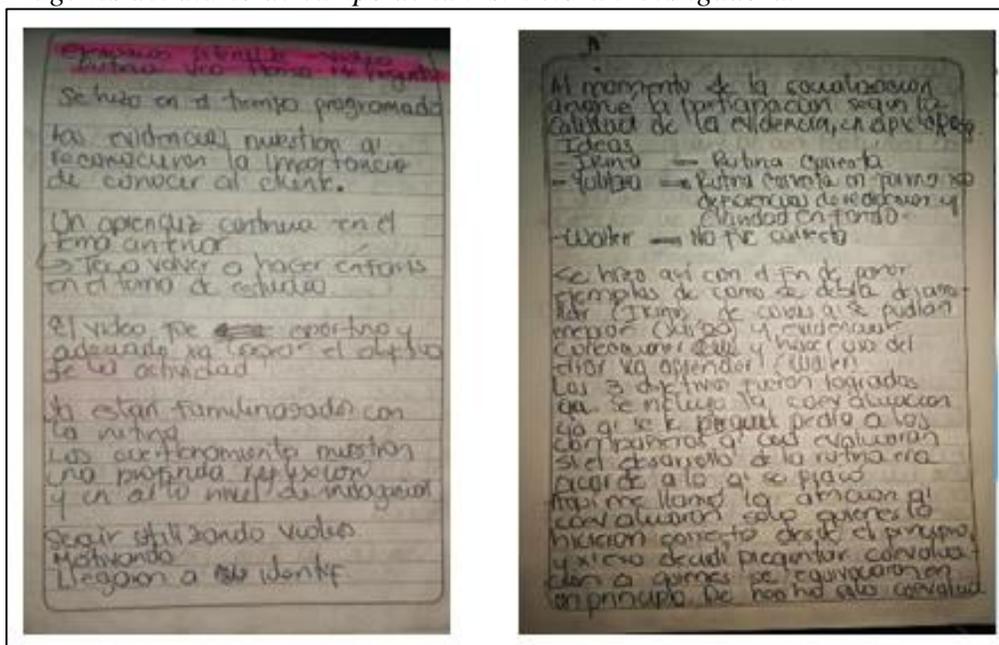
Nota: Elaboración propia

5.3 Ciclo II: Nuevos cambios introducidos en el camino a la transformación de la práctica de enseñanza

A partir de este ciclo, de manera reiterativa, se trabajará de ahora en adelante con la implementación de una nueva rejilla de planeación ([Ver anexo 3](#)), considerada como la matriz de LS (Maturana, 2020) adaptada para efectos de la investigación como instrumento de recolección de información (Arias, 2012), donde se registra todo lo referente a las acciones constitutivas de la práctica y el resultado del trabajo colaborativo (Calvo, 2014) a realizarse con el par asignado en el marco del Seminario de Investigación, herramientas que fortalecen la metodología de Lesson Study y la EPC en la práctica de enseñanza de la instructora investigadora y por lo tanto fortalecen la práctica misma. De igual manera se utiliza el diario de campo como instrumento de recolección de información dentro de la investigación en todos los ciclos a realizar.

Figura 12.

Imágenes del diario de campo de la instructora investigadora.



Nota: Elaborada por la Autora

Se diseñó este ciclo para un grupo Tecnólogo en Gestión Administrativa en el cual se debe desarrollar la competencia de “Proponer programas de capacitación para el personal de la unidad administrativa, de acuerdo con las políticas de la organización” que se encuentra definida en el programa de formación, sin embargo tampoco fue posible completar las acciones de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, ya que por ajustes definidos desde la Coordinación académica, le fue asignado otro grupo del mismo programa de formación y otra competencia

5.3.1 Competencia

Proponer programas de capacitación para el personal de la unidad administrativa, de acuerdo con las políticas de la organización

5.3.2 Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)

- **RPA de Conocimiento:** El aprendiz comprenderá cuales son los objetivos y contenidos de la capacitación como elementos fundamentales del plan de capacitación de los empleados de una empresa.
- **RPA de Propósito:** El aprendiz comprenderá que los objetivos de la capacitación y los contenidos que éstas deben tener son un aspecto fundamental que se debe definir correctamente para diseñar y proponer un plan de capacitación idóneo dentro de una empresa que permita dar respuesta a las necesidades identificadas y generar cambios en la conducta de los empleados.

- **RPA de Método:** El aprendiz analizará las diferencias entre los cambios de conducta que se generan en los empleados según el contenido y los objetivos definidos para el plan de capacitación lo que hace de éstos un elemento fundamental dentro de dicho plan

- **RPA de Comunicación:** El aprendiz podrá comunicar de manera efectiva cuales son los objetivos de un plan de capacitación y sus contenidos de acuerdo con las necesidades de la organización, así como la importancia de los mismo en el diseño de un plan de capacitación

5.3.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes)

Acción profesional de planeación: La planeación tiene en cuenta la norma de competencia laboral con título “Planear el desarrollo del talento humano según requerimientos y modelos gestión” ([Ver anexo 4](#)) y las habilidades que debe tener el gestor administrativo según la Clasificación Nacional de Ocupaciones específicamente para el código 1221 indicado para los Gestores Administrativos ([Ver Anexo 5](#)) como elementos macro. También se tuvo en cuenta desde el nivel meso el programa de formación para todos los cursos Tecnólogos en Gestión Administrativa ([Ver anexo 6](#)) definido por el SENA y en el nivel micro, se parte del proyecto formativo construido para este grupo en específico en concordancia con las directrices de la entidad. Teniendo en cuenta las proyecciones del ciclo anterior se define en la planeación un foco atendiendo la metodología de la Lesson Study (Soto & Pérez, 2015), **un resultado previsto de aprendizaje para cada una de las dimensiones contempladas en el marco de la EPC** se diseñan desempeños de comprensión en cada una de las **etapas de la EPC** (Blythe & Perkins, 1999) y se **identifican conocimientos previos**.

Se continua con la utilización de una **rejilla para la planeación** definida para la maestría (Maturana, 2020). Se planea para el momento de exploración iniciar con la socialización los RPA y continuar con una actividad para identificar los conocimientos previos haciendo uso de la rutina de pensamiento “Antes Pensaba - Ahora Pienso” diseñada desde el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard (Universidad de Harvard, 2020). Se planea el momento de investigación guiada a desempeños de comprensión con los que se pretende fortalecer la comprensión de lectura y la redacción de textos, como **habilidades que desde el nivel macro están definidas para la ocupación de asistente administrativo en la página de Clasificación Nacional de Ocupaciones**, ocupación que se indica también en el programa de formación. En este caso, se utiliza una actividad que a la vez parte de una **rutina de pensamiento** llamada “Titulares” para que logren capturar la esencia del material leído (Universidad de Harvard, 2020) en la que se pretende fortalecer la comprensión lectora mediante la identificación central del texto convertida en un titular producto de lo recordado por los aprendices y que a la vez le da significado a lo que han leído (Camargo et al., 2013). A esta rutina se le ha adicionado el desarrollo la redacción de una noticia como desarrollo del titular escrito para favorecer la redacción de textos entendida como “el arte de escribir con sentido completo algún momento, hecho o situación” (Longas et al., 2005), que en este caso sería la noticia en relación con el texto leído. En esta actividad los aprendices deberán leer el material de apoyo suministrado, escribir el titular de una noticia que sintetice la idea central del texto, redactar la noticia a contar y grabar un audio o un video, ejerciendo el rol del periodista que cuenta la noticia. Según lo proyectado, también se incluye dentro de las actividades planeadas, el favorecer el desarrollo de pensamiento mediante la operación mental de la comparación a través del uso de una matriz de comparación y contraste en la que deben registrar las diferencias y semejanzas entre los diferentes tipos de contenido de la

capacitación empresarial y los cambios de conducta que ellos generan en los empleados.

Como tercera actividad de este momento de investigación guiada, se planea una rutina de pensamiento llamada ¿Qué dicen otros? en la que analizan la información leída en el material de apoyo entregado sobre los objetivos principales de la capacitación empresarial y, haciendo uso del organizador grafico entregado, manifiestan lo que el autor leído, Idalberto Chiavenato, dice sobre cada objetivo en relación con dos elementos: ¿Qué se hace? y ¿Para qué se hace? Por último, se planea para este momento una socialización de las actividades realizadas con el fin de que el aprendiz exteriorice y publique lo realizado para contrastar con lo realizado por sus otros compañeros y construir conocimiento. Para la última etapa, el proyecto de síntesis, se planea una actividad que consta de un cuestionario abierto mediante el cual el aprendiz comunica los conceptos aprendidos. Cabe resaltar que dentro de la planeación se ha definido con mayor claridad una estrategia de evaluación explicitando los elementos que se deben tener en cuenta: Evidencia, **medio, técnica de recolección de información y técnica de evaluación** según lo aprendido en el Seminario de Enseñabilidad II (2020).

Acción profesional de implementación: No se pudo realizar la acción de intervención en tanto desde la coordinación académica, área donde se define la programación de la instructora investigadora, se realizaron cambios de tipo administrativo y la instructora fue retirada del programa de formación para el cual se había definido la planeación. A la instructora se le asignó un nuevo grupo matriculado en el mismo programa de formación con la instrucción de iniciar una nueva competencia diferente a la que corresponde al ciclo diseñado.

Acción profesional de evaluación de los aprendizajes: No se pudo realizar la acción de intervención en tanto desde la coordinación académica, área donde se define la programación de la instructora investigadora, se realizaron cambios de tipo administrativo y la instructora fue

retirada del programa de formación para el cual se había definido la planeación. A la instructora se le asignó un nuevo grupo matriculado en el mismo programa de formación con la instrucción de iniciar una nueva competencia diferente a la que corresponde al ciclo diseñado.

5.3.4 Trabajo colaborativo

De acuerdo con lo dispuesto por el asesor Gerson Maturana, en el marco del Seminario de Investigación que apoya la realización del presente trabajo, se realiza el trabajo colaborativo mediante la aplicación de la escalera de Wilson con el par asignado a quien se le comparte el ciclo diseñado solamente con la acción de planeación teniendo en cuenta la situación expuesta anteriormente. Como resultado de esta dinámica se obtiene la escalera como se muestra a continuación:

Tabla 6.

Escalera de retroalimentación ciclo II.

Aclarar (Hacer preguntas)
1) Los resultados en sus cuatro dimensiones
Valorar (Identificar aspectos positivos – fortalezas)
1) Las actividades son muy pertinentes, tiene mucha creatividad para la elaboración de las mismas.
2) Explica muy bien los medios de recolección de las actividades y las técnicas de evaluación
3) Siempre inicia las sesiones de clase con retroalimentación
4) Tiene claro las tres acciones: Planeación, intervención y evaluación de los aprendizajes
Preocupa (Inquietudes)
1) Continuar con las otras actividades del proceso: Implementación, evaluación y reflexión puesto que su rejilla está muy bien planteada.
Sugerir (Proponer soluciones)
1) Explicar o ampliar el propósito de las actividades

Nota: Elaboración de Dalys Pinedo, par colaborativo

5.3.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo

Se relacionan a continuación las fortalezas y debilidades halladas en cada una de las

acciones de la PE desarrolladas en el presente ciclo:

Tabla 7.

Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo II

Acción constitutiva	Debilidades	Fortalezas
Planeación	1) La actividad de identificación de conocimientos previos no favorece el logro de este objetivo. 2) No se incluye actividad de motivación e importancia de los temas a estudiar 3) Redacción de los RPA 4) El desempeño planeado para la etapa de proyecto de síntesis.	1) Tiene en cuenta el mantener las fortalezas del ciclo anterior. 2) Se mejora la adaptación de la EpC teniendo en cuenta sus etapas y dimensiones obteniendo mayor claridad en lo que se quiere que comprendan, como van a llegar a la comprensión y como puedo saber que lo comprendieron 3) Nueva rejilla de planeación mejor estructurada 4) Habilidades según la Clasificación Nacional de Ocupaciones como nuevo documento del nivel macro 5) Definición clara de medios, técnicas e instrumentos de evaluación
Implementación y evaluación de aprendizajes	1) No se logran identificar teniendo en cuenta que no fue posible el desarrollo de esta acción constitutiva de la PE	1) No se logran identificar teniendo en cuenta que no fue posible el desarrollo de esta acción constitutiva de la PE

Nota: Elaboración propia

5.3.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños

A pesar de que no fue posible el desarrollo de todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, se continua observando una evolución en la acción de planeación en tanto además de continuar con las fortalezas que se identificaron en el ciclo anterior, posee una nueva herramienta que le permite organizar y estructura mejor aún esta acción de planeación definiendo **objetivos y estrategias de evaluación** específicos para cada desempeño de comprensión, formular y **describir los diferentes RPA**, diferenciar las actividades según cada **etapa de la EPC** y le permitirá registrar de manera más estructurada la información recolectada a lo largo del ciclo. De igual modo, la instructora investigadora comienza a tener en cuenta dentro del nivel de planeación Macro un documento de referencia

que antes no contemplaba y son las habilidades que debe tener un Gestor administrativo según el **Sistema Nacional de Ocupaciones** y planea actividades que conlleven a favorecer las **habilidades** allí planteadas. Por último, es conveniente resaltar la evolución en referencia con la estrategia de evaluación destacando que la instructora antes de la investigación contemplaba los tipos de evidencia, los instrumentos para cada evidencia y los criterios de evaluación de acuerdo al programa de formación, sin embargo le hacía falta tener en cuenta, dentro de su estrategia de evaluación, otros elementos como los medios y las técnicas

5.3.7 Reflexión general sobre el ciclo

Este ciclo significa un avance en la mejora de la PE de la instructora investigadora en tanto contempla un nuevo documento de referencia del nivel macro que mejora la pertinencia de su formación y favorece la cualificación de los aprendices que salen al mercado laboral, en tanto para lograr la calidad de la educación, además de la acción de enseñanza aprendizaje como tal, debe tenerse en cuenta la importancia del contexto ya que este facilita u obstaculiza la experiencia educativa (Serrano & Rodríguez, 2014). De igual modo, la disponibilidad que tiene de nuevas herramientas le ayudan a realizar una mejor planeación y con esto poder incrementar la posibilidad de lograr los objetivos propuestos desarrollando la labor docente de manera profesional, es decir, cuando el docente cumple de manera estructurada con esta acción de la práctica de enseñanza se garantiza que se sigue el proceso de enseñanza aprendizaje de una manera científica y se incrementa la seguridad de cumplir los objetivos que se hayan definido (Zilberstein et al., 2016). Estas nuevas herramientas también le significan un gran avance en su proceso de investigación teniendo en cuenta que dispone de un mejor instrumento, más

estructurado, para registrar la información que posteriormente le servirá de análisis y reflexión entendiendo el instrumento, en palabras de Bavaresco (2001) como la herramienta empleada para obtener los datos de la realidad en estudio. Cabe destacar que la docente investigadora debe mejorar la aplicación del modelo de la EpC en los siguientes ciclos como apuesta pedagógica de la presente investigación.

Considera de gran importancia las mejoras a realizar en la redacción de los objetivos de las actividades atendiendo las observaciones y sugerencias producto del trabajo colaborativo con su par, teniendo en cuenta que este trabajo colaborativo significa un intercambio reflexivo alrededor de la teoría y de la práctica que ayuda a progresar en el conocimiento (Cano & García, 2010). Por último, la instructora trabaja en lo que considera una de las debilidades principales dentro de su práctica de enseñanza y es la estrategia de evaluación, reconociendo que si bien evaluaba recogiendo evidencias de forma coherente con las disposiciones de la entidad, definiendo instrumentos acordes con los tipos de evidencias a recoger y articulando con los criterios de evaluación plasmados en el programa de formación, la evaluación no se contemplaba con un proceso de recolección de información como bien lo expresa García Ramos (1989) cuando afirma que la evaluación es “una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones” (p.45) y a su vez la estrategia para llevar a cabo este proceso estaba incompleta dejando por fuera elementos que, ahora considera, se deben definir dentro de la planeación de cada una de las actividades a implementar como lo son las técnicas y los medios asumiendo que las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz & Hernández, 2006,p.36)

5.3.8 Proyecciones para el siguiente ciclo

Atendiendo el diseño de investigación acción planteado para el presente trabajo, se definen para el siguiente ciclo las proyecciones que se presentan a continuación como resultado del proceso reflexivo del ciclo actual:

Tabla 8.

Proyecciones derivadas de la reflexión del ciclo II

Acción constitutiva	Proyección
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Consultar la teoría sobre identificación de conocimientos previos para diseñar actividades más pertinentes con este objetivo. • Incluir actividades de enganche e importancia del tema como aspecto importante de la EpC • Redactar de una manera más explícita los objetivos de cada actividad • Mantener las fortalezas identificadas en el ciclo anterior
Implementación	No se definieron proyección en tanto no fue posible la ejecución de lo planeado.
Evaluación de los aprendizajes	No se definen proyecciones teniendo en cuenta que al no haberse podido ejecutar los desempeños planeados, no fue posible realizar la evaluación de los aprendizajes

Nota: Elaboración propia

5.4 Ciclo III: Avanzando en el camino de la mejora continua de la práctica de enseñanza

Este ciclo sigue haciendo parte del trabajo de reflexión realizado por la instructora investigadora a lo largo de toda la presente investigación. Se desarrolla con un grupo de aprendices del programa Tecnólogo en Gestión Administrativa en el cual se imparte formación en la competencia INTERVENIR EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO ORGANIZACIONAL QUE SE DERIVEN DE LA FUNCIÓN ADMINISTRATIVA que se encuentra definida en el programa de formación. Este ciclo, en su mayoría, se desarrolla a través de chat de WhatsApp ya que el mayor porcentaje de los aprendices no poseen conexión a internet, lo que configura un gran reto para la instructora

investigadora, sin embargo, es necesario afrontar este reto como manera de adaptarse a los cambios del entorno y al contexto en el que se desarrolla el proceso formativo a causa de la pandemia por Covid 19.

5.4.1 Competencia

Identificar el diagnóstico organizacional como uno de los insumos previos para la elaboración de propuestas del plan de mejoramiento.

5.4.2 Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)

- **RPA de Conocimiento:** El aprendiz conocerá el concepto de diagnóstico organizacional, sus beneficios y las herramientas administrativas que se utilizan según el tipo de diagnóstico a realizar en la unidad administrativa.

- **RPA de Propósito:** El aprendiz comprenderá que para proponer un plan de mejoramiento en la unidad administrativa se debe realizar un diagnóstico organizacional mediante las herramientas administrativas que permiten el análisis de los elementos internos y externos de la empresa según el tipo de diagnóstico que requiera la empresa

- **RPA de Método:** El aprendiz utilizará una herramienta administrativa, acorde con el tipo de diagnóstico requerido, como modelo que le permite analizar la situación de la empresa y emitir un posible diagnóstico sobre su situación actual.

- **RPA de Comunicación:** El aprendiz emitirá el diagnóstico administrativo de la empresa mediante el uso de las herramientas administrativas estudiadas.

5.4.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes)

Acción profesional de planeación: La planeación tiene en cuenta de la norma de competencia laboral con título “Diagnosticar situación problema según metodologías y procedimiento técnico” ([Ver anexo 7](#)) y las habilidades de la ocupación de Gestor Administrativo como elemento macro. También se tuvo en cuenta desde el nivel meso el programa de formación para los todos los cursos Tecnólogos en Gestión Administrativa y la guía de desarrollo curricular definida en la plataforma SIGA (Sistema de Gestión y autocontrol) de la entidad y en el nivel micro, se parte del proyecto formativo construido para este grupo atendiendo lo dispuesto por la entidad.

Teniendo en cuenta las fortalezas logradas se continua utilizando la rejilla la LS ([Ver anexo 8](#)) y en coherencia con las proyecciones del ciclo anterior se define en la planeación un foco atendiendo la metodología de la Lesson Study (Soto & Pérez, 2015), se definen resultados de aprendizaje de conocimiento, propósito, método y comunicación y se diseñan desempeños de comprensión en las etapas de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis en coherencia con el modelo de la EpC (Blythe & Perkins, 1999). Se detallan los objetivos de cada actividad teniendo en cuenta las reflexiones del ciclo anterior. Se realiza un análisis detallado de la misma a través de un formato de Excel que utiliza la instructora investigadora para realizar la transposición didáctica (Chevallard & Gilman, 1997) y que se tiene en cuenta en todos los ciclos que hacen parte de esta misma competencia de formación.

En el momento de exploración se planean tres actividades: una **actividad de contextualización** en la cual se recuerda a los aprendices la competencia del programa de

formación que se encuentra en estudio y como esta competencia se conecta con la tecnología que están cursando en la entidad. Se da una breve introducción del tema sin ahondar en los conceptos básicos y se hace hincapié en la importancia de lograr los aprendizajes teniendo en cuenta las necesidades del sector productivo que los está esperando como futuros Tecnólogos en Gestión Administrativa. Esta actividad se lleva a cabo con el fin de contextualizar a los aprendices en los temas a desarrollarse y despertar en ellos interés frente a las temáticas partiendo de la importancia de estas en su proceso de formación y en el desarrollo de su profesión.

La segunda parte de este momento corresponde a una **actividad de reflexión**, guardando lo dispuesto por la entidad, en la cual se les entrega una lectura sobre un artículo de una revista y se les hace un interrogante en torno a la importancia del tema. Se planea esta actividad con el fin de promover, en el aprendiz, la concientización a partir de un proceso reflexivo, sobre la importancia del tópico a desarrollar y la disposición positiva frente al proceso de aprendizaje. Por último, y teniendo en cuenta lo proyectado en el ciclo anterior, se propone una actividad mediante la cual se identifican los **conocimientos previos**. En este caso, se utiliza **la rutina de pensamiento** Pienso, me pregunto, exploro, la cual está dispuesta en la página del proyecto Cero de la Universidad de Harvard y “funciona especialmente bien al introducir un nuevo concepto, tópico o tema en el aula” (Universidad de Harvard, 2020)

Para el segundo momento, la investigación guiada, se define una primera actividad que corresponde a una lectura de un material de apoyo que es entregado a los aprendices teniendo en cuenta su **contexto actual** ya que les es muy difícil realizar investigación porque que muchos no cuentan con conexión a internet, sino que tienen la posibilidad de conectarse por WhatsApp de manera ilimitada gozando de los beneficios que otorgan algunas empresas de telefonía celular. Con esta actividad se busca introducir al aprendiz en el componente teórico del diagnóstico

organizacional mediante la lectura sobre los conceptos, beneficios, usos y herramientas administrativas que se usan para llevarlo a cabo. La lectura realizada es un insumo para las siguientes actividades y teniendo en cuenta su naturaleza no se planea para este momento de la lección una estrategia de evaluación de los aprendizajes.

La segunda actividad planeada es la realización de un **organizador grafico** ideado por la instructora, a partir de la lectura realizada anteriormente, donde plasme con sus palabras el concepto del Diagnostico Organizacional y los beneficios que puede lograr la empresa mediante dicho diagnóstico. Esta actividad se planea con el fin de que el aprendiz pueda identificar y comprender los aspectos más importantes sobre el tema asumiendo que “los organizadores gráficos muestran de forma simplificada la información relevante y las interrelaciones entre ellas permitiendo que en un solo golpe de vista se puedan considerar las partes de un texto que, integradas entre si forman un todo” (Hernández y García, 1997 citado en Guerra Reyes, 2017).

La tercera actividad se planea bajo este mismo planteamiento y corresponde a la elaboración de tres **organizadores gráficos** ideados también por la instructora investigadora mediante los cuales se busca que el aprendiz logre **comparar y sintetizar** la información leída sobre el tema en estudio e identificar los aspectos relevantes sobre el tipo de diagnóstico, el uso y las diferentes herramientas administrativas que se utilizan para realizarlos. Para estas dos actividades se planea la misma estrategia de evaluación: Se define el medio escrito, el análisis documental, la heteroevaluación y una lista de chequeo como instrumento de evaluación. La última actividad planeada para este momento es la socialización de las actividades anteriores en la cual se pretende que participen los aprendices y que la instructora pueda aclarar dudas, inquietudes o falencias detectadas en cuanto a la comprensión del tema en estudio. En esta socialización los aprendices deben explicar los organizadores gráficos realizados y esto lo pueden hacer a través

de mensajes escritos o audio por tanto se contempla desde la planeación los medios orales y escritos, el análisis documental y la entrevista y la heteroevaluación como técnica de evaluación.

En lo que respecta a la planeación del tercer momento, el proyecto de síntesis, se planea una sola actividad en la cual los aprendices, a partir de un caso de estudio, deben realizar el diagnóstico administrativo de una empresa escogiendo, entre todas las herramientas administrativas estudiadas la que consideren más adecuada argumentando porque la escogieron y de esta manera comunicar la comprensión alcanzada y el logro de los 4 RPA formulados desde el modelo de la EpC. Para esta actividad se definió el medio escrito, el análisis documental, la heteroevaluación y la rúbrica de valoración general como instrumento de evaluación.

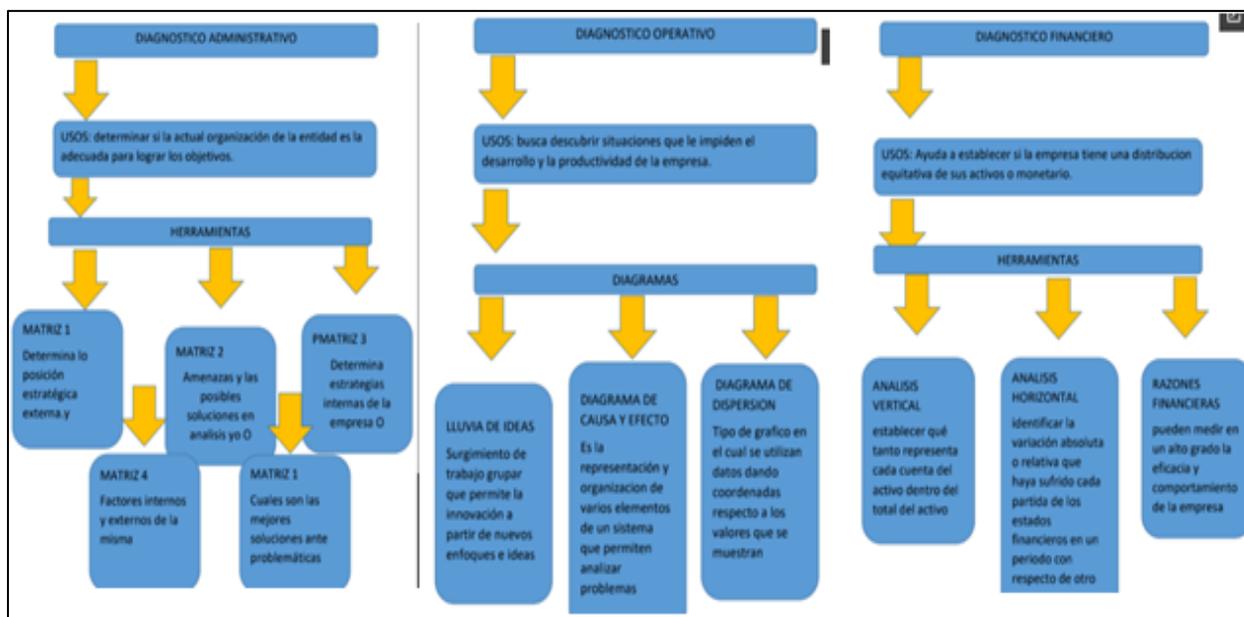
Acción profesional de implementación: Al inicio de la lección, la instructora socializa con los aprendices el programa de formación, la competencia en estudio y los RPA que se pretenden alcanzar, tanto los definidos en el programa de formación como los definidos para el ciclo en específico desde el modelo de la EpC despertando en los aprendices el interés por lo que se va a aprender. A lo largo de todas las actividades la instructora conserva la misma dinámica: explica cómo se debe realizar la actividad, el tiempo disponible para hacerlo, la evidencia a recoger, cómo será evaluada dicha evidencia y el medio de entrega de esta. Al finalizar esta explicación, pregunta si hay alguna duda e inquietud al respecto, en caso de haberla le da la respuesta pertinente y una vez hayan sido aclaradas las dudas expuestas se inicia con el trabajo de los aprendices. De manera seguida, teniendo en cuenta que la clase se desarrolla por WhatsApp, la instructora investigadora solicita fotos o archivos sobre el avance en el desarrollo de la actividad y si a lo largo de su realización se les han presentado dudas e inquietudes que no les hayan permitido avanzar. Esto como estrategia de evaluación formativa y para no perder la comunicación con los aprendices y para mantenerlos atentos y activos en la clase.

Las actividades fueron desarrolladas según lo planeado y no se detectó la necesidad de cambiar la planeación diseñada durante la implementación de esta. En todas las actividades se logró el objetivo planteado. La explicación de las actividades propuestas fue clara para los aprendices y no se presentaron inconvenientes en relación con cómo debían desarrollarlas. Fue beneficiosa para el aprendizaje la actividad reflexiva ya que los aprendices identificaron la importancia del tema a estudiar. El desarrollo de los **organizadores gráficos** fue bastante satisfactorio pues lograron los aprendices sintetizar la información leída mostrando un buen nivel en la **comprensión lectora** en relación con el concepto, los beneficios y las herramientas administrativas para realizar un diagnóstico organizacional, lo cual fue identificado durante la socialización de las actividades realizadas y las evidencias recolectadas, y lograron el poder visualizar las partes de la lectura en un todo. Este momento de la socialización, expresado anteriormente como un reto, fue una gran experiencia para la docente en tanto se logró la participación masiva de los aprendices quienes hicieron diferentes aportes compartiendo no solo sus trabajos y la explicación debida sino que también enviaban sus participaciones en relación con los trabajos de sus compañeros, expresando si estaban o no de acuerdo con lo allí plasmado y adicionando aquellos elementos conceptuales que creían pertinente según la lectura realizada.

La actividad del momento de investigación guiada no se implementó en una sesión de clases, la desarrollaron los aprendices como trabajo en casa. Se cierra la implementación de las actividades planeadas con una conclusión general del tema con aportes de la instructora y de los aprendices en la sesión de clases.

Figura 13.
Imágenes de actividades implementadas

PIENSO	ME PREGUNTO	EXPLORO
 ¿Qué es lo que piensa que sabe sobre este tema? Pienso que es una metodología que emplea la empresa para conocer la situación de la misma	 ¿Qué preguntas o problema le genera? Me pregunto cual es la importancia y las funciones que tiene el diagnostico organizacional dentro de la organizacion	 ¿Qué es lo que el tema le incentiva a explorar o investigar? Me incentiva a investigar cual es el paso a paso para realizar un buen diagnostico



Nota: Elaboración propia

Acción profesional de evaluación de aprendizajes: Esta acción de evaluación se realizó a lo largo de toda la lección de manera **procesual y formativa**. En las actividades de exploración si bien no se definió una calificación, las evidencias fueron valoradas con el fin de determinar posibles cambios requeridos en la planeación propuesta, sin embargo, estos no fueron necesarios. Las actividades de investigación guiada se evaluaron a través de los instrumentos definidos, pero

también se valoró la comprensión de los conocimientos y el logro de los RPA a través de las socializaciones de cada actividad para lo cual no se esperó hasta el final de la lección como sucedía anteriormente en la práctica de enseñanza de la instructora investigadora. Para evaluar los aprendizajes, incluyendo el proyecto de síntesis, se utilizaron diferentes medios, escritos y orales, se aplicaron listas de chequeo y rubricas de valoración general las cuales permitieron identificar el logro de los RPA al aplicar dichos instrumentos de evaluación a las evidencias recolectadas, las cuales permitieron evidenciar la comprensión del tema estudiado y el logro de los RPA planteados por la instructora investigadora al inicio de la lección. Mediante el proceso de evaluación a lo largo del ciclo se logró evidenciar que los aprendices identifican el concepto del diagnóstico organizacional compuesto por diferentes tipos de análisis, los beneficios de cada uno y las herramientas administrativas que se utilizan según el tipo de diagnóstico a realizar para poder emitir uno organizacional integral de la situación actual de la empresa. De igual modo se evidenció en relación con sus aprendizajes que, realizando un proceso de comparación, identifica el tipo de diagnóstico que se debe realizar según las necesidades de la empresa, aplicaron la herramienta administrativa de manera adecuada y lograron al final emitir el análisis de la empresa.

Figura 14.

Actividades desarrolladas que evidencian el logro de los RPA

DESARROLLO		DOFA H. PEREGRINA	
<p>Como ya se nos mencionó, se nos ha pedido identificar una problemática en la empresa o área de actividades. En esta empresa se encontró que uno de los inconvenientes más grandes que tiene es la ausencia de un departamento de recursos humanos. Dicho problema se detectó a lo largo del desarrollo de actividades, se notaron diferentes aspectos que producían inconformidades y molestias en algunos trabajadores.</p> <p>A continuación, realizare un análisis con la herramienta FODA en donde tratare las fortalezas de la empresa, oportunidades, debilidades, oportunidades y amenazas de la misma, sin embargo, he elegido esta herramienta por que nos permite un mejor entendimiento a la hora de buscar analizar la empresa con mayor amplitud correspondiente de sus recursos y estructura.</p>		<p>FORTALEZA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Líder automotriz, en armado y en venta de autos. • Cartera de clientes un piso de ventas. • Cuenta con 7 sucursales. • Cuenta personal ampliamente capacitado. 	<p>DEBILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No todas las sucursales cuentan con el área de recursos humanos. • Falta de sentido de pertenencia por parte del personal. • Falta de manual de funciones y procesos administrativos.
<p>• Para la realización del análisis administrativo tendremos en cuenta la matriz Dofa porque es una herramienta que nos permite diagnosticar el estado actual de la organización además de identificar las diferentes oportunidades y facilitar la toma de decisiones.</p> <p>Esta a su vez nos permite establecer estrategias para superar las barreras que afectan a la organización y prevenir con planes para superar las amenazas presentes y futuras de la organización.</p>		<p>AMENAZAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La competencia. • El clima. • Posibles balances de los valores de la materia prima. 	<p>OPORTUNIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expansión a nivel internacional. • Ampliación de la gama de productos. • Exportación e importación de los productos y materia prima. • Crear nuevas alianzas.
		<p>La principal problemática identifica en la organización es la falta del área de recursos humanos en las sucursales ya que podemos evidenciar la falta de motivación y el sobre cargo de actividades para diferentes áreas tales como es marketing entre otras.</p> <p>Por lo cual no pueden ejecutar adecuadamente cada una de sus funciones debido al sobre cargo de trabajo, además es evidente la falta de manuales de procedimientos y funciones que le permitirán a la empresa establecer unos limites para cada área y los diferentes procesos según la responsabilidad de cada departamento.</p> <p>Debilidad: Personal poco comprometido con el cumplimiento de las actividades.</p> <p>Estrategia: Motivación de personal.</p>	

Nota: Elaboración propia

5.4.4 Trabajo colaborativo

De acuerdo con lo dispuesto para la presente investigación se realiza el trabajo colaborativo mediante la aplicación de la escalera de Wilson con el par asignado. Como resultado de esta dinámica se obtiene la escalera como se muestra a continuación:

Tabla 9.

Escalera de retroalimentación ciclo III.

<p>Aclarar (Hacer preguntas)</p> <p>1) Me pregunto si no visibiliza el pensamiento del aprendiz</p>
<p>Valorar (Identificar aspectos positivos – fortalezas)</p> <p>1) Los RPA están muy bien proyectados, tiene coherencia con la temática a desarrollar.</p> <p>2) Los gráficos utilizados para proyectar las actividades esto es importante porque el aprendiz adquiriere conocimiento en forma distinta y no por la convencional en las lecturas y socialización del instructor, les despierta el pensamiento crítico a los alumnos.</p> <p>3) Su gran creatividad para las actividades.</p>
<p>Preocupa (Inquietudes)</p> <p>1. Me preocupa que usted manifiesta que muchos de sus aprendices no tienen conectividad y que las clases se desarrollan por WhatsApp</p>
<p>Sugerir (Proponer soluciones)</p> <p>1) Los RPA están muy bien proyectados, tiene coherencia con la temática a desarrollar</p>

Nota: Elaboración de Dalis Pinedo, par colaborativo

5.4.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo

Se han encontrado para este ciclo aspectos débiles y fuertes en cada una de las acciones constitutivas de la práctica que se relacionan a continuación:

Tabla 10.
Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo III

Acción constitutiva	Debilidades	Fortalezas
Planeación	1) Solo se tiene en cuenta la heteroevaluación en la planeación de la estrategia de evaluación. 2) No se planea una rutina de pensamiento final que permita al aprendiz reflexionar sobre el desarrollo de su pensamiento y al instructor conocer el pensamiento del aprendiz.	1) Se tiene en cuenta el mantener las fortalezas del ciclo anterior. 2) La identificación de conocimientos previos se realiza con una actividad pertinente 3) Actividad de importancia de los conocimientos a aprender. 4) Rutinas de pensamiento más acorde con los objetivos de la actividad 5) Fortalecer la comprensión de lectura y la operación de síntesis a través de la utilización de organizadores gráficos
Implementación	1) No se realizan encuentros sincrónicos por plataformas como meet, zoom o team.	1) Contexto situacional de los aprendices 2) Se logra cumplir el reto de desarrollar la clase por WhatsApp
Evaluación de aprendizajes		1) Los organizadores gráficos favorecieron el aprendizaje 2) Los instrumentos de evaluación son acordes con el objetivo de la actividad 3) Evaluación procesual y formativa

Nota: Elaboración propia

5.4.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños

Una gran evolución que se puede considerar en este ciclo es el desarrollo de todas las acciones constitutivas de la PE de la instructora investigadora quien no había podido completarlas en los ciclos anteriores por temas administrativos ajenos a su voluntad. Se continúa observando la planeación en coherencia con la metodología de Lesson Study y el modelo de la EPC. Se utiliza una nueva **rutina de pensamiento** más aterrizada al objetivo que se pretende

gracias a la consulta bibliográfica desde la página del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, en este caso con el fin de identificar los **conocimientos previos**.

Se evoluciona en los desempeños de comprensión en tanto se incluye una **actividad de importancia** en el momento de exploración, se entrega todo el material de apoyo a los aprendices teniendo en cuenta que por temas de pandemia y por su **contexto situacional** es difícil para ellos realizar investigaciones de los temas en internet o en bibliotecas físicas. Se continúa utilizando la rejilla como herramienta que le permite realizar una planeación organizada y estructurada, lo que si bien no es un cambio se considera importante mencionarlo como forma de mantener las fortalezas identificadas y por ende la calidad en la formación lograda gracias a los cambios logrados hasta ahora. En términos de evaluación cabe destacar que se utilizan instrumentos de evaluación acordes con el objetivo de la actividad, pero se deben hacer mejoras en lo referente a la planeación de la estrategia de evaluación incluyendo diferentes técnicas según agentes para que este proceso también tenga en cuenta la participación de los aprendices y no solo de la instructora y así sea más enriquecedor para el grupo.

5.4.7 Reflexión general sobre el ciclo

En este ciclo la instructora investigadora trabaja por mantener las fortalezas alcanzadas en los ciclos anteriores, esto como parte de su “compromiso con la mejora educativa” lo cual constituye un rasgo del proceso de investigación acción educativa (McNiff, 1988 citado en Latorre, 2003). De igual modo, se continúa evidenciando los beneficios de la EpC como apuesta pedagógica fortaleciendo y mejorando su utilización, así como el trabajo colaborativo con el par asignado, identificando también los beneficios de la contextualización y de las actividades de

enganche y motivación dentro del momento de exploración. Así mismo, cabe destacar un elemento iluminador dentro de este ciclo como fue la importancia de la utilización de los organizadores gráficos dentro de la práctica de enseñanza para favorecer la comprensión lectora entendiendo que “cuando los estudiantes representan gráficamente los textos que leen, entienden mejor cuales son las ideas principales, cómo están relacionadas entre sí y qué puntos no están claros” (Jones, Pierce y Hunter, 1989 citado en Arzola, 1996) logrando de esta manera fortalecer esta debilidad que se identifica en los aprendices cuando ingresan a la entidad.

5.4.8 Proyecciones para el siguiente ciclo

Con el fin de modificar su propia Práctica de Enseñanza a la luz de los elementos encontrados en su proceso autorreflexivo (Elliot 1993), la instructora investigadora proyecta los siguientes cambios:

Tabla 11.

Proyecciones derivadas de la reflexión del ciclo III

Acción constitutiva	Proyección
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con las fortalezas que se evidenciaron en el ciclo • Planear rutinas de pensamiento final que permitan al aprendiz reflexionar sobre el cambio en su pensamiento y al instructor hacer más visible el pensamiento del aprendiz
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con las fortalezas que se evidenciaron en el ciclo • En caso de ser posible según las condiciones de los aprendices, incluir encuentros sincrónicos
Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con las fortalezas que se evidenciaron en el ciclo • No utilizar solamente la técnica de heteroevaluación según agentes de participación.

Nota: Elaboración propia

5.5 Ciclo IV: Cambios cerebrales consistentes conducen a mejores pensamientos en el camino de la mejora continua de la práctica de enseñanza.

El ciclo descrito en este apartado se desarrolla con un grupo de aprendices que cursan el programa Tecnólogo en Gestión Administrativa y en la competencia INTERVENIR EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO ORGANIZACIONAL QUE SE DERIVEN DE LA FUNCIÓN ADMINISTRATIVA que se encuentra definida en el programa de formación. La instructora investigadora continúa identificando cambios que debe implementar en su práctica de enseñanza como producto de las reflexiones realizadas en torno al análisis de las mismas y a los conceptos aprendidos en los seminarios de la maestría.

5.5.1 Competencia

Identificar la estructura de la empresa como elemento interno que define la manera como la empresa está organizada.

5.5.2 Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)

- **RPA de Conocimiento:** El aprendiz comprenderá el concepto de estructura organizacional de la empresa y sus diferentes tipos como un elemento interno de la empresa
- **RPA de Propósito:** el aprendiz comprenderá que se debe conocer la organización interna de la empresa para diagnosticar problemas y proponer planes de mejoramiento en la unidad administrativa que la lleven al cumplimiento de sus objetivos.

- **RPA de Método:** El aprendiz identificará el tipo de estructura de una empresa a partir de las características que indican la manera como ésta organiza las actividades y recursos que le permitan cumplir los objetivos planeados.

- **RPA de Comunicación:** El aprendiz podrá comunicar el tipo de estructura de la empresa teniendo en cuenta como ésta ha organizado sus actividades y recursos.

5.5.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes)

Acción profesional de planeación: La planeación se realiza en la rejilla LS ([Ver anexo 9](#)) que se viene utilizando desde ciclos anteriores y se tiene en cuenta la **norma de competencia laboral** con título “Diagnosticar situación problema según metodologías y procedimiento técnico” y las habilidades de la ocupación de Gestor Administrativo como **elemento macro**. También se tuvo en cuenta desde el **nivel meso** el programa de formación para los todos los cursos Tecnólogos en Gestión Administrativa y en el **nivel micro**, se parte del proyecto formativo construido para este grupo en específico en concordancia con las directrices de la entidad.

En el momento de exploración se definen dos actividades, una de **identificación de conocimientos previos** y una contextualización previa que incluye **conexión e importancia** de la competencia. En cuanto a los conocimientos previos se investigan otras **rutinas de pensamiento diferentes a las ya utilizadas** y que sean acordes con el objetivo de la actividad.

Se planean cuatro actividades para investigación guiada en las que se incluye la ilustración como **estrategia construccional** que apoya el **aprendizaje significativo** de los

aprendices (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991, citados en Díaz Y Hernández (1999). También se incluye el mapa mental y el gráfico de la araña como otras formas para **representar el conocimiento y favorecer el aprendizaje significativo**, la identificación de ideas fundamentales y la relación entre conceptos (Dansereau, 1989 citado en Campos, 2005). Se tiene en cuenta en esta planeación por primera vez una actividad de **autoevaluación**.

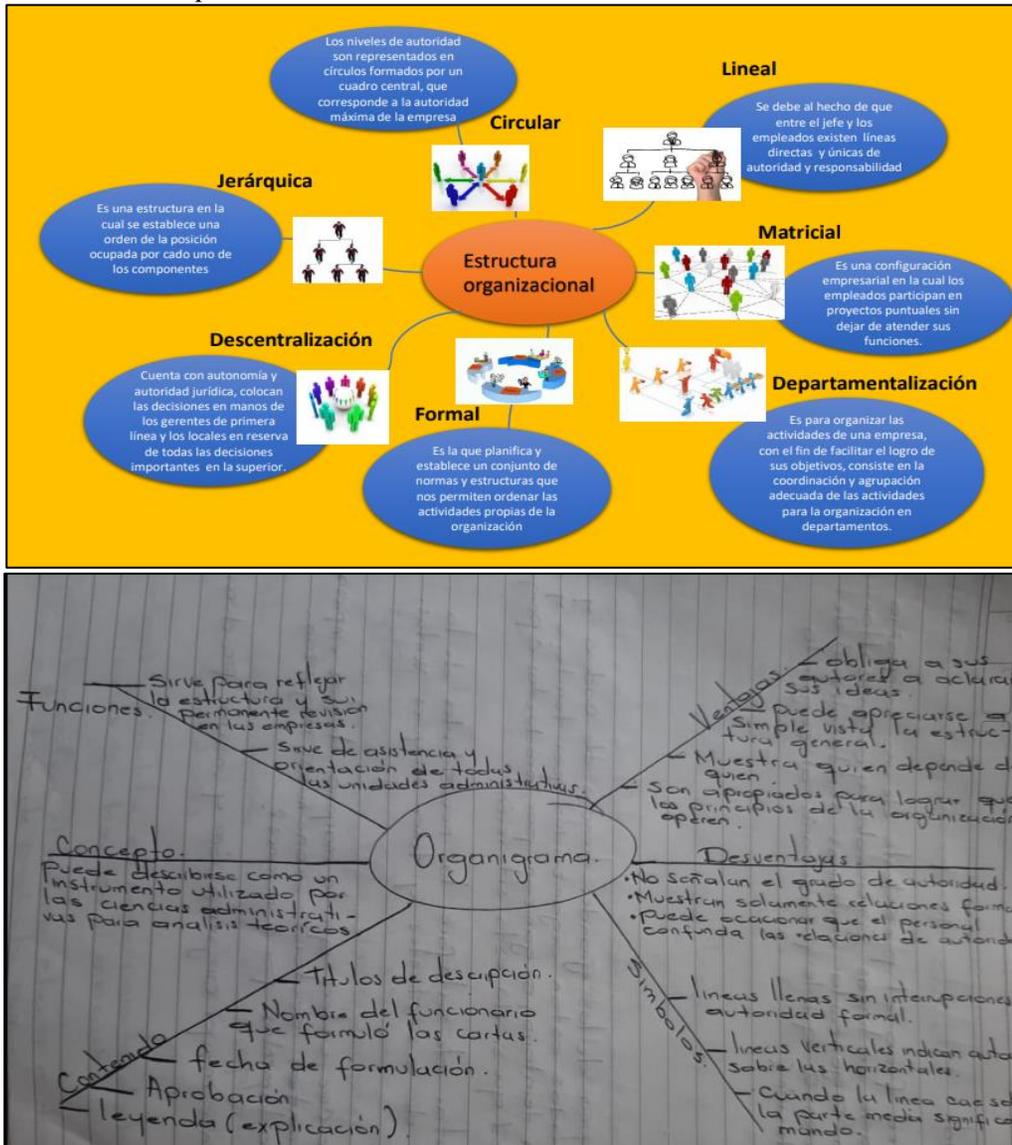
Acción profesional de implementación: La instructora investigadora **explica con detalle todo lo referente a la actividad**, estas explicaciones se hacen a través de mensajes de texto, videos grabados por la instructora y notas de voz teniendo en cuenta que las sesiones de clases se desarrollaron a través del chat de WhatsApp definido para el curso. Por este mismo medio, como archivo Word y PDF se entrega la guía de aprendizaje en búsqueda también de mejorar el proceso de comunicación. Al terminar la explicación se pregunta si hay dudas o inquietudes antes de iniciar el trabajo por parte de los aprendices quienes pueden enviar sus inquietudes a través de mensajes de texto y notas de voz, dudas que se resuelven de manera inmediata antes de dar paso al desarrollo de las actividades. Se inicia con las actividades del momento de exploración recordando la competencia pues ya se venía trabajando en ella y **se comparten los RPA definidos para este ciclo** como complemento de los RPA definidos en el programa de formación. Se contextualiza al aprendiz y la importancia de las temáticas a estudiar. La segunda actividad permitió **la identificación de los conocimientos previos** mediante los dos primeros interrogantes ¿Qué sé? ¿Qué quiero aprender? Su realización demoró un poco más del tiempo estipulado. No se recogió la evidencia en el momento oportuno.

En relación con las actividades de investigación guiada se les entregó el material de apoyo con el que iban a trabajar, no se les pide investigación por que se tiene en cuenta el

contexto situacional de los aprendices quienes, en su mayoría, no cuentan con recursos económicos para navegación en internet razón misma por la que las sesiones de clases de este ciclo se desarrollan a través de la aplicación WhatsApp, no tienen servicio de internet en sus residencias y debido a la pandemia por Covid 19 no se puede salir a lugares públicos para conectarse. En este segundo momento los aprendices desarrollaron cuatro actividades. Para tres actividades la instructora los invita a realizar la lectura propuesta sobre cada uno de los temas de estudio y realizar los **organizadores gráficos** propuestos que son: un organizador de construcción propia, un mapa mental para sintetizar y organizar las ideas y un gráfico de la araña para identificar los conceptos básicos. Estos organizadores no habían sido desarrollados antes y muchos ni los conocían para lo cual se dio una explicación por parte de la instructora y se entregó el material de apoyo que se tenía planeado, lográndose resultados positivos en la realización de la actividad evidenciando el interés de los aprendices en realizarlo. Algunos lo hicieron en cuadernos y otros en equipos de cómputo.

Al final de cada una de las actividades desarrolladas se realizaba la socialización de estas, y se tomaba como un espacio para fortalecer los conocimientos a través de las explicaciones magistrales de la instructora y de la solución a las inquietudes presentadas por los aprendices. Frente a las inquietudes, en caso de ser posible, la instructora mediante preguntas orientadora e intencionales busca favorecer la construcción del aprendizaje, llevándolos a que ellos mismos lleguen a la respuesta correcta y una vez la respuesta ha sido construida por los mismos aprendices la instructora la fortalece. En caso de que no se llegue a su construcción la instructora explica detalladamente y con ejemplos la respuesta a la inquietud presentada.

Figura 15.
Actividades implementadas en el ciclo



Nota: Elaboración propia

Para el último momento, el proyecto de síntesis, se desarrollaron tres actividades. La primera fue un **caso de estudio**. Su desarrollo se planteó de una manera sencilla en tanto era el primero que los aprendices desarrollaban. Se evidenciaron fallas de argumentación teórica y con un enfoque de respuestas basadas en la opinión. La segunda fue una **rutina de pensamiento** final llamada “antes pensaba - ahora pienso”, frente a la cual mostraron un poco de sorpresa y

expectativa porque no la conocían. Lograron desarrollarla y evidenciar el cambio en su pensamiento. Por último, se implementa por primera vez en la PE de la instructora investigadora una **actividad de autoevaluación** mediante una rubrica dada a los aprendices quienes mostraron inicialmente un poco de resistencia preguntando porque no los evaluaba la instructora, sin embargo, **se les explico el objetivo de la actividad** y después de esto se mostraron dispuestos a realizarla.

Acción profesional de evaluación de los aprendizajes: Se definió una evaluación procesual, dándose a lo largo de todo el ciclo una valoración del avance de los aprendices partiendo de las evidencias recolectadas, el portafolio del aprendiz y sus participaciones en clases. Cada una de las actividades se evaluó según la estrategia planeada. Antes de iniciar la actividad se describe cual es la evidencia y el medio por el cual se recolectará dicha información. Se evaluó a través de medios escritos, la técnica recolectada para la mayoría de las evidencias fue análisis documental y de producciones; se utilizaron **técnicas de autoevaluación** y heteroevaluación y se utilizaron diferentes instrumentos de evaluación.

Durante el proceso formativo se logró evidenciar que los aprendices iban logrando los aprendizajes, aun cuando se presentaron algunos errores en el desarrollo de las actividades que gracias a la valoración continua de identificaron y corrigieron a tiempo. Los aprendices lograron emitir un concepto sobre la estructura de la empresa mediante la rutina de pensamiento utilizada, identificaron las características de cada tipo de estructura plasmando lo comprendido en el mapa mental mostrando también mejoras en la capacidad de síntesis y organización de las ideas al igual que lo hicieron mediante el grafico de la araña realizado. De igual modo, lograron comunicar el tipo de estructura de una empresa a partir de la organización de sus recursos y actividades.

Figura 16.

Actividades desarrolladas que evidencian los aprendizajes

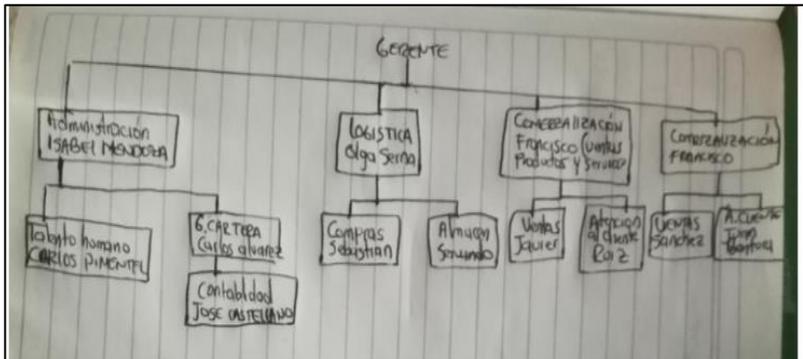
a. Realice la lectura del siguiente caso y desarrolle los puntos indicados al final.

- Indique cual es la estructura organizacional de la empresa y sustente su respuesta basándose en la teoría estudiada.

La estructura organizacional de esta empresa es funcional ya que podemos ver que la empresa está organizada en departamentos y nos muestra el trabajo en equipo para alcanzar los objetivos que se proponen para lograr, planificando su trabajo y repartiendo adecuadamente sus responsabilidades a cada departamento.

- Indique cual es el tipo de departamentalización de la empresa y sustente su respuesta basándose en la teoría estudiada.

El tipo de departamentalización de la empresa es funcional porque las actividades y tareas se realizan basándose en agrupaciones de acuerdo a la función o profesión que le corresponde en cada departamento y así teniendo una mejor eficiencia en la empresa.



Momento DESPUES DE LEER:

QUE HE APRENDIDO

De la estructura organizacional aprendí que es el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en áreas distintas y de las relaciones que determinan formalmente las funciones que cada unidad debe cumplir, distribuyendo de tal manera las actividades en la que cada persona asume un papel que se espera que cumpla con el mayor rendimiento posible.

Nota: Elaboración propia

Figura 17.
Actividad de autoevaluación planteada

COMPETENCIA	INTERVENIR EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO ORGANIZACIONAL QUE SE DERIVEN DE LA FUNCIÓN ADMINISTRATIVA			
ACTIVIDAD	AUTOEVALUACION			

Instrucciones: A continuación se presenta una serie de indicadores a través de los cuales usted debe autoevaluar su desempeño durante el desarrollo de las clases y la guía de aprendizaje.

A cada indicador debe asignarle un puntaje definido en la escala de puntajes. Al final debe sumar todos los puntajes y dividirlo entre 11

Escala de Puntajes	Muy Poco	Poco	Normal	Casi Siempre	Siempre
	1	2	3	4	5

No	Indicadores	Puntaje
1	Soy comprometido con las actividades que debo realizar en las guías de trabajo.	5
2	Soy responsable en la entrega de las actividades asignadas	4
3	Realizo las lecturas de manera consciente buscando obtener nuevos conocimientos	5
4	Participo de manera activa voluntaria en las socializaciones de las actividades realizadas	4
5	Respeto las ideas de mis compañeros de clase	5
6	Durante las socializaciones, apporto mis respuestas activamente cuando la instructora me hace una pregunta o me asigna un punto en específico para responder	4
7	Comprendo con facilidad los temas desarrollados en la guía de trabajo	4
8	Cuando se me asigna trabajo en grupo, logro trabajar colaborativamente de manera comprometida y responsable con mi grupo y realizo aportes significativos	4
9	Entrego mis evidencias en el tiempo estipulado y a través del medio de entrega que se me ha indicado en la guía de trabajo	4
10	Respeto turnos y tiempos de trabajo	4
11	Mi pensamiento sobre los temas vistos cambiaron considerablemente y me siento en capacidad de comunicar lo que aprendí y utilizar los nuevos conocimientos en la solución de problemas presentados en una empresa	4
Promedio (Sumar los puntajes y dividir entre 11)		4.2

Nota: Elaboración propia

5.5.4 Trabajo colaborativo

Guardando la coherencia con lo definido para la presente investigación, se mantiene para todos los ciclos el trabajo colaborativo mediante la aplicación de la escalera de Wilson con el par asignado con quien se comparte la información recolectada acerca de este ciclo. Como resultado de esta dinámica se obtiene la escalera como se muestra a continuación:

Tabla 12.**Escalera de retroalimentación ciclo IV**

<p>Aclarar (Hacer preguntas)</p> <p>1) Me pregunto si en la rutina de conocimientos previos se deba plantear la pregunta ¿Que quiero saber? si en este momento inicial el aprendiz no conoce la temática a desarrollar.</p>
<p>Valorar (Identificar aspectos positivos – fortalezas)</p> <p>1) El uso de los organizadores gráficos para la presentación de las evidencias de los aprendices esto motiva ya que es una forma diferente de presentación y se sale de lo tradicional del formato Word.</p> <p>2) La presentación del programa de formación, los RPA plantados, las temáticas a desarrollar ya que esto mantiene motivado al aprendiz en lograr esos aprendizajes.</p> <p>3) Iniciar las secciones de clases recordando lo tratado en la clase anterior.</p> <p>4) Las descripciones y los anuncios de la rejilla llevan el mensaje corto preciso y conciso, hay una sugerencia sobre las actividades planteadas a los aprendices.</p> <p>5) Las actividades a realizar son bastantes dinámicas, presentadas siempre en forma diferente y se logra evidenciar la comprensión de los temas desarrollados.</p> <p>6) La utilización de las rutinas de pensamiento.</p> <p>7) Indicar y motivar a los aprendices a que se realicen su autoevaluación esta es una actividad está poco utilizada en la institución.</p> <p>8) Valoro la forma en que presenta como se van a recoger las evidencias: medios, técnicas de recolección, técnica de evaluación, instrumentos y medio de entrega</p>
<p>Preocupa (Inquietudes)</p> <p>1) Revisar algunas palabras que no están completas, error en la transcripción.</p> <p>2) Uso de signos de puntuación, algunas comas y puntos.</p> <p>3) No encuentro el foco bien definido de acuerdo con las temáticas y actividades realizadas.</p> <p>4) En el concepto estructurante dice Mejora continua y no encuentro relación con las temáticas desarrolladas y con las actividades planteadas.</p> <p>5) En la competencia del área de aprendizaje, no encuentro relación con las temáticas desarrolladas y las actividades planteados.</p>
<p>Sugerir (Proponer soluciones)</p> <p>1) Explicación más clara de las actividades que deben realizar los aprendices, a veces intuimos que el aprendiz entiende lo que le queremos decirle. Esto nos evita nuevas explicaciones o plantear la actividad de otra manera.</p> <p>2) Colocar el número de horas utilizadas para el ciclo.</p>

Nota: Elaboración Dalis Pinedo, par colaborativo

5.5.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo

Durante cada ciclo se analizan y se estudian de manera reflexiva cada una de las acciones de la Práctica de Enseñanza identificando aspectos débiles y fuertes, que para el caso de este ciclo se presentan a continuación:

Tabla 13.
Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo IV

Acción constitutiva	Debilidades	Fortalezas
Planeación	1) No se favoreció el trabajo colaborativo 2) Actividades de enganche en las que los aprendices sean activos y no pasivos	1) Tiene en cuenta el mantener las fortalezas del ciclo anterior. 2) Identificación de conocimientos previos 3) Rutinas de pensamiento más acorde con los objetivos de la actividad 4) Representación gráfica del conocimiento
Implementación	Recolección de las evidencias de la actividad de identificación de conocimientos previos no se realizó en el momento oportuno.	1) Contexto situacional de los aprendices 2) Reflexión de los aprendices sobre el cambio en su pensamiento
Evaluación de aprendizajes	1) No se favoreció la coevaluación y solo se utilizó un medio y un tipo de técnica de recolección de información 2) El instrumento utilizado para la autoevaluación solo incluye aspectos comportamentales del proceso formativo	1) Los organizadores gráficos favorecieron el aprendizaje 2) Técnica de autoevaluación

Nota: Elaboración propia

5.5.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños

En el presente ciclo fue posible el desarrollo de todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Se continua con la metodología de Lesson Study y el modelo de la EPC. Se utilizan nuevas **rutinas de pensamiento** consultadas desde la página del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard (2020). Se identificaron los **conocimientos previos** mediante una actividad coherente con el objetivo, pero no fue oportuno el momento en el que se le pidió la evidencia de la actividad. Se evoluciona en los desempeños de comprensión en tanto se incluye una **actividad de conexión e importancia** en el momento de exploración, se entrega todo el material de apoyo a los aprendices teniendo en cuenta que por temas de pandemia y por su **contexto situacional** es difícil para ellos realizar investigaciones de los temas en internet o en bibliotecas físicas, se sigue trabajando en el desarrollo del pensamiento mediante operaciones mentales y organizadores gráficos y se utiliza por primera vez la técnica de **autoevaluación** en la PE de la instructora investigadora. Se continúa utilizando la rejilla como herramienta que le

permite realizar una planeación organizada y estructurada, lo que si bien no es un cambio se considera importante mencionarlo como forma de mantener las fortalezas identificadas y por ende la calidad en la formación lograda gracias a los cambios logrados hasta ahora

5.5.7 Reflexión general sobre el ciclo

Este ciclo evidencia algunas mejoras que se continúan dando en las diferentes acciones constitutivas de la PE de la instructora investigadora, quien se enfoca en mantener las fortalezas ya logradas e identificada en el proceso de investigación para que las mejoras implementadas perduren en el tiempo, en otras palabras y parafraseando a Zuber (1992) citado en (Latorre, 2003) la investigación acción permite que los resultados y percepciones que se logran desde la investigación no sólo tengan importancia teórica para el progreso del conocimiento, sino que ante todo generen mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación.

De igual modo, se logró fortalecer el trabajo colaborativo con el par asignado y se continua evidenciando los beneficios de la EpC como apuesta pedagógica a partir de los logros que se observan en el aprendizaje y la comprensión de los aprendices en tanto no solo demostraron saber los conceptos sino que fueron capaces de “hacer” algo con el concepto aprendido (Blythe & Perkins, 1999) en este caso fueron capaces de utilizar una herramienta administrativa para elaborar una diagnóstico de la empresa. Así mismo, mediante las rutinas de pensamiento y la autoevaluación, se logra llevar al estudiante a la reflexión sobre el avance en su proceso formativo, tomando consciencia de sus aprendizajes, reflexión que de acuerdo con Eyleer y Guilles (1999) citado en Ritchhart et al. (2014) enriquece el proceso de comprensión y de resolución de problemas como lo citan quienes también afirman que esta reflexión se logra a

través de las rutinas de pensamiento teniendo en cuenta que hacer visible el pensamiento es la base para reflexionar sobre el propio aprendizaje. Ahora bien, en relación con la autoevaluación y el proceso reflexivo del aprendiz cabe mencionar que el proceso de evaluación estimula la reflexión sobre el aprendizaje y además la técnica de la autoevaluación se puede lograr, de hecho, mediante un proceso autorreflexivo según afirman Hamodi et al. (2015). Todo lo anterior le permite a la instructora contribuir a la consciencia de la importancia de comprender los temas y hacer parte activa de un proceso de formación en búsqueda del logro de los objetivos planteados

5.5.8 Proyecciones para el siguiente ciclo

En el ámbito educativo, afirman Esquivel Valverde et al., (2017) que un proceso de mejora continua “depende del conocimiento del momento actual y las proyecciones de hacia dónde vamos” (p.36), lo cual se logra monitoreando continuamente el proceso de formación y la práctica de enseñanza como mejor camino para “llegar desde donde se está hasta donde se quiere estar”. Es por esto, que a partir de la información recolectada y el proceso autorreflexivo se toman decisiones de los cambios que se deben implementar y se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 14.
Proyecciones derivadas de la reflexión del ciclo IV

Acción constitutiva	Proyección
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con las fortalezas que se evidenciaron en el ciclo • Planear actividades que puedan favorecer el trabajo colaborativo
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar las evidencias de las actividades una vez se ha cumplido el tiempo para su realización en especial la de identificación de conocimientos previos.
Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir actividades de coevaluación y diferentes medios y técnicas de recolección de información dentro de las estrategias de evaluación. • Continuar con actividades de autoevaluación e incluir en los instrumentos tanto aspectos comportamentales como técnicos.

Nota: Elaboración propia

5.6 Ciclo V: Nuevos avances como vínculo evolutivo de la práctica de enseñanza

Como en los ciclos anteriores, en este ciclo se continua con la implementación de la rejilla de LS ([Ver anexo 10](#)) presentada por el asesor, Gerson Maturana, adaptada para efectos de la investigación en la cual se registra tanto la planeación como las fases de evaluación y reflexión respecto a cada actividad planeada, con el trabajo colaborativo con la escalera de Wilson y la reflexión en torno a la práctica que viene de los ciclos anteriores. Se desarrolla con un grupo Tecnólogo en Gestión Administrativa y en la competencia INTERVENIR EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO ORGANIZACIONAL QUE SE DERIVEN DE LA FUNCIÓN ADMINISTRATIVA que se encuentra definida en el programa de formación. En este ciclo la instructora investigadora continúa con nuevos descubrimientos y aprendizajes, derivados de la reflexión, mediante los cuales sigue construyendo el puente que vincula el antes con el después y que configura el avance hacia una nueva práctica de enseñanza.

5.6.1 Competencia

Analizar problemáticas existentes para identificar sus causas y consecuencias y diagramarlas a través de las herramientas de análisis disponibles.

5.6.2 Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)

- **RPA de Conocimiento:** El aprendiz conocerá una herramienta administrativa llamada

árbol de problemas, los elementos que lo componen y el procedimiento para su construcción.

- **RPA de Propósito:** El aprendiz comprenderá que la construcción del árbol de problema identificando las causas y efectos de las problemáticas existentes, le permitirá analizar los problemas de la unidad administrativa y así poder generar planes de mejoramientos acordes con los problemas y necesidades de la empresa.

- **RPA de Método:** El aprendiz observará y analizará situaciones simuladas para identificar las causas y efectos de una problemática existente dentro de la unidad administrativa a partir de la construcción de árboles de problemas.

- **RPA de Comunicación:** El aprendiz comunicará, a través de la construcción de un árbol de problemas utilizado como herramienta de análisis, las causas y efectos de problemáticas encontradas en la unidad administrativa.

5.6.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes)

Acción profesional de planeación: La planeación tiene en cuenta de la norma de competencia laboral con título “Diagnosticar situación problema según metodologías y procedimiento técnico” y las habilidades de la ocupación de Gestor Administrativo definidas según el Observatorio de Ocupación Nacional como **elemento macro**. También se tuvo en cuenta desde el **nivel meso** el programa de formación para los todos los cursos Tecnólogos en Gestión Administrativa y en el **nivel micro**, se parte del proyecto formativo construido para este grupo en específico en concordancia con las directrices de la entidad.

Teniendo en cuenta que dentro de las proyecciones se pretende continuar con las

fortalezas que se evidenciaron en el ciclo anterior, se continua con la metodología de la Lesson Study (Soto & Pérez, 2015) y el modelo de la EPC (Perkins, 1999) que se vienen trabajando desde ciclos anteriores.

Para el **momento de exploración**, y buscando **mantener las fortalezas alcanzadas** hasta el momento, se diseñan cuatro actividades: una actividad de **contextualización** sobre el tema, su importancia, aplicación y los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar teniendo en cuenta la importancia de que, además de conocerlos, puedan comprenderlos e interiorizarlos. Para esta actividad se había planeado desarrollarlo en 15 minutos, sin embargo, teniendo en cuenta la escalera de Wilson aportada por el par, se planean 30 minutos. Para la segunda actividad se propone una **rutina de pensamiento** llamada “los tres ¿Por qué?”, la cual se ha encontrado dispuesta en la página del Proyecto Cero de La Universidad de Harvard. Esta rutina se planea con el fin de que los aprendices logren reconocer la importancia de analizar los problemas, sus causas y sus consecuencias para poder generar acciones correctivas utilizando un tema que se considera una problemática social común entre los jóvenes y adulto. Cabe resaltar que se busca que los aprendices reconozcan la **importancia** del tema ubicándolos en su **contexto social** y con temas que sean de su interés particular e incluso de su **cotidianidad** de modo que ellos se interesen más tanto en la actividad como en el tema y logren reconocer que su aprendizaje es importante no solo para su vida profesional sino también para su vida personal.

La tercera actividad de este momento corresponde a la **identificación de conocimientos** previos planeada esta vez como un cuestionario de preguntas abiertas que han sido formuladas sin posibilidad de un Si o No como respuesta con el fin de conocer el **pensamiento del aprendiz** y sus **ideas preconcebidas** sobre el tema y la última actividad es un protocolo creado por la instructora investigadora al cual llamó “Veo – Identifico – Participo” con el cual se busca

motivar a los aprendices y lograr en ellos una **disposición positiva** frente al aprendizaje mediante la estrategia del **aprendizaje basado en juegos** (Kenny & McDaniel, 2011) utilizando un juego en el que su técnica exige observación, análisis y comparación, lo que a su vez es importante y necesario para el análisis de cualquier tipo de problemática dentro o fuera de una empresa, permitiéndole al aprendiz identificar sus fortalezas o debilidades en dichas operaciones. Para estas actividades de exploración se planea como estrategias de evaluación el medio escrito y oral, el análisis documental como método de recolección, en los casos requeridos se definió el cuestionario como instrumento y se valora de manera procesual sin emitir calificación.

Para el segundo momento, de investigación guiada, se planearon cuatro actividades: Para la primera actividad se planeó que los aprendices, a partir de la lectura de un material de apoyo entregado por la instructora, realizaran una **matriz de comparación y contraste** con el fin de fortalecer las **operaciones mentales** y favorecer así la **construcción del conocimiento** (Vygotsky, 1978) evitando la **transmisión de información** que caracterizaba a la instructora investigadora. La segunda actividad corresponde a una **explicación magistral** del tema por parte de la instructora investigadora con el fin de complementar la teoría estudiada por los aprendices y aclarar las dudas e inquietudes que manifiesten respecto al tema de estudio. Se planea esta actividad teniendo en cuenta la importancia de explicar y ejemplificar el tema de estudio mediante esta estrategia expositiva que permita que el aprendiz pueda comprender información que no es de fácil acceso (Navaridas, 2004). La tercera actividad propuesta complementa la actividad anterior, en tanto se planea para que el aprendiz fortalezca la comprensión del tema explicado magistralmente, las habilidades de observación y análisis e identifique que falencias presenta en torno a estos aspectos que también se favorecen mediante la actividad de coevaluación de los trabajos realizados por todos los compañeros durante la socialización de la

actividad de los trabajos seleccionados. Esto se hace a través de esta actividad práctica en la que debe construir un árbol de problemas a partir de la información plasmada en un video proyectado que trata sobre una problemática común en la sociedad, la obesidad. Se planea la actividad con esta **problemática social** ya que es un tema con el cual los aprendices están familiarizados, algunos por padecimiento propio o de algún familiar, lo que facilita el cumplimiento de los RPA en tanto se logran analizar con mayor facilidad una problemática ya conocida. Bajo esta misma concepción se planifica la cuarta actividad en la cual se busca seguir **fortaleciendo la comprensión** del tema teniendo en cuenta que en ocasiones anteriores esta no ha sido una tarea fácil ya que no es un tema de fácil comprensión. Se continua entonces con una actividad práctica en la cual deben aplicar el tema estudiado sobre si mismos y el desarrollo de su formación, llevándolos a aprender en **su propio contexto** y bajo sus propias experiencias de vida.

Para las actividades diseñadas en este segundo momento se planea una estrategia de evaluación que incluye medios escritos y orales, análisis documental y de producciones, entrevista y diálogo directo, técnicas de heteroevaluación y coevaluación y listas de chequeo como instrumentos de evaluación.

Para el tercer momento, proyecto de síntesis, se planean cuatro actividades, con la cuales se busca verificar que se hayan alcanzado los 4 RPA (Conocimiento, Propósito, Método y Comunicación). Las primeras tres actividades se planean utilizando el **estudio de caso** con algunas variaciones entre ellas como se describe seguidamente. En la primera actividad se presenta un estudio de caso empresarial corto y sencillo que se desarrolla individualmente. La segunda actividad, favorece el **trabajo colaborativo**, y es un caso que incluye la interacción del aprendiz con el **medio en el que se encuentra** en tanto debe desarrollarse en torno a la Pandemia por Covid 19 y los efectos en su persona, su barrio y el municipio donde vive con el fin de

facilitar el aprendizaje. En el tercer caso, se le invita a participar de un **juego de roles** en el cual es empleado de la empresa descrita en el caso y debe dar solución a sus necesidades a través de la aplicación del tema de estudio llevando así al aprendiz al ejercicio de una función para la cual puede estar contratado una vez termine sus estudios. Por último, se planea una rutina de pensamiento llamada “antes pensaba, ahora pienso” con el fin de visibilizar su pensamiento y que puedan ellos mismo reflexionar en torno a los cambios y el desarrollo del mismo. Para las actividades definidas en este último momento, en relación con la planeación de la estrategia de evaluación, se ha optado por medios escritos, análisis documental y de producciones, técnica de heteroevaluación y rubricas de valoración general como instrumento de evaluación.

Acción profesional de implementación: En este caso, la instructora investigadora debe desarrollar la mayoría de las sesiones de clases por medio de chat de whats app, sin embargo, logra desarrollar la planeación definida para esta lección sacando el mayor provecho de las condiciones y las herramientas disponibles para el logro de los RPA. En cada una de las sesiones de clase en las cuales se lleva a cabo la implementación de la planeación realizada se recuerda, mediante elementos multimedia, la competencia definida y los resultados de aprendizaje que están en el programa de formación diseñado para el grupo con el cual se está trabajando, se recalca como esta competencia se conecta con la formación en Tecnólogo en Gestión Administrativa que están cursando y se socializa cuáles son los **RPA** que se pretenden alcanzar durante este ciclo y durante la sesión. De igual modo, al inicio de cada actividad, la instructora investigadora, mediante los mensajes de textos, videos y notas de voz, **explica en detalle todo lo referente a la actividad** y entrega la guía de aprendizaje de acuerdo a lo dispuesto por la entidad, en la cual se incluyen los apartes del contrato didáctico establecido desde el inicio de la formación, apartes que se recuerdan en las diferentes sesiones de clases haciendo alusión a las

normas internas de la clase y al respeto y cumplimiento por el reglamento del aprendiz ya conocido y publicado. Al terminar la explicación de cada actividad se pregunta si hay dudas o inquietudes antes de iniciar el trabajo por parte de los aprendices.

Se inicia con las actividades del momento de exploración. Primero se contextualiza al aprendiz y **la importancia** de las temáticas a estudiar. Posteriormente se pasa a la segunda actividad, “La rutina de los tres ¿Por qué?”. Para esta actividad el par sugiere cambiarla de orden y hacerla después de los conocimientos previos, sin embargo, la instructora investigadora decide no hacer el cambio ya que, por el tema que abarca, constituye para ella una manera de romper el hielo con los aprendices. En esta actividad se cumplió el objetivo teniendo en cuenta que el tema es de gran interés para los estudiantes y se mostraron bastante participativos y animados en poder hablar abiertamente sobre el tema. Sin embargo, para próximas ocasiones, se considera pertinente seguir al pie de la letra la sugerencia de aplicación de la rutina desde el Proyecto Cero y es ir haciendo las preguntas una por una y no presentar los “tres ¿Por qué?”, al mismo tiempo, como fue ejecutado, porque se considera una posibilidad que las preguntas una a una puede dar mayor provecho al enfoque personal, regional y global.

En cuanto a la tercera actividad, se logró el objetivo de **identificar los conocimientos previos** teniendo en cuenta que se utilizó un instrumento de cuestionario de pregunta abierta que le exige al aprendiz dar una respuesta redactada desde su pensamiento y haciendo uso de lo que sabe. Este instrumento permite reconocer un cambio importante dentro de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora quien venía acostumbrada a realizar cuestionario cerrados que no permitían que el aprendiz expresara sus ideas, sino que era obligado a escoger entre las respuestas posibles dadas por la instructora. El poco tiempo definido para esta actividad y las evidencias solicitadas de manera inmediata, corrigiendo así las debilidades identificadas en

ciclos anteriores, fue clave para no darles a los aprendices el espacio a la investigación, teniendo en cuenta que, en esta modalidad virtual, la instructora no tiene la oportunidad de observar que realmente no investiguen. La última actividad de este momento de exploración fue muy satisfactoria para la instructora investigadora ya que logró sacarle el mayor provecho aplicando la técnica de este juego para que los aprendices identificaran sus fortalezas y debilidades en lo referente a la observación, la cual es de suma importancia dentro de la temática en estudio así como fortalecer la operación mental de la comparación en búsqueda del desarrollo del pensamiento de los aprendices. Esta operación mental también se logró trabajar en la primera actividad del momento de investigación guiada a través de una matriz de comparación y contraste que permitió el análisis de la lectura realizada y la organización de la información de modo que los conceptos se hicieran más comprensibles para los aprendices, ayudándolos a identificar los aspectos básicos y álgidos del tema en estudio.

La segunda actividad de la investigación guiada se desarrolló con algunos cambios respecto a las **clases magistrales** que la instructora desarrollaba antes de la presente investigación, ya que se dedicaba solamente a la explicación del tema con la participación nula del aprendiz, quien era convertido en un agente pasivo. En esta ocasión la clase magistral ([Ver anexo 11](#)) se pudo realizar de una manera más dinámica con la constante participación de los aprendices, lo que también le permitió a la instructora investigadora la evaluación procesual a partir de los aportes de los aprendices, reconociendo así la importancia y necesidad de incluir dentro de su PE las clases magistrales de acuerdo a las necesidades de los aprendices y la naturaleza y complejidad de los temas en estudio.

Las siguientes dos actividades de investigación guiada si bien fueron prácticas, permitieron que los aprendices se adentraran más en la comprensión y claridad de los conceptos

en tanto, al poner en práctica lo ya explicado por la instructora, evaluar el trabajo de los compañeros y el tratar de comunicar lo comprendido le permite identificar donde hay fallas o debilidades e ir las convirtiendo en fortalezas para lograr así los objetivos que se plantean en el proyecto de síntesis favoreciendo el cumplimiento de los RPA. Estas actividades permitieron descubrir la importancia del trabajo del aprendiz en su **propio contexto** y en torno a problemáticas sociales que se viven en la mayoría de los hogares. Así mismo, fue posible para la instructora investigadora darse cuenta del poder de la **coevaluación** como un instrumento para **comunicar las comprensiones**, en tanto el aprendiz no es capaz de emitir un juicio sobre la actividad de su compañero si no comprende él mismo el tema en estudio.

Como una característica de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, al final de cada una de las actividades desarrolladas se realizaba la socialización de las mismas con el fin de fortalecer los conocimientos a través de las explicaciones magistrales de la instructora y de la solución a las inquietudes presentadas por los aprendices, frente a las cuales, en caso de ser posible, la instructora mediante preguntas orientadoras e intencionales busca favorecer la **construcción del aprendizaje**, llevándolos a que ellos mismos lleguen a la respuesta correcta y una vez la respuesta ha sido construida por los mismos aprendices, la instructora la fortalece. En caso de que no se llegue a su construcción la instructora explica detalladamente y con ejemplos la respuesta a la inquietud presentada.

Para el tercer momento, el proyecto de síntesis, se llevaron a cabo las actividades planeadas sin ejercer cambio alguno. Las dos primeras actividades se desarrollaron durante las sesiones de clases y las dos últimas se desarrollaron en el tiempo desescolarizado del que deben hacer uso los aprendices según los parámetros de la entidad. La primera actividad se tornó un poco compleja ya que los aprendices desconocían algunos de los términos utilizados en el caso

de estudio. En vista de esta situación presentada, la instructora investigadora procedió con las explicaciones respectivas y de este modo los aprendices pudieron continuar con la realización de la actividad. Durante la ejecución de esta actividad se reconfirmó la necesidad de realizar varias actividades de aplicación que permitan poner en práctica los conceptos aprendidos y la comunicación de las comprensiones por parte de los aprendices. La segunda actividad desarrollada en este momento, confirmó la importancia del **trabajo colaborativo** como un medio para enriquecerse mutuamente frente a los conocimientos en estudio así como la importancia de ubicar al aprendiz en su contexto actual y en las situaciones que conoce y maneja, en este caso las problemáticas generadas para cada uno a partir de la pandemia por Covid 19, para favorecer el aprendizaje significativo, considerando que aprenden mejor cuando se mueven en su propio terreno.

Las dos últimas actividades fueron explicadas dentro de la sesión de clases indicando su objetivo, su procedimiento, la evidencia a entregar, la estrategia de evaluación a utilizar por la instructora investigadora para evaluar el logro de los RPA planteados desde el inicio, la fecha y el medio de entrega, como parte del **contrato didáctico** establecido desde el inicio de la formación a partir del **reglamento del aprendiz** y de las políticas de la entidad, promoviendo así el **principio ético de la autonomía** dentro y fuera del salón de clases.

Figura 18.
Actividades implementadas durante el ciclo

b. Identificación de conocimientos previos:

Responda los siguientes interrogantes:

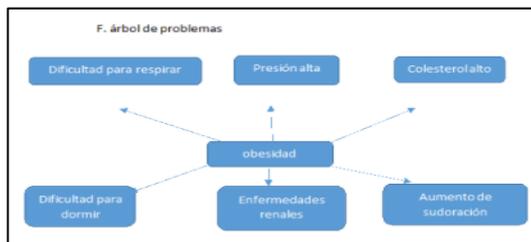
- ¿Cuál es la diferencia para usted entre causa y consecuencia?
La diferencia es que causa es un motivo o una razón para hacerlo mientras consecuencia es aquello que resulta a causa de una circunstancia o un acto
- ¿Por qué usted cree que es importante conocer las causas y consecuencias de una situación, fenómeno o problemáticas?
Conocer las causas y consecuencias es muy importante debido a que si no hay una problemática y no se conocieron las causas no habría un plan de mejoramiento ni se podría hacer la respectiva investigación para identificarlo.
- ¿Qué relación hace usted entre el concepto de causas, consecuencias, problemas y planes de mejoramiento?
La relación que tienen es identificar las causas y consecuencias de los problemas buscando soluciones estratégicas realizando un plan de mejoramiento.
- ¿Que estrategias de análisis de causas y consecuencias conoce? ¿Las ha utilizado?
Conozco el diagrama de pescado, si lo he utilizado es una estrategia que me permitió analizar un problema identificando tanto sus causas como las consecuencias que lo produjo.



RUTNA LOS 3 ¿ PORQUE ?

<p>¿Por qué podría importarme conocer las causas y consecuencias de contraer enfermedades de transmisión sexual?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque podemos evitar contagiarnos y enfermarnos y poder contagiar a las personas que más queremos debemos tener mucha precaución ya que los jóvenes son la mayor amenaza a contraer una enfermedad 	<p>¿Por qué podría importarle a las personas que me rodean (familia, amigos, ciudad, nación) conocer las causas y consecuencias de contraer enfermedades de transmisión sexual?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esto podrá importarle porque si me cuidó yo de una u otra manera estoy cuidando a los demás teniendo la responsabilidad que este tema necesita 	<p>¿Por qué podría importarle al mundo conocer las causas y consecuencias de contraer enfermedades de transmisión sexual?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque así el ser humano puede tener más prevención consigo mismo y evitar que haya una propagación de una bacteria que se vuelva pandemia
--	--	--

MATRIZ COMPARA Y CONTRASTE		
ARBOL DE PROBLEMAS	&	ESPIÑA DE PESCADO
Es una herramienta que permite reflejar los problemas posibles de un proyecto, en él se especifican las causas y las consecuencias de cada uno de los problemas reconocidos.		Es un diagrama de causa-efecto que se puede utilizar para identificar las causas reales de un problema
EN QUE SE PARECEN		
<p>Escriba las semejanzas:</p> <p>Las semejanzas que hay es que el árbol de problemas y la espina de pescado se utilizan para el análisis de problemas en planeamiento estratégico y efectivo</p> <p>Buscan reflejar las causas- efecto y consecuencias con el fin de darle solución a los problemas identificados</p>		
EN QUE SE DIFERENCIAN		
Su propósito es ampliar la lista de causas	En cuanto a:	Se utiliza para reducir y eliminar las posibles causas, idealmente a una o más causas raíz
Es el análisis de los problemas que básicamente representa la relación entre un efecto y todas las posibles causas que lo ocasionan	CONCEPTO	Es la representación gráfica con forma de pescado que permite ver el origen que contiene un determinado problema
Se usa para identificar los principales problemas de sus causas y efectos definir objetivos claros y prácticos	USO	Se usa para identificar las posibles causas de un problema específico también organiza y procesar mejor las informaciones
<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir el problema 2. Puntos para conducir el proceso de construcción del árbol de problemas 3. Identificar las causas 4. Establecer los efectos 5. Construir el árbol de objetivos 	CONSTRUCCION	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el problema 2. Definir el problema 3. Identificar las causas del problema 4. Clasificar las causas 5. Diagrama de causa y efecto



Nota: Elaboración propia

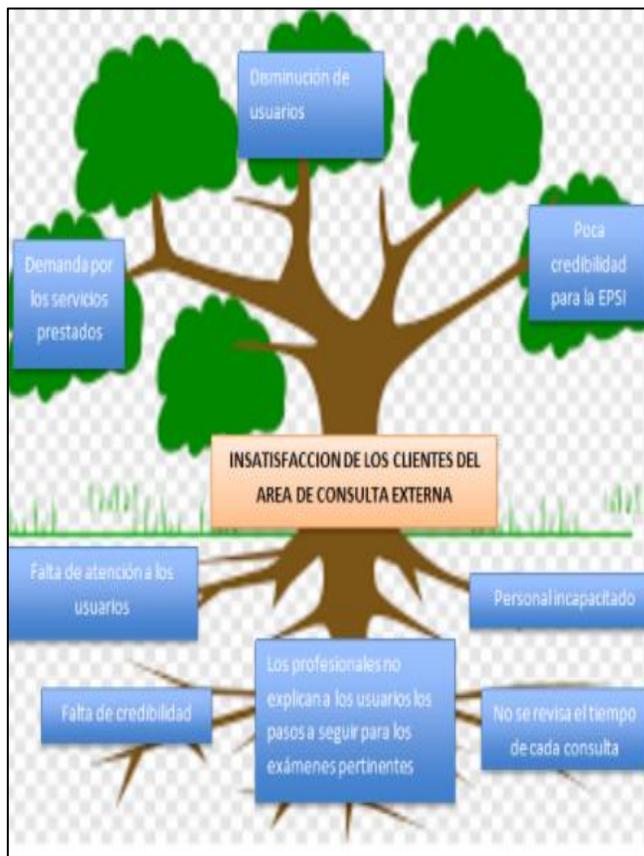
Acción profesional de evaluación de los aprendizajes: La evaluación de los aprendizajes se lleva a cabo de manera formativa y procesual dándose a lo largo de toda la lección desarrollada tomando como base las evidencias recolectadas, el portafolio del aprendiz y la participación de los aprendices en cada una de las socializaciones de las actividades realizadas. Las actividades que fueron planeadas y desarrolladas en el presente ciclo se evaluaron mediante la estrategia planeada y descrita en la acción de planeación, dando a conocer al aprendiz

previamente al desarrollo de la actividad la correspondiente estrategia de evaluación. Para la presente lección, se evaluó por medios escritos (evidencias entregadas) y medios orales (socialización de trabajos realizados). Se realizó un análisis documental de las evidencias entregadas y un dialogo directo durante las socializaciones. De igual modo, se utilizaron técnicas de heteroevaluación y coevaluación y se utilizaron como instrumentos de evaluación el cuestionario abierto, la lista de chequeo y las rubricas de valoración general. Cabe destacar que en este ciclo fue bastante difícil la apropiación de los conocimientos, situación que pudo identificar la instructora investigadora gracias a la evaluación constante y continua de los aprendizajes lo que a su vez, le permitió tomar decisiones frente a la no realización de cambios en la planeación y el desarrollo de constantes explicaciones magistrales durante la socialización de las actividades realizadas por los aprendices, lo cual no hubiera sido posible en caso de que la instructora continuara con la evaluación sumativa como la hacía antes de la presente investigación, es decir, de no haber realizado este cambio en su práctica de enseñanza, no hubiera podido identificar las dificultades de los aprendices en la comprensión del tópico estudiado en la presente lección.

A pesar de estas dificultades, se logró evidenciar que los aprendices comprendían lo que significa el árbol de problemas, cuáles son sus componentes y como se debe construir, entendiéndola como una herramienta de análisis que les permitirá proponer un plan de mejoramiento en una empresa. Lograron de hecho comunicar sus comprensiones mediante la construcción del árbol de problemas lo que implica clasificar de manera correcta las causas y las consecuencias de una problemática identificada.

Figura 19.

Evidencias recolectadas para evidenciar el aprendizaje



Antes pensaba en realidad antes no conocía el árbol de problemas y el árbol de objetivos, solo conocía la espina de pescado que era una forma muy fácil y estratégica que me permitió analizar un problema identificando tanto sus causas como los efectos que lo produjo.

Ahora pienso que son una herramienta estratégica con el fin de ayudarnos a conocer las causas y efectos que se puedan presentar a nuestro alrededor teniendo en cuenta que es muy importante ya que si no hay una problemática y no se conocieron las causas no habría un plan de mejoramiento ni se podría hacer la respectiva investigación para identificarlo y poder hacer un árbol de objetivos

Nota: Elaboración propia

5.6.4 Trabajo colaborativo

En continuidad con lo ya planteado, se realiza el trabajo colaborativo mediante la aplicación de la escalera de Wilson con el par asignado, lográndose como producto de este trabajo lo que se presenta en la tabla 15

Tabla 15.

Escalera de retroalimentación ciclo V

Aclarar (Hacer preguntas)

1) La descripción de la rutina **IMPORTANCIA DEL TEMA: RUTINA LOS 3 ¿POR QUÉ?**, en donde explica los RPA, el tópico de la clase, la conexión con las temáticas anteriores se debe hacer en este espacio o en la contextualización.

Tabla 15 (continua)

<p>Valorar (Identificar aspectos positivos – fortalezas)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Valoro la redacción de los RPA. 2) En su introducción manifiesta a los aprendices los RPA a alcanzar durante el ciclo. 3) Releva la importancia de introducir en la contextualización la información a los aprendices de los RPA 4) La excelente descripción de las actividades. 5) Que reconoce su error al solicitar en las actividades de la Rutina los 3 porque en solicitar los 3 interrogantes al mismo tiempo, eso indica que hace una buena observación en la práctica. 6) Los elementos emergentes que surgen en el ciclo como es el aprendizaje por juegos. 7) Establece tiempo para todas las actividades. 8) Utiliza rutinas de pensamiento. 9) Su creatividad para elaborar actividades y las rutinas de pensamiento diferentes.
<p>Preocupa (Inquietudes)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Si los 15 minutos programados en la contextualización son suficientes.
<p>Sugerir (Proponer soluciones)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Que la actividad de conocimientos previos debe ir primero que la actividad de los 3 ¿Por qué? 2) Tener en cuenta dentro de la planeación 30 minutos para el momento de contextualización

Nota: Elaboración propia

5.6.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo

Se presentan en la tabla continua las debilidades y fortalezas encontradas a lo largo del ciclo actual:

Tabla 16.

Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo V

Acción constitutiva	Debilidades	Fortalezas
Planeación		<ol style="list-style-type: none"> 1) Se mantienen fortalezas identificadas en ciclos anteriores. 2) Se trabaja bajo el contrato didáctico establecido desde el inicio de la formación y se mantiene en cada una de las guías de aprendizajes entregadas a los aprendices 3) Se tuvo en cuenta la proyección realizada en el ciclo anterior 4) Se favorecen el desarrollo de habilidades y operaciones mentales. 5) Se tiene en cuenta el contexto real de los aprendices para el diseño de los desempeños de comprensión utilizando su cotidianidad para favorecer el aprendizaje y habiendo comprendido el tema mediante el saber cotidiano, se hace la transición al saber técnico.

Tabla 16 (continua)

Acción constitutiva	Debilidades	Fortalezas
Implementación	No se pueden realizar muchos encuentros por meet.	1) Se mantienen fortalezas identificadas en ciclos anteriores. 2) Se implementa la planeación definida para la lección 3) Desarrollo de la rutina los 3 ¿Por qué? 4) Se tuvo en cuenta la proyección realizada en el ciclo anterior 5) Se evidencian cambios en la PE en lo referente a pasar de cuestionarios cerrados a preguntas abiertas y a la magistralidad con participación de los aprendices. 6) A pesar de que muchas sesiones se desarrollan por WhatsApp se logra la implementación de las actividades planeadas 7) Promover el principio de la autonomía.
Evaluación de aprendizajes	No se utilizó la técnica de autoevaluación.	1) Se mantienen fortalezas identificadas en ciclos anteriores 2) Actividad de Coevaluación 3) Se tuvo en cuenta apartes de la proyección realizada en el ciclo anterior 4) Se plantean cuestionarios abiertos para la evaluación diagnóstica

Nota: Elaboración propia

5.6.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños

Para este ciclo se consideran dos cambios importantes dentro de la PE de la instructora investigadora: si bien continua incluyendo dentro de su planeación la magistralidad, este elemento en la actualidad incluye al aprendiz como agente activo, ya no está solamente sentado en la clase escuchando a la instructora como transmite información sino que la misma instructora lo mantiene inmerso dentro de la explicación del tema a través de interrogantes conceptuales y participaciones activas mediante las cuales se busca lograr la construcción del conocimiento. El otro cambio importante es el haber pasado de los cuestionarios cerrados a los que venía acostumbrada la instructora investigadora antes de la presente investigación a la utilización de preguntas abiertas que conllevan a que los aprendices puedan expresarse y que no se limiten a unas opciones ya dadas dentro de un cuestionario cerrado. También puede observarse mediante la descripción ya realizada anteriormente que la instructora investigadora incorpora una nueva

rutina de pensamiento no utilizada antes, haciéndolo con una intencionalidad coherente con las características de un desempeño de comprensión, los cuales son diseñados también teniendo en cuenta el contexto de los aprendices y sus experiencias vividas. Cabe destacar que no es un ciclo fácil en tanto la mayoría de las sesiones de clases se desarrollan a través de chat de WhatsApp, sin embargo, puede abonarse como una evolución de la PE la habilidad y capacidad de poder aprovechar los recursos disponibles para desarrollar las comprensiones en los aprendices y alejarse de la perspectiva de la situación actual de pandemia como una imposibilidad para el logro de los RPA. Por último, el hecho de lograr mantener las fortalezas identificadas en ciclos anteriores se considerará siempre con una evolución en tanto la instructora investigadora valora esta acción desde la mirada de la mejora continua entendiendo que lo más complejo no es hacer el cambio mismo, sino guardar la constancia de las nuevas acciones que han configurado dicho cambio.

5.6.7 Reflexión general sobre el ciclo

Mediante este ciclo, de manera general, se lograron evidenciar cambios dentro de la PE de la instructora investigadora que no solo dan cuenta de la evolución de dicha práctica, sino que se constituyen en un motor que le motiva a seguir en ese proceso de mejora continua el cual está vivenciando en la medida en la que se logran cambios dentro de su práctica de enseñanza que conviertan su trabajo docente en una labor más efectiva y eficiente (Harrington, 1993).

La instructora investigadora mantiene las fortalezas ya identificadas dentro todas las acciones constitutivas de su PE, aportando así, desde su rol de formación, a la calidad integrada de la entidad (Frigerio et al., 1997), por lo que considera pertinente continuar cuidando de estas

fortalezas en próximos ciclos a desarrollar. En este ciclo también fue pertinente el diseño de las actividades como desempeños de comprensión definidas bajo la metodología de la EpC como apuesta pedagógica que se mantiene a lo largo de la investigación, el uso del contexto del aprendiz para favorecer el aprendizaje, el trabajo colaborativo con el par colaborador, el uso de las rutinas de pensamiento para visibilizar el pensamiento del aprendiz, el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento a través de las operaciones mentales incluidas en las actividades diseñadas y el uso de la estrategia basada en juegos, teniendo en cuenta que “un juego puede apoyar a ciertos estilos de aprendizaje o necesidades de cualificación, pero no a todos” (Contreras, 2016,p.33). En este caso se utilizó esta estrategia ya que “se hizo uso de un juego para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Contreras, 2016, p.37) y además logró motivarse a los aprendices para mejorar la efectividad del aprendizaje y del fortalecimiento de habilidades, en este caso la observación y favorecer el desarrollo del pensamiento a través de la comparación como operación mental (Contreras, 2016).

Así mismo, se vivenció la diferencia entre los cuestionarios cerrados que siempre habían sido utilizados como instrumento de evaluación y el beneficio de las preguntas abiertas que en este caso fueron **preguntas conceptuales simples** (Elder & Paul, 2002) pasando así de recibir la respuesta que se quiere o se espera por parte del profesor a identificar las ideas que tiene el aprendiz sobre el tema en estudio, como el entiende el significado de los conceptos o palabras mencionados en las preguntas realizadas de acuerdo a sus experiencias y a las ideas constituidas en su mente (Elder & Paul, 2002). Sumado a esto, se mantiene la importancia dada siempre a **la magistralidad** dentro de la formación en coherencia con una de las ventajas expuestas por Beard (1974) cuando afirma que esta estrategia permite “facilitar el esclarecimiento de aquellas cuestiones de difícil asimilación sin una previa explicación oral del profesor” (p.33), estrategia a

la que la instructora investigadora ha querido llamar “magistralidad activa” ya que, a diferencia de lo que antes hacía, en la actualidad permite y promueve la participación activa de los aprendices con participaciones frecuentes con el fin de evitar la estigmatización de esta estrategia definida por Pujols (1981) citado en López (2002) como “el tiempo de enseñanza ocupado, entera o principalmente, por la exposición continua de un conferenciante” (p. 33). De igual modo, se reconoce la importancia del **contrato didáctico** como concepto pedagógico, el cual fue siempre implementado por la instructora investigadora al plantear desde el inicio de la formación lo que se espera del aprendiz y lo que se espera de la instructora como agentes del proceso de formación a la luz del reglamento del aprendiz, de las políticas de la entidad y del proceso de formación integral, recordándolo además en las diferentes sesiones de clases, pero sin reconocerlo como “un instrumento de pedagogía diferenciada, flexible, de ayuda metodológica y psicopedagógica que utiliza recursos muy variados y considera al alumno como un agente activo en su propio aprendizaje” (Garcés et al., 2017) como se aprendió en el Seminario de Investigación dado en el marco de la maestría estudiada. Instrumento que además promueve el principio bioético de la autonomía (Seminario de Ética, 2021) al implicar el respeto y la capacidad de gobernarse a sí mismo fortaleciendo en el estudiante la autorregulación como la expresión de un desarrollo humano que avanza hacia la autonomía y la autodeterminación (Seminario Desarrollo del Pensamiento, agosto 2020)

Cabe destacar también en este ciclo la importancia hallada al hecho de haber diseñado e implementado desempeños de comprensión en los que se usa la cotidianidad del aprendiz, es decir, situaciones o problemáticas que para ellos son familiares bien sea porque corresponden a las características de la sociedad y del entorno que los rodea o porque lo están viviendo ellos mismos o sus familiares más cercanos. Se hace uso entonces de esta cotidianidad de elementos

que ellos conocen, manejan y con los que conviven integrándolos a los desempeños de comprensión con la intención de que ellos comprendan el tema en estudio, entendiendo esta cotidianidad como aquello que se vive en el día a día (RAE, 2020) y teniendo en cuenta que “el conocimiento es inseparable de la interacción del ser humano con entorno (natural y social), y es en esa interacción donde se forma y por lo que tanto no puede dissociarse de ella” (Ibarrola, 2012, p.12). Una vez se han acercado a la comprensión del tema, se hace una transición del **saber cotidiano al saber técnico**, diseñando desempeños de comprensión que implican el mismo conocimiento teórico, pero ahora con situaciones reales, que son ajenas a su diario vivir pero que ellos podrán encontrar en las empresas como parte de su entorno laboral o como funciones que le sean asignadas dentro de sus obligaciones contractuales como Gestores Administrativos.

Por último, cabe considerar que la definición de la estrategia de evaluación es una de las fortalezas ya identificadas y que la instructora ha conservado en este ciclo “como un proceso permanente, sistemático y planificado que proporcione información útil, oportuna y confiable, sobre los diferentes aspectos del proceso educativo” (Blanco et al., 2006,p.54), lo que le permitió identificar las dificultades que a lo largo del desarrollo de los desempeños de comprensión presentaban los alumnos en torno a la comprensión de los conocimientos y por ende, la toma de decisiones en favor del logro de los RPA. También cabe precisar que si bien no se utilizó la **técnica de autoevaluación** trabajada en el ciclo anterior, se dio lugar, por primera vez, a la **técnica de coevaluación** aplicada para que los aprendices valoraran las actividades realizadas por sus demás compañeros y esto les ayudara a identificar, reflexionar e interiorizar sus debilidades y sus fortalezas frente a su proceso de formación, su nivel de comprensión y el logro de los RPA, viendo la evaluación como una estrategia de autocrítica no solo del docente mismo sino también del alumno en búsqueda de la toma de decisiones encaminadas a la mejora del

proceso de enseñanza-aprendizaje. (Pastor et al., 2005)

5.6.8 Proyecciones para el siguiente ciclo

Partiendo del proceso reflexivo que caracteriza el presente trabajo, se definen las siguientes proyecciones en búsqueda constante de la mejora de la Práctica de Enseñanza:

Tabla 17.

Proyecciones derivadas de la reflexión del ciclo V

Acción constitutiva	Proyección
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con las fortalezas que se evidenciaron en el ciclo y con las que se traen de ciclos anteriores. • Continuar diseñando actividades que tengan en cuenta el contexto en el que los aprendices se desenvuelven para favorecer el aprendizaje. • Utilizar la estrategia del aprendizaje basada en juegos siempre y cuando se considere provechoso para el tema a estudiar
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con las fortalezas que se evidenciaron en el ciclo y con las que se traen de ciclos anteriores • Continuar con explicaciones magistrales que se han considerado necesaria para apoyar la comprensión de los conocimientos. • Mantener siempre la importancia y la vigencia del contrato didáctico • Favorecer principios éticos en el aprendiz
Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con las fortalezas que se evidenciaron en el ciclo • Incluir acciones de autoevaluación • Continuar con la evaluación formativa y procesual

Nota: Elaboración propia

5.7 Ciclo VI: Avanzando en la consolidación aprendizajes que definen los cambios hacia una nueva práctica de enseñanza

En este ciclo continua la implementación de la rejilla de planeación (Maturana, 2020) adaptada para efectos de la investigación, el trabajo colaborativo con el instrumento definido en ciclos anteriores y la reflexión en torno a la práctica que viene de los ciclos anteriores. Se

desarrolla con un grupo Tecnólogo en Gestión Administrativa y en la competencia FACILITAR EL SERVICIO A LOS CLIENTES INTERNOS Y EXTERNOS DE ACUERDO CON LAS POLÍTICAS DE LA ORGANIZACIÓN, la cual está definida en el programa de formación. Este ciclo va desarrollándose en el camino de la “sabiduría” pedagógica que poco a poco ha ido adquiriendo la instructora investigadora con el estudio de la Maestría y el desarrollo de este trabajo de investigación, transformando el quehacer empírico que dentro del aula ejercía antes de iniciar ese estudio y que ahora se representa en los cambios obtenidos hasta el momento que se han logrado gracias al cambio en su pensamiento, a la reflexión y a la evaluación que la instructora investigadora ha realizado sobre su propia práctica como objeto de estudio, lo cual le ha permitido establecer las proyecciones necesarias, ciclo a ciclo, para lograr mejores resultados tanto en su actividad docente como en el desarrollo de las competencias de sus aprendices.

5.7.1 Competencia

Facilitar el servicio al cliente interno y externo según las políticas de la organización

5.7.2 Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA)

- **RPA de Conocimiento:** Los aprendices aprenderán a diferenciar entre cliente interno y externo de acuerdo con sus características y su relación la empresa
- **RPA de Propósito:** Los aprendices comprenderán que saber diferenciar si el cliente es interno o externo permite facilitar un servicio de calidad al cliente de acuerdo con sus necesidades y con las políticas de la empresa

- **RPA de Método:** Los aprendices comprenderán que analizando las características de los clientes y su relación con la empresa podrá diferenciarlos y clasificarlos y así facilitar el servicio al cliente de manera adecuada según las políticas de la organización
- **RPA de Comunicación:** Los aprendices reconocerán y clasificarán a los clientes, según sean interno o externos, teniendo en cuenta sus características y su relación con la empresa

5.7.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes)

Acción profesional de planeación: Teniendo en cuenta que en los cambios conseguidos hasta el momento dentro de esta acción constitutiva de la práctica de enseñanza se ha incluido la planeación estructurada, ésta se ha realizado en la rejilla de LS ([Ver anexo 12](#)) teniendo en cuenta elementos del macro, meso y micro contexto. Desde el nivel macro, para la planeación de este ciclo, se cuenta con la norma de competencia laboral **Atender clientes de acuerdo con procedimiento de servicio y normativa**, así como los conocimientos y **las habilidades de la ocupación** de Gestor Administrativo definidas según el Observatorio de Ocupación Nacional. En relación con el nivel meso la planeación se realiza a partir del programa de formación para los todos los cursos Tecnólogos en Gestión Administrativa utilizando el formato de **guía de aprendizaje y la planeación pedagógica** definidos por la entidad y en el nivel micro, se tiene en cuenta **el proyecto formativo** construido para este grupo en específico en concordancia con las directrices de la entidad.

Así mismo, desde ciclos anteriores se enfatiza en la necesidad de continuar con las fortalezas evidenciadas hasta el momento, por lo que se continua con la metodología de la

Lesson Study (Soto y Pérez, 2015) y el **modelo de la EPC** (Perkins, 1999). En efecto, lo anteriormente descrito se tiene en cuenta en este ciclo y se mantendrá para todos los ciclos posteriores configurándose, así como una característica de la evolución y mejora de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora

Para el primer momento contemplado según el modelo de la EPC, el de exploración, se han planeado tres actividades distintas: **una contextualización** por parte de la instructora investigadora con el fin de ubicar a los aprendices en la competencia que se viene desarrollando con sus respectivos RPA planteados en el programa de formación y darles a conocer los RPA definidos para el estudio de este tópico a partir del modelo de la Epc utilizado por la instructora dentro de los cambios definidos para la mejora continua de su práctica de enseñanza así como concientizarlos de como este tema se conecta con la competencia en estudio y con su desempeño laboral.

La segunda actividad planeada es la **identificación de los conocimientos previos** en aras de guardar las fortalezas ya alcanzadas y favorecer el aprendizaje significativo, así como tener una idea de que tanto saben los aprendices del tema lo cual conlleva al **análisis y la toma de decisiones** frente a la planeación realizada como parte importante de la **evaluación procesual** que hace parte de los cambios en la práctica de enseñanza de la instructora investigadora. En este caso se propuso una serie de imágenes y el aprendiz debía escoger tres de ellas que relacionará con los clientes internos o externos y argumentar la relación hecha apelando a la operación mental de la evocación. Seguidamente, se planeó una última actividad que permitiera a los aprendices identificar la **importancia del tema a estudiar** y engancharse con el mismo haciendo de una **rutina de pensamiento** llamada “Veo – Pienso – Me Pregunto”, la cual está diseñada desde el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard y es útil al comienzo de una unidad para

estimular la curiosidad, preparar el terreno para la indagación, pensar sobre el porqué de algo que en este caso es la importancia del tema a estudiar y permite motivar el interés del estudiante (Universidad de Harvard, 2020). Para esta ocasión los aprendices deben observar un video y luego deben responder ¿Qué ve en el video? ¿Que piensa sobre lo que ve en el video y la importancia de conocer al cliente? y ¿Qué se pregunta sobre lo que sucede en el video en relación con la importancia de conocer al cliente?.

Para el momento de **investigación guiada** se planeó una primera actividad mediante la cual se pretende que el aprendiz pueda conocer el concepto de la palabra cliente desde la perspectiva de diferentes autores que le permitan desarrollar un concepto propio, favoreciendo la habilidad de **comprensión lectora, síntesis y redacción**. Para lograr este objetivo se diseñó un protocolo llamado Lectura – Palabra – Concepto cuyo desarrollo consiste en leer el material de apoyo entregado compuesto por diferentes conceptos de la palabra cliente desde el punto de vista de diversos autores. Terminada la lectura, los aprendices deben realizar una lista de las palabras claves de cada una de las definiciones, entendiendo como palabra clave aquella que al omitirla le quitaría el sentido completo al concepto dado. Con todas las palabras claves extraídas de las diferentes definiciones leídas el aprendiz debe elaborar su propio concepto de cliente utilizando conectores lógicos que le permitan unir las palabras en un párrafo con sentido completo, lo cual será evaluado mediante una lista de chequeo aplicada por la instructora.

La segunda actividad planeada para este momento de investigación guiada, se realizará por el chat de WhatsApp en el cual se desarrolla en mayor medida las sesiones de clases por temas de contexto del grupo asignado como fue explicado anteriormente y es considerada todo un reto por la instructora investigadora tanto por ser la primera vez en utilizarla como por su diseño original, el cual está planteado desde la página del Proyecto Cero de la Universidad de

Harvard para realizarse de manera presencial. Sin embargo, como parte del reto que en sí mismo se convirtió la formación virtual en el marco de la Pandemia por Covid 19, fue adaptada para la formación virtual sin modificar su esencia y objetivo. Esta rutina de pensamiento se llama “Rutina +1”, la cual se compone de tres partes: recordar, adicionar y revisar y su propósito se configura en “identificar ideas importantes que valen la pena recordar” (Universidad de Harvard, 2020,p.1). En concordancia con el objetivo con el cual fue diseñada la rutina, esta actividad se planea con el fin de que los aprendices pudieran conocer y recordar el concepto de cliente interno y externo, sus características y el rol de cada uno en función de su vínculo con la empresa con el fin de poder identificar y diferenciar cada tipo de cliente en el cumplimiento de sus funciones laborales. Para lograr este objetivo se planea que los aprendices realicen de manera individual una lectura de apoyo que es entregada por parte de la instructora. Una vez hayan realizado la lectura, deben escribir cuatro ideas que recuerden sobre la información leída cumpliendo así con la primera parte de la rutina llamada originalmente recordar a la cual se le ha adicionado la palabra escribir quedando “Recordar y escribir”, este cambio como una adaptación a la realización de la rutina en la formación virtual. Una vez tengan las ideas escritas, se pasa a la segunda parte de la rutina llamada “Adicionar (+) 1”. En esta ocasión el trabajo pasa de ser individual a ser un trabajo colaborativo en equipos de cuatro integrantes, como adaptación a la formación virtual, que favorece el aprendizaje y el crecimiento de cada aprendiz con el aporte de sus compañeros tal como lo presentan Guitert y Giménez (1997) citado en Revelo y Sánchez (2018) al afirmar que esta forma de trabajo permite la construcción del conocimiento en tanto es un “proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo” (p.45). Esta interacción se da en la medida en la que los aprendices deben compartir entre sí las ideas escritas en la parte de “recordar y escribir”, al

recibir las ideas de sus compañeros deben leerlas y adicionar aquello que crean conveniente según lo que recuerdan de la lectura aplicando también la **técnica de la coevaluación** en la medida en la que valoran el trabajo de su compañero dando respuesta al interrogante ¿Qué le hace falta a la idea de su compañero que usted podría adicionar en relación con la lectura realizada?. Una vez todos hayan adicionado sus aportes a las ideas de sus compañeros, se pasa a la tercera parte de la rutina llamada “revisar”. En esta tercera parte, cada aprendiz recibirá su listado original de ideas con todas las adiciones aportadas por sus compañeros de equipo las cuales debe leer, revisar y también podrá añadir alguna idea que haya leído en los listados recibidos que piense es importante y que no esté en su listado final de ideas, el cual se valorará mediante una lista de chequeo y será el insumo para la tercera actividad planeada en este segundo momento. Esta tercera actividad se trata de realizar un mapa mental con todas esas ideas que fueron enriquecidas con los aportes de cada compañero. Se utiliza este tipo de **organizador grafico** con el fin de fortalecer el recuerdo de los conocimientos aprendidos sobre el tema de estudio con una visión integral de los mismos (Arenas, 2005) y favorecer así la comprensión general del tema. Este organizador grafico será **autoevaluado** por el aprendiz haciendo uso de una rubrica de valoración general suministrada por la instructora investigadora y será expuesto por algunos aprendices que se elegirán de manera aleatoria durante una sesión de clases sincrónica a través de la plataforma meet.

Siguiendo con el momento de investigación guiada, se da paso en la planeación a una cuarta actividad con la que se busca fortalecer la identificación de las diferencias entre cliente interno y externo con el fin de poderlo clasificar y prestar un servicio adecuado conforme a sus necesidades y a las políticas de la organización a través de un cuestionario de **preguntas abiertas y conceptuales** cuyas respuestas parten de una lectura entregada como material de

apoyo y deben registrarse en un cuadro comparativo proporcionado por la instructora. Este cuestionario está compuesto por cuatro interrogantes que, buscando mantener las fortalezas identificadas en ciclos anteriores, favorecen las **operaciones mentales** de clasificación y diferenciación al reconocer las propiedades de cada tipo de cliente y lograr establecer diferencias entre ellos (Parada, 2012 citado en Castro et al., 2017) ¿Cuáles son las diferencias entre en el concepto de cliente interno y externo? ¿Cuáles son las diferencias entre las necesidades que los clientes internos y externo satisfacen a los demás a medida que ejercen su rol de cliente? ¿Cuáles son las diferencias en las necesidades que los clientes internos y externo esperan que le sean satisfechas? ¿Cuáles son las diferencias en las acciones que la empresa debe realizar hacia los clientes internos y hacia los externos? El cuadro comparativo en el cual se plasmen las respuestas al cuestionario abierto planteado será la evidencia por recolectar en la presente actividad.

Como quinta y última actividad de investigación guiada y, en atención a las proyecciones planteadas en ciclos anteriores, se propone un **juego de tarjetas preguntonas** con el objeto de fortalecer los conceptos ya vistos realizando un repaso y aclaración de dudas e inquietudes a través del juego combinado con **explicaciones magistrales** que permitan la interacción entre aprendices e instructora en pro de la construcción del aprendizaje y la organización del conocimiento en la estructura mental del aprendiz (López, 2002). Para esta actividad se han diseñado ocho tarjetas preguntonas con los temas vistos tanto en este ciclo como en ciclos anteriores y que se relacionan todos con la misma competencia laboral en desarrollo según el programa de formación. Cada tarjeta preguntona expone, por la parte delantera una palabra o enunciado sobre el cual la instructora investigadora hace la pregunta y por la parte trasera se propone una opción de respuesta correcta, la cual no es la única pues los aprendices utilizaran sus propias palabras para emitir sus respuestas, pero que resume la teoría vista y que sirve de

apoyo para que la instructora pueda reforzar los conocimientos vistos y aclarar dudas e inquietudes mediante explicaciones magistrales. La dinámica se llevará a cabo, escogiendo primero de forma aleatoria a un aprendiz mediante una ruleta construida desde la página flippity.net utilizada también para elaborar las tarjetas, luego se muestra la parte delantera de la tarjeta, la instructora menciona la pregunta y el aprendiz debe dar respuesta antes de pasar los 30 segundos después de haberse terminado de mencionar la pregunta, en caso de que no logre responder en el tiempo debido se escoge otro participante. Una vez el aprendiz da su respuesta, la instructora voltea la tarjeta y retroalimenta dicha respuesta complementado, si es el caso, con lo propuesto en la parte trasera de la tarjeta. Terminada la retroalimentación, se pregunta si hay dudas o inquietudes respecto al tema y también se invita a los aprendices a que cuenten anécdotas que hayan vivido, experiencias que noten en su entorno o que hagan parte de su **cotidianidad** y que estén relacionadas con el tema en estudio o que consideren una analogía en relación con el tema para favorecer el aprendizaje desde su propio contexto y sus vivencias. En este caso, la instructora evalúa haciendo uso del cuestionario, representado en las tarjetas preguntonas, como instrumento de evaluación y aplicando la entrevista y dialogo directo como técnica de recolección de información con un medio oral.

Ya proyectadas las actividades de la investigación guiada, se continua con la planeación de las actividades del proyecto de síntesis ideadas con el fin de que el aprendiz pueda comunicar los conceptos comprendidos mediante la aplicación de estos en actividades prácticas. En esta ocasión, se proponen tres actividades. La primera de ellas es un **juego de roles** en donde se le invita al aprendiz a ocupar el rol de un empleado, con el perfil de Gestor Administrativo, en una empresa de su elección bajo la modalidad de prestación de servicios mediante un contrato de seis meses. Dentro del rol ocupado, debe suponer que dentro de sus obligaciones contractuales debe

presentar mes a mes un reporte de prestación de servicios en el que debe relacionar clientes internos y externos que haya atendido en el cumplimiento de sus funciones, especificando la necesidad satisfecha y el servicio prestado. Además, se le pide que **argumente** porque las personas relacionadas fueron clasificadas como clientes internos y externos según haya sido el caso, teniendo en cuenta la teoría estudiada. Este reporte a manera de informe será la evidencia por entregar, la cual será evaluada por la instructora aplicando una rubrica de valoración.

La segunda actividad contemplada en este momento es una actividad de aplicación en la que se le pide al aprendiz que, manteniendo el mismo rol y la misma empresa de la actividad anterior, construya un documento tipo folleto donde se relacionen los aspectos básicos que se deben tener en cuenta para identificar e interactuar con clientes internos y externos de la empresa, aspectos que deben conocer todos los empleados independientemente del cargo que ocupen. Se le pide suponer que este folleto se entregará a los empleados de la empresa en los procesos de capacitación para el mejor ejercicio de sus funciones y el camino hacia el logro de la empresa con el esfuerzo y el aporte de todos. Este folleto, como evidencia recolectada, será evaluado mediante una lista de chequeo bajo la técnica de heteroevaluación.

Para cerrar este ciclo y este tercer momento, se plantea una **rutina de pensamiento final** que permita hacer visible el pensamiento de los aprendices respecto al tema desarrollado para que ellos mismos puedan identificar como ha cambiado. La rutina escogida se llama “Antes pensaba – Ahora Pienso” y para llevarla a cabo se le invita al aprendiz a que recuerde que pensaba sobre cliente interno y externo antes de iniciar el estudio de este tema y luego escriba que piensa ahora, después de haber culminado con todas las actividades de aprendizaje, haciendo una reflexión sobre cómo ha cambiado su pensamiento al respecto.

Acción profesional de implementación: Antes de adentrarse en la descripción de esta

acción en el presente ciclo, conviene señalar que, de acuerdo a lo que ha sido interiorizado por la instructora investigadora a lo largo de los ciclos que se han realizado y que, como fruto de la reflexión continua que caracteriza la investigación acción ha comprendido como una fortaleza a mantener, durante este ciclo y los posteriores se iniciará esta acción de la práctica de enseñanza de acuerdo a la planeación realizada la cual será ajustada a lo largo de la lección en caso de ser necesario, se socializará y recordará a los aprendices, en cada sesión de clases, la competencia en estudio y los resultados de aprendizaje definidos en el programa de formación diseñado para el grupo con el cual se esté trabajando haciendo la conexión entre la RPA del programa, la competencia en desarrollo y las necesidades del Sector productivo. De igual modo, se socializarán los **RPA de las diferentes dimensiones** que se pretenden alcanzar en cada tópico estudiado y que han sido formulados bajo el modelo de la EpC el cual hace parte del nuevo diseño de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, mostrando también como, desde las actividades de aprendizaje, se favorecen los conocimientos y las habilidades definidas por el Observatorio de Ocupación Nacional para la ocupación correspondiente, en este caso, la de Gestor Administrativo. Seguidamente y, para todas las actividades de los diferentes momentos de la lección, la instructora investigadora explicará detalladamente los pasos para realizar las actividades, la evidencia a recolectar, las técnicas de evaluación según los agentes participantes, el instrumento de la evaluación utilizado para valorar dicha evidencia según sea el caso, el tiempo definido para desarrollar la actividad y el medio de entrega de las evidencias definidas, todo esto como parte del contrato didáctico establecido desde el inicio de la formación y considerado como un gran elemento que facilita la gestión educativa y favorece la autorregulación en el aprendiz (Garcés, et al, 2017), contrato que se recuerda en las diferentes sesiones de clases promoviendo el respeto y el cumplimiento del reglamento del aprendiz dado a

conocer desde que el aprendiz ingresa a la entidad. Una vez se han dado estas explicaciones, también será recurrente el espacio para que los aprendices expresen sus dudas e inquietudes referente a lo informado y la respuesta las mismas en caso de que se presente. De igual modo, se encuentra dentro de estos aspectos permanentes la entrega oportuna de la guía de aprendizaje diseñada en el formato indicado por la entidad dentro del SIGA (Sistema de Gestión y Autocontrol) en cumplimiento a lo establecido dentro del nivel meso por la entidad.

Retomando la puesta en escena de lo planeado en este ciclo y habiendo iniciado tal como se describió anteriormente, las actividades del primer momento, exploración, se desarrollaron según lo planeado. Una vez se contextualizó a los aprendices, se continuó con la identificación de conocimientos previos, actividad que, al inicio no fue interpretada de manera correcta por lo que se explicó su procedimiento por segunda vez, aun cuando estaba explicada claramente en la guía de aprendizaje entregada a los aprendices. Se observó una gran fortaleza en los aprendices en tanto poseen conocimientos previos acordes y cercanos a los conceptos a estudiar lo que se vio reflejado en la participación durante la socialización de la actividad realizada. Finalmente, se implementó la tercera actividad del momento de exploración, sin novedad alguna, lográndose el objetivo propuesto y por tanto una actitud positiva, en los aprendices, frente al aprendizaje lo que ayuda a ratificar la potencia de incluir en la práctica de enseñanza los desempeños de comprensión según el modelo de la EpC.

En relación con el momento de investigación guiada, las actividades se desarrollaron de acuerdo con lo planeado. La primera actividad planeada, el protocolo Lectura – Palabras – Concepto se desarrolló mediante el chat de WhatsApp enviando por este medio las respectivas explicaciones y la guía de trabajo con toda la información sobre la actividad, evidencia a entregar y evaluación de esta. Los aprendices lograron el desarrollo de la actividad de acuerdo con lo

explicado por la instructora, una vez se terminó el trabajo de parte de los aprendices se pidió que de manera voluntaria 3 de ellos compartieran por el chat de WhatsApp sus palabras y sus conceptos. Estas participaciones fueron retroalimentadas por la instructora para fortalecer los conocimientos adquiridos. A partir de los resultados observados, este protocolo es considerado por la instructora investigadora como un gran instrumento para la apropiación de concepto por parte de los aprendices.

La segunda actividad puesta en marcha, siguiendo con la planeación propuesta, fue a rutina +1, la cual permaneció como un reto al momento de implementarla, al punto que debieron realizarse algunos cambios frente a la planeado. El primer cambio fue que en el momento de la clase no se explicó la rutina completa, se decidió ir explicando parte por parte con el fin de no llenar a los aprendices de tanta información. La primera parte, la de recordar y escribir, se explicó y se desarrolló sin ninguna dificultad. Terminada esta parte, se explicó cómo se realizaría el segundo elemento, adicionar. Esta explicación se hizo mediante el chat de WhatsApp haciendo uso tanto de mensajes escritos como de audios, pero no se logró que todos los aprendices comprendieran claramente la metodología. En vista de esto la instructora investigadora invitó a los aprendices a una reunión por meet para hacer nuevamente la explicación, pero tampoco se logró el cometido. En vista de estas dificultades, se decidió cambiar la planeación con una nueva estrategia que permitía se siguiera trabajando en equipo de tal modo que no se afectara la naturaleza ni el objetivo de la rutina. En consenso con los aprendices se ideó esta nueva estrategia la cual fue puesta en marcha de manera exitosa. Finalmente, se explicó e implemento la última parte, la revisión, sin novedad alguna que exigiera nuevos cambios en la planeación definida.

A partir del desarrollo de esta actividad, los aprendices obtuvieron el insumo para poder

realizar la siguiente actividad, que fue la construcción del mapa mental, con un único cambio y fue en relación con la cantidad de ideas generadas, ya que el mapa mental, aunque se mantuvo su construcción de manera individual, su exposición pasó a ser grupal ya que al final los integrantes del grupo compartían las ideas obtenidas en la rutina +1. Cada aprendiz construyó su mapa mental, algunos siguieron los criterios dados otros no tanto, y todos aplicaron la rúbrica de valoración general como instrumento para **autoevaluarse** sin problema alguno. Al pasar a la exposición, se escogieron cuatro grupos para que cada uno expusiera los subtemas de la lectura realizada. A medida que iban exponiendo la instructora iba retroalimentando tanto la forma del mapa como el fondo del documento fortaleciendo así los conocimientos y aclarando dudas e inquietudes que se fueron presentando, recolectando información necesaria para la toma de decisiones en el desarrollo de la lección.

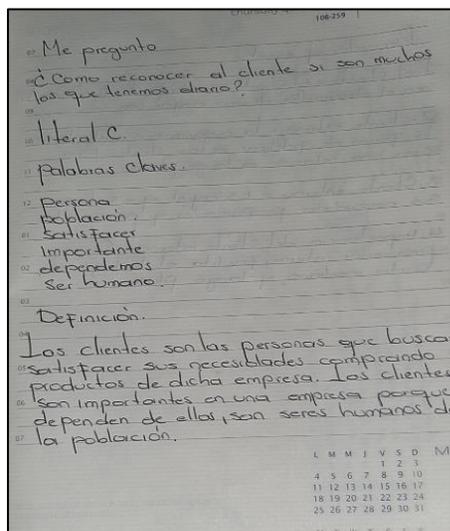
La cuarta actividad se desarrolló por parte de los aprendices sin novedades y de acuerdo con lo planeado, se dio un cambio en la parte de la socialización en tanto se unió con la actividad cinco, por un cambio administrativo planteado para esa sesión de clases y que estaba fuera del control de la instructora investigadora. Esta actividad cinco se llevó a cabo con total éxito lográndose el objetivo planteado y reforzando en la instructora la consciencia sobre la importancia y la necesidad de la magistralidad, ambos puntos identificados en ciclos anteriores y que configura una característica de su práctica de enseñanza teniendo en cuenta que la instructora investigadora se aleja de una conferencia permitiendo, fomentado y motivando a los aprendices a participar de modo que con sus aportes puedan enriquecer la clase y además, hace uso de medios tecnológicos que apoyan su exposición (Sánchez, 2011) que para este caso fueron las tarjetas preguntonas. De igual modo, fue importante el desarrollo de esta actividad ya que llevó a la instructora a corroborar la importancia de preguntar durante las explicaciones magistrales con el

fin de favorecer la interacción entre instructor-aprendiz e identificar lo que el aprendiz sabe sobre el tema, descubriendo entonces el poder de aquello que en términos de procesos de enseñanza aprendizaje se conoce como **interrogación didáctica** (Morata & Rodríguez, 1997)

Para finalizar la descripción de esta acción constitutiva de la PE de la instructora investigadora, se da lugar a la implementación de las actividades del proyecto de síntesis, las cuales se desarrollaron de acuerdo a lo planeado con algunas inquietudes de parte de los aprendices en lo referente a como realizar la segunda actividad, la construcción de un documento tipos folleto, inquietudes que fueron resueltas por la instructora a través de la utilización de ejemplos que permitieran comprender mejor la actividad planteada.

Figura 20.

Actividades implementadas



Cliente interno	Cliente externo
Diferencias en concepto	
Los clientes internos si tienen relación con la empresa, (empleados, gerentes), aunque pueden comprar o no el producto.	Los clientes externos no están directamente conectados a la organización solo van y satisfacen su necesidad comprando un producto o servicio.
Diferencias en necesidad que satisface a los demás ejerciendo su rol	
Se satisface ejerciendo su rol brindando un buen servicio, e incluso se satisface sus necesidades de afiliación, seguridad e incluso con un salario emocional.	Clientes externos se satisfacen haciendo compras a la empresa como alimentación u otro servicio que necesite.
Diferencias en necesidades que espera o requiere que los demás le satisfagan	
El cliente interno espera que lo satisfagan por medio de su trabajo es decir ser escuchado, comprendido, apreciándolo, hacerlo sentir importante y respetado.	El cliente externo espera que satisfagan su necesidad con el buen producto y la buena atención con amabilidad y empatía que le sea prestada.
Diferencias en cómo debe ser el actuar de la empresa ante ese cliente	
El actuar de la empresa ante el cliente interno es hacer lo posible para conservarlo por eso es necesario mantenerlo satisfecho con el trato que reciben y reconociendo sus éxitos.	Ante el externo la empresa trata de personalizar los productos de los clientes que se sientan cómodos con lo entregado, manteniéndolo satisfecho y seguro de que no encontrara otro mejor servicio o atención.

Nota: Elaboración propia

Acción profesional de evaluación: Se continua con la evaluación de los aprendizajes de manera formativa y procesual dándose a lo largo de toda la lección desarrollada tomando como base las evidencias recolectadas, el portafolio del aprendiz y la participación de los aprendices en cada una de las socializaciones de las actividad realizadas como instrumentos para la toma de

decisiones por parte de la instructora y las retroalimentaciones de la actividades desarrolladas como un medio para que el aprendiz pudiera ir conociendo y evaluando su avance en el logro de los RPA planteados. Para todas las actividades se utilizó la estrategia de evaluación contemplada y descrita en la acción profesional de planeación, informando al aprendiz dicha estrategia antes del inicio de cada actividad. Durante este ciclo, se evaluó por medios escritos (evidencias entregadas) y medios orales (socialización de trabajos realizados y exposiciones). Se realizó un análisis documental de las evidencias entregadas y un dialogo directo durante las socializaciones y la actividad de tarjetas preguntonas. Dentro de las técnicas según los agentes que intervienen se tuvo en cuenta **la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación** aunque esta última se planteó a través de un cuestionario que no pudo evidenciarse como tal debido a los cambios que debieron realizarse en la implementación. Se utilizaron como instrumentos de evaluación el cuestionario abierto, la lista de chequeo y las rúbricas de valoración general. Para este ciclo se pudo observar una buen nivel de apropiación de los conocimientos y comprensión de los mismos, lo cual se identificó en los diferentes momentos de la lección a partir de la evaluación continua de los aprendizajes reafirmando así los hallazgos identificados en ciclos anteriores en relación con la importancia de la **evaluación procesual y formativa** que también se considera en este momento como una característica de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, producto de la reflexión y de los cambios aplicados ciclo a ciclo. Aun cuando algunos folletos realizados por los aprendices no cumplieron con todo lo indicado, se evidenció que lograron identificar las diferencias entre cliente interno y externo a partir del análisis de sus características y su relación de la empresa y de este modo poder facilitar el servicio al cliente según las políticas de la organización

Figura 21.

Evidencias recolectadas en la evaluación de los aprendizajes

 INSTRUMENTO DE EVALUACION - ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE RUBRICA DE VALORACION GENERAL ACTIVIDAD: REALIZACION DEL MAPA MENTAL APRENDIZ: TANIA TAPIAS						
No	CRITERIO	Nunca	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre	Puntaje del criterio
		1	3	4	5	
1	El tema general se expresa a través de una imagen centralizada en el mapa				X	5
2	Los diferentes aspectos principales sobre el tema general se derivan de la imagen central de forma ramificada y se llaman ideas principales				X	5
3	Cada rama que se deriva de la imagen central comprende una imagen o palabra clave sobre el tema general			X		4
4	De las ramas principales se desprenden otras ramas con contenido complementario a las ideas principales.		X			3
5	Se utilizan colores para identificar las ramas			X		4
6	Las ideas expuestas corresponden al material de apoyo				X	5
Puntaje TOTAL						4,3333333

- Escucha las ideas opiniones y recomendaciones de sus empleados
- Puede realizar ciertas actividades fuera de la empresa
- Conoce sus clientes externos y siempre le busca satisfacción en el servicio
- Un cliente interno puede ser cualquier empleado dentro de una organización al que se debe poner atención, cualquiera que sea el motivo

BBVA

Bienvenidos a nuestras instalaciones conoce las oportunidades, productos, servicios y recomendaciones



Somos una entidad financiera del país te ofrecemos la mejor información dotado en las buenas tecnologías



- Son personas que pueden obtener nuestros servicios
- Nuestros clientes son leales son la base de nuestra empresa ya que nos genera un 60% de ingreso.
- Buscan nuevos servicios y buena comunicación para lograr mejorar objetivos.
- Contamos con clientes de buen humor nuestros clientes se sienten satisfechos con nuestro trato hacia ellos y a los demás

Antes pensaba:

Antes pensaba que los clientes externos solo eran importantes para recibir el dinero de la compra que hacían a la empresa ya que estos son proveedores del dinero, y pensaba que los clientes internos no existían, que solamente eran los externos, simplemente no relacionaba ese concepto con nada.

Ahora pienso:

Ahora pienso que el cliente externo es muy importante en todos los aspectos ya que es quien da buena fe de lo que la empresa puede brindar al público aparte de ser la persona más importante para la empresa ya que de ellos depende el ingreso y crecimiento de la misma, en cuanto al cliente interno su importancia es alta ya que este conoce desde adentro la empresa y puede generar estrategias para que el cliente externo también se sienta satisfecho con la empresa.

Mi nombre es Daniela Pertúz Cardenas
Trabajo en la empresa de Olímpica, soy la administradora
Relacione dos clientes internos atendidos:

- La secretaria de presidencia necesita que le agilice el proceso para la hacinación de caja menor para la cancelación de arreglos de unas cerraduras. La necesidad fue suplida con la mayor diligencia posible y se desarrollaron los arreglos pertinentes.
- El presidente general me solicita los contratos de prestación de servicio para evaluar si el personal cumplen con los requisitos establecidos por la ley. Los requerimientos del presidente fueron suplidos y cumplen con los requisitos necesarios.

Las personas escogidas son clientes internos debido a que trabajan dentro de la empresa, es decir son personal interno de la organización.

- Relacione dos clientes externos atendidos por usted y detalle información que crea conveniente para que haya sido clasificado como cliente externo. Argumente porque fue incluido en esta clasificación de cliente externo, teniendo en cuenta la teoría estudiada.

- Un cliente mayorista me solicitó por medio de un correo una lista de precios de alimentos varios. El servicio prestado fue suministrar nuestro catálogo de productos y precios.
- Un cliente pidió hablar con el administrador de Olímpica para que resolviera sus quejas sobre los valores de algunos productos. El servicio prestado fue resolver sus inquietudes y explicarle que el producto fue cambiado de lugar por un cliente y decirle cuál es el valor real.

Fueron incluidos en esta clasificación de cliente externo debido a que no trabajan ni hacen parte de la empresa pero sí satisfacen sus necesidades con la compra y consumo de producto.

- e. Rutina de salida: realice la rutina antes pensaba - ahora pienso.

Para realizar esta rutina, recuerde que pensaba usted sobre cliente interno y externo antes de iniciar el estudio de este tema y luego escriba que piensa ahora, después de haber culminado con todas las actividades de aprendizaje, haciendo una reflexión sobre cómo ha cambiado su pensamiento al respecto.

Antes pensaba
Antes no le daba gran importancia a este tema, ni lo conocía muy bien.

Ahora pienso

Es de gran importancia saber sobre los clientes internos y externos de una empresa, ya que debemos conocer cada una de las necesidades que el cliente externo posee y saber tratarlos ya que así tendremos más ventas y todos se sentirán satisfechos.

Como ha cambiado mi pensamiento.

De una manera positiva porque tengo más conocimiento del tema en general y puedo tener la capacidad de manejar una buena relación interpersonal a cualquier empresa que pueda laborar.

Nota: Elaboración propia

5.7.4 Trabajo colaborativo

En continuidad con lo ya planteado, se realiza el trabajo colaborativo mediante la aplicación de la escalera de Wilson con el par asignado lográndose como producto de este trabajo la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 18.

Escalera de retroalimentación ciclo VI

Aclarar (Hacer preguntas) 1) ¿Como se logró el objetivo con la rutina +1?
Valorar (Identificar aspectos positivos – fortalezas) 1) Creatividad y diversidad en los desempeños propuestos 2) Actividades relacionadas con los RPA 3) Estrategia de evaluación
Preocupa (Inquietudes) 1) Algunos folletos al final no mostraron toda la información requerida
Sugerir (Proponer soluciones) 1) Mejorar la explicación del procedimiento para realizar la actividad 1 del proyecto de síntesis

Nota: Elaboración propia

5.7.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo:

Se relacionan a continuación los aspectos encontrados como débiles y fuertes en las diferentes acciones de la Práctica de Enseñanza de la docente investigadora:

Tabla 19.

Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo VI

Acción constitutiva	Debilidades	Fortalezas
Planeación		1) Se mantienen fortalezas identificadas en ciclos anteriores. 2) Se tuvo en cuenta la proyección realizada en el ciclo anterior. 3) Se favorecen el desarrollo de habilidades y operaciones mentales como la diferenciación, la clasificación y se mantiene la comparación y la argumentación 4) Se tiene en cuenta el contexto real de los aprendices para el diseño de los desempeños de comprensión favoreciendo el aprendizaje

Tabla 19 (continua)

Acción constitutiva	Debilidades	Fortalezas
Planeación		5) Diseño de protocolos para favorecer el aprendizaje. 6) Se utilizan nuevas rutinas de pensamiento no utilizadas en ciclos anteriores que se logran adaptar al contexto de la clase sin cambiar la esencia y el objetivo para la cual fue diseñada. 7) Se favorece el trabajo colaborativo 8) Se favorece el principio bioético de la beneficencia
Implementación	1) No se pueden realizar muchos encuentros por meet. 2) La instructora investigadora no logró hacerse entender en las explicaciones de la metodología de una parte de la rutina +1.	1) Se mantienen fortalezas identificadas en ciclos anteriores que han sido interiorizadas por la instructora configurando las características de su PE que la convierten en una PE singular. 2) Se implementa la planeación definida para la lección en la mayoría de las actividades y se tiene en cuenta, al mismo tiempo, la flexibilidad al cambio de la planeación en las actividades que así lo requieran según las necesidades de los aprendices. 3) Se tuvo en cuenta la proyección realizada en el ciclo anterior. 4) A pesar de que muchas sesiones se desarrollan por WhatsApp se logra la implementación de las actividades planeadas. 5) Se aplica la interrogación didáctica
evaluación de aprendizajes	1) En algunas actividades se realiza la retroalimentación de manera general según lo hallado en las evidencias recolectadas y no aprendiz por aprendiz. 2) No se logró evidenciar la coevolución	1) Se mantienen fortalezas identificadas en ciclos anteriores. 2) Se tiene en cuenta la proyección utilizada en el ciclo anterior 3) Se tienen en cuenta todas las técnicas de evaluación según los agentes: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación

Nota: Elaboración propia

5.7.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños

En el presente ciclo se puede considerar que la principal evolución radica en la configuración de algunas características básicas de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora. Es decir, va identificando a lo largo de este ciclo como su práctica de enseñanza va adquiriendo unos matices y unas características que, de hecho, la hacen singular (Alba &

Atehortúa, 2018) descubrimiento que a su vez es producto de un proceso de reflexión desarrollado desde los ciclos anteriores en el marco de la investigación acción bajo la cual se realiza este trabajo de investigación. Desde la descripción de cada una de las acciones constitutivas de la PE en este ciclo, realizada anteriormente, se definen unos aspectos básicos que se cumplen en las diferentes acciones constitutivas de la práctica y en lo relacionado con los desempeños de comprensión y que se consideran necesarios e importantes a partir de lo identificado y reflexionado en los ciclos desarrollados dentro de la investigación y de lo soportado en cada caso desde la teoría de diferentes autores del área de la pedagogía y por tanto, la instructora investigadora afirma que se han de seguir teniendo en cuenta dentro de su práctica. Cabe destacar que estas características que ahora se identifican esta práctica de enseñanza, no fueron producto de la casualidad, sino de un arduo trabajo de investigación, de análisis y de reflexión cíclica mediante el cual se fueron definiendo cambios que hoy por hoy consolidan la singularidad de esta práctica de enseñanza como objeto de estudio de la presente investigación tal como corresponde con su diseño de investigación acción, el cual, parafraseando a Latorre (2003), es visto como una «espiral autorreflexiva», cuya situación central, en este caso la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, se analiza y revisa con el fin de mejorarla, se implementa el plan o intervención que al mismo tiempo se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo, haciendo uso del método de la Lesson Study.

5.7.7 Reflexión general sobre el ciclo

Este ciclo, tanto en la planeación, como en la implementación y en la evaluación de los aprendizajes va consolidando los aprendizajes, reflexiones y cambios que se han ido dando a lo

largo de la investigación y que se seguirán implementado en los ciclos futuros. En él se observa como la espiral de pasos concebida por Lewin (1946) para describir la investigación acción va dando sus frutos como resultado de esos pasos de los que nos habla el autor: planificación, implementación y evaluación. Pasos que hasta este camino recorrido se han efectuado utilizando el método de la Lesson Study y que se siguen aplicando aun, destacando que no se ha llegado a la mejora absoluta, en tanto la práctica de enseñanza de la instructora investigadora podrá seguir mejorando mientras se esté ejerciendo. Es también una de las características de la investigación acción según Kemmis y McTaggart (1988) que somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones. En este ciclo se han seguido teniendo en cuenta las fortalezas identificadas en los ciclos anteriores así como las proyecciones establecidas, las cuales se consideran como nuevo conocimiento producto de aquello que en cada ciclo y en cada una de las acciones constitutivas de la práctica la instructora investigadora fue sometiendo a prueba habiéndolo planificado y una vez fue ejecutado, habiéndolo evaluado con su par colaborador logrando, además de ese nuevo conocimiento, un cambio en su práctica de enseñanza que la lleve a ejercer de mejor manera su acción de enseñar y por supuesto logrando mejores resultados en el desarrollo de las competencias de sus aprendices, apoyándose en conceptos teóricos que le permitieran tomar decisiones para cada próximo ciclo. Uno de esos aspectos que para este ciclo se permitió poner a prueba la instructora investigadora fue una nueva rutina de pensamiento que si bien fue diseñada para realizarse de manera presencial, se buscó la manera de adaptarla para la formación virtual sin cambiar su esencia y su objetivo, tarea nada fácil y que se convirtió para ella en un reto desde el momento que se le ocurrió tenerla en cuenta como desempeño de comprensión por la consciencia de la efectividad de estas rutinas, lo cual estuvo por encima de su comodidad. Si bien la instructora sabía de entrada que no era una actividad fácil para ella implementar puso por

encima de eso los beneficios que utilizarla podría traer para los aprendices y para su proceso formativo y en eso se enfocó para poderla llevar a cabo, lo cual requirió unos cambios como adaptación a lo que se vivió en la puesta en escena de lo planeado pero que al final, ayudó a la comprensión de los conocimientos por parte de los aprendices.

Lo anterior permite a la instructora evocar lo aprendido en el seminario de Ética, desarrollado en el IV semestre de la Maestría en Pedagogía, al clasificar esta acción descrita dentro del principio bioético de beneficencia en tanto le permitió a la instructora mejorar la eficiencia en el ejercicio de su labor, entendiendo la eficiencia como el cumplimiento de los objetivos, dando un uso adecuado, racional u óptimo a los recursos (Gutiérrez, 2005 citados en Revelo et al, 2018) y siendo eficiente puede realizar un trabajo de mejor calidad, lo cual redundaría en el cumplimiento de su labor bajo el deber ser, de acuerdo a las obligaciones contractuales adquiridas, a las políticas de la entidad y a la deontología de enseñar. El hacer bien su trabajo, el cumplir esta acción de su práctica de enseñanza le permite responder ante ella misma como persona y profesional, ante la entidad que ha depositado en ella la función de enseñar y ante los aprendices quienes llegan a la entidad con la confianza de poder aprender y cambiar sus vidas con la certeza de tener instructores competentes en el campo elegido y que priorizan la enseñanza de lo que para ellos es importante aprender, y no lo que es más fácil para el profesor enseñar, a partir del diseño de actividades cuya prioridad no sea una fácil implementación sino que realmente les permitan alcanzar los resultados previstos de aprendizaje que están plasmados en el programa de formación para el cual se ha matriculado.

En último lugar, pero no menos importante, cabe destacar dentro de esta reflexión una importante comprensión emergida en el desarrollo de este ciclo como un elemento iluminador que le permite a la instructora ese necesario apoyo en los conceptos para la toma de decisiones

que implican la mejora de su práctica y que la aleja del cambio basado en experiencias anecdóticas. Este elemento iluminador corresponde a la interrogación didáctica. Es importante anotar que la instructora investigadora siempre se inclinaba por hacer preguntas a los aprendices que los llevaran a construir su propio conocimiento tanto en las explicaciones magistrales como en la aclaración de dudas o inquietudes que los aprendices presentan durante el estudio de un tópico, pero esta labor la hacía por sentido común, de manera empírica sin conocer que realmente esta acción tiene unos sustentos teóricos que en este caso le apoya la decisión de convertir esta estrategia en una característica más de su práctica de enseñanza. Para el presente ciclo, el juego implementado de las tarjetas preguntonas, fue diseñado como parte de la estrategia del aprendizaje basado en juegos, sin embargo mientras se implementaba la instructora identificó lo que ha llamado el poder de las preguntas y la interrogación para favorecer el aprendizaje y la evaluación del mismo, conocido conceptualmente como interrogación didáctica la cual, según Morata y Rodríguez (1997) es un aspecto relevante por los efectos que produce en los actores y en el propio proceso de enseñanza tanto por la manera como se usa como por la intencionalidad con la que se usa, dentro de las que se recalcan los fines de evaluación y seguimiento del aprendizaje y un elemento que permite la interacción dinámica entre los agentes del proceso de enseñanza aprendizaje, intenciones ambas que logró la instructora investigadora y que pretende continuar teniendo en cuenta que “la interrogación es el vehículo más apropiado para ejercer un proceso comunicativo bidireccional” (Morata & Rodríguez, 1997,p.12) entre instructor y aprendiz enriqueciendo la magistralidad ya reconocida por la instructora investigadora como un elemento esencial y característico de su práctica de enseñanza.

5.7.8 Proyecciones para el siguiente ciclo

En coherencia con el diseño de la investigación y con el proceso reflexivo que este implica y del que se derivan los cambios que deben ser implementados se presentan las proyecciones para el siguiente ciclo:

Tabla 20.

Proyecciones derivadas de la reflexión del ciclo VI

Acción constitutiva	Proyección
Planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con las fortalezas que se evidenciaron en el ciclo y con las que se traen de ciclos anteriores. • Realizar la acción de planeación incluyendo todos los cambios que se han logrado hasta ahora en la práctica de enseñanza
Implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con las fortalezas que se evidenciaron en el ciclo y con las que se traen de ciclos anteriores. • Aplicar la interrogación didáctica • Realizar la acción de implementación incluyendo todos los cambios que se han logrado hasta ahora en la práctica de enseñanza • Desarrollar mayores encuentros sincrónicos por meet
Evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar con las fortalezas que se evidenciaron en el ciclo. • Realizar la acción de evaluación incluyendo todos los cambios que se han logrado hasta ahora en la práctica de enseñanza

Nota: Elaboración propia

5.8 Ciclo VII: Avanzando en la consolidación de aprendizajes que definen los cambios hacia una nueva práctica de enseñanza.

Este ciclo es el último que se desarrolla en el presente trabajo de investigación por lo que en él se recogen y se siguen consolidando los cambios y proyecciones de los ciclos anteriores alcanzados en las diferentes acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Se lleva a cabo con un grupo Tecnólogo en Gestión Administrativa en el que se desarrolla la competencia INTERVENIR EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO

ORGANIZACIONAL QUE SE DERIVEN DE LA FUNCIÓN ADMINISTRATIVA atendiendo la carga académica asignada a la instructora investigadora. En razón con la metáfora escogida, a medida que fue avanzando el trabajo de investigación también fue evolucionando la práctica de enseñanza de la instructora investigadora adquiriendo nuevas características, traducidas en “el hombre actual”, análogamente con la evolución del hombre, sin perder el objetivo de seguir evolucionando con la consciencia plena de que un profesor siempre tendrá algo por mejorar.

5.8.1 Competencia

Analizar los elementos internos y externo de la empresa mediante la matriz DOFA como herramienta administrativa de análisis que permite el diagnóstico de la empresa como insumo para proponer planes de mejoramiento

5.8.2 Desempeños para alcanzar O RPA

- **RPA de Conocimiento:** Los aprendices comprenderán el concepto de matriz DOFA y la diferencia entre sus cuadrantes.
- **RPA de Propósito:** Los aprendices comprenderán que la matriz DOFA es una herramienta administrativa que le permite organizar y analizar la información recolectada sobre los aspectos internos y externos de la empresa con el fin de emitir el diagnóstico de esta y proponer el plan de mejoramiento que permite resolver las problemáticas existentes.
- **RPA de Método:** Los aprendices analizarán los elementos internos y externos de la empresa para identificar debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que constituyan el

diagnóstico de está registrando la información recolectada en una matriz DOFA

- **RPA de Comunicación:** Los aprendices comunicarán el análisis interno y externo de la empresa construyendo la matriz DOFA según los conceptos comprendidos.

5.8.3 Descripción del ciclo y cambios introducidos en las acciones constitutivas de la PE concebidas (Planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes):

Acción Profesional de Planeación: Esta acción se construye en el presente ciclo teniendo en cuenta lo aprendido y proyectado a lo largo de los diferentes ciclos desarrollados durante la investigación recogiendo los cambios y mejoras definidas previamente que encaminen a la mejora continua. Por esta razón, se utiliza la rejilla LS ([Ver anexo 13](#)) que se ha venido trabajando, se planea de una manera estructurada teniendo en cuenta los diferentes niveles de concreción curricular. En referencia al nivel macro, para la planeación de este ciclo, se parte principalmente de la **norma de competencia laboral** “Diagnosticar situación problema según metodologías y procedimiento técnico”, de los **conocimientos** y **las habilidades de la ocupación** de Gestor Administrativo definidas según el Observatorio de Ocupación Nacional, sin dejar de lado todos los elementos que componen este macro currículo y que fueron identificados desde el inicio de la investigación por la instructora investigadora como la legislación colombiana relacionada con su práctica de enseñanza y con la misión de la entidad, los planes de desarrollo en los diferentes niveles del orden nacional y territorial, el estatuto epistemológico de la administración, la agenda 2030 y las notas cinterfor de la OIT referentes a la formación profesional. En relación con el nivel meso la planeación se realiza a partir del programa de formación para los todos los cursos Tecnólogos en Gestión Administrativa utilizando el formato

de **guía de aprendizaje** y la **planeación pedagógica** definidos por la entidad y en el nivel micro, se tiene en cuenta el **proyecto formativo** construido para este grupo en específico atendiendo las políticas de la entidad.

De igual modo, en este ciclo se opta por persistir con las fortalezas consignadas, continuando con la metodología de la **Lesson Study** (Soto y Pérez, 2015) y el **modelo de la EPC** (Blythe & Perkins, 1999) de acuerdo con lo trabajado anteriormente.

Partiendo de lo anterior se describe a continuación las acciones de planeación para los momentos de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis incluyendo las actividades, las estrategias aplicadas para desarrollar y evaluar el aprendizaje.

Cabe destacar que para los diferentes momentos mencionados se han definido actividades que dan cuenta de la singularidad de la práctica de enseñanza (Seminario de Enseñabilidad I, 2019) de la instructora investigadora quien ha comprendido y evidenciado, a lo largo de la investigación como este tipo de actividades configuran los desempeños de comprensión requeridos dentro de la utilización del modelo de la EpC. Así mismo, es preciso anotar que si bien hay unos aspectos que se han convertido en elementos básicos que se tienen en cuenta de manera permanente y continua en todas las acciones de la PE, el diseño de las actividades también se hace teniendo en cuenta que dicha práctica va cambiando, es decir, cambian sus aprendices, sus ambientes de formación, etc., dinamismo que también es posible observar en los cambios dados ciclo a ciclo.

Para el primer momento, exploración, se han definido 4 actividades con las que se pretende que el aprendiz “vea conexiones entre el tópico generativo y sus propios intereses y experiencias previos” (Stone, 1999,p.24) y las cuales se han diseñado para ser desarrolladas en encuentros sincrónicos atendiendo la proyección del ciclo anterior y buscando convertir en

fortaleza este aspecto que anteriormente se concentró como una debilidad. Se inicia con la contextualización, dada “antes de aprender” de manera coherente con las orientaciones brindadas por la entidad para el buen desarrollo del proceso formativo y que es una razón de peso para que la instructora investigadora la utilice como actividad de inicio en los ciclos. Con esta primera actividad se busca ubicar a los aprendices en formación en los temas de estudio y en la relación que estos conocimientos guardan con la competencia en desarrollo y despertar en ellos interés y motivación frente al aprendizaje partiendo de la importancia que poseen las temáticas a estudiar tanto en su proceso de formación, como en el desarrollo de su profesión, dando así un primer paso para favorecer el **aprendizaje significativo** en tanto se busca que el aprendiz identifique que aquello que se pretende que aprenda realmente tiene un significado y un sentido para él, partiendo de que además de la necesidad y objetivo que se tiene de que el aprendiz conecte los nuevos conocimientos científicos con los que ya tiene se cuenta con la “necesidad de despertar en el alumno el interés por aprender esos conceptos científicos” (Rioseco & Romero, 1997), este proceso psicológico, que según Wittrock (1986) citado en Coll (1988) es un mediador entre la enseñanza y los resultados de aprendizajes, indica que el alumno construye significaciones de aquello que se le enseña, no solo por la conexión con los conocimientos previos sino también a partir del sentido que le otorga a las nuevos aprendizajes

La segunda actividad, es la **identificación de conocimientos** previos planeada, en coherencia con los principios de Ausubel (1973), con el fin de conocer la estructura cognitiva previa del aprendiz como un factor importante e influyente en el aprendizaje considerando dentro de este proceso de formación lo que el aprendiz ya sabe de modo que lo pueda relacionar con aquello que debe aprender y obtener así mejores resultados a lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje, dando mayor importancia al conocimiento previo del aprendiz y apartándose

entonces de la concepción tradicional en la que se entiende que “el aprendizaje del alumno depende directamente de la influencia del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada” (Coll, 1988). En esta segunda actividad se ha acudido a la **rutina de pensamiento** antes pensaba – ahora pienso (citar proyecto cero universidad de Harvard) invitando a los aprendices a realizar única y exclusivamente la parte de Antes pensaba, escribiendo en un padlet, con un tiempo disponible de 5 minutos, lo que en el momento piensan sobre la matriz DOFA. A partir del uso de la conjunción “y”, se da cabida al hecho de que esta rutina está diseñada con dos objetivos puntuales definidos por el proyecto cero de la siguiente manera: “reflexionar sobre su pensamiento acerca de un tópico o tema y explorar cómo y por qué el pensamiento ha cambiado”. En ocasión a esto, la instructora busca el cumplimiento de estos dos objetivos en momentos diferentes. Conviene destacar entonces que la instructora investigadora en este primer momento de exploración se enfoca hacia el primer objetivo llevando a los aprendices a reflexionar sobre lo piensan del tema escribiendo lo que saben cómo una participación en el padlet indicado y así poder conocer su estructura cognitiva previa al respecto. Ciertamente, dentro de su planeación, incluye volver la mirada a esta rutina al final del ciclo y lograr así el objetivo completo de la rutina llevando al aprendiz a una profunda reflexión en relación con los cambios y el desarrollo de su pensamiento. En esta actividad se ha definido dentro de la estrategia de evaluación, en relación con la evidencia a entregar por parte de los aprendices y con el objetivo que se pretende alcanzar, un medio escrito, una técnica de análisis documentos y el cuestionario como instrumento de evaluación teniendo en cuenta que la rutina se compone de un interrogante.

Como tercer y último desempeño de comprensión en este momento de exploración, se ha definido una actividad para enganchar a los aprendices y conectarlos con el tópico buscando que

el aprendiz pueda reconocer la importancia del análisis interno y externo como requisito para la elaboración de la matriz DOFA, así como la importancia de la matriz DOFA como elemento de diagnóstico empresarial que posteriormente le permita emitir un plan de mejoramiento en la empresa. El diseño de esta actividad, como desempeño de comprensión dentro del marco de la EpC, contempla, a diferencia de los ciclos anteriores y con la intención de ir convirtiendo en fortaleza la poca cantidad de **encuentros sincrónicos** planeados, la combinación de clase magistral con participación activa de los aprendices quienes deberán hacer uso de conocimientos previos para generar nuevos conocimientos en relación con la importancia del tema, hacer visible su pensamiento, ir siguiendo la secuencia que propone la instructora quien irá pasando de lo simple a lo complejo, realizar acciones de coevaluación y autoevaluación en relación con las respuestas a los interrogantes planteados los que también los llevarán a ciertas acciones de reflexión. En efecto, también se tiene en cuenta una valoración y retroalimentación continua por parte de la instructora para favorecer la comprensión y el logro del objetivo de la actividad (Seminario de Enseñanza para la comprensión, 2019) . Para desarrollarla se ha construido unas diapositivas en las que se han insertado dos videos, uno sobre el análisis interno y otra sobre el análisis externo. Una vez los aprendices observen estos videos se acude a la interrogación didáctica y se plantearán dos preguntas conceptuales: ¿Cuáles son los pasos para el análisis interno y externo? ¿Cuál fue la idea que más le llamó la atención en cada uno de los videos? A medida que los aprendices van participando con sus respuestas en el chat de meet, plataforma por donde se realizará el encuentro, se irán construyendo en una pizarra de jamboard unas diapositivas en la que se resuman las participaciones de los aprendices diferenciando entre los dos tipos de análisis mencionados, al tiempo la instructora retroalimentará sus respuestas y las complementará con aspectos importantes que los aprendices hayan dejado de lado. Una vez se

haya explicado este tema y su relación con la matriz DOFA se plantean los siguientes interrogantes dando un espacio al aprendiz para su reflexión:

¿Considera importante realizar el análisis interno en la empresa? ¿Por qué?

¿Considera importante realizar el análisis externo en la empresa? ¿Por qué?

¿Cómo relaciona el análisis interno y externo con la matriz DOFA?

Posteriormente, se va preguntando de manera verbal a algunos aprendices escogidos de manera aleatoria o que deseen participar voluntariamente para que compartan sus respuestas. A partir de las respuestas de los aprendices la instructora va complementando la parte de la importancia de la matriz DOFA como herramienta de diagnóstico realizada a partir del análisis interno y externo como instrumento de mejora continua para las empresas y como la identificación de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades favorece o afecta el cumplimiento de los objetivos de la empresa aplicable también al proyecto de vida de cualquier persona. Para fortalecer la comprensión de la importancia del tema a estudiar se continúa con la explicación magistral con apoyo en las diapositivas preparadas y al mismo tiempo se va complementando con la construcción del jamboard creando unas diapositivas donde se resume lo explicado y se conecta el tema con la competencia del programa de formación que se está estudiando. Por último, se pide a los aprendices que escriban en el chat de meet dando respuesta al interrogante ¿Qué aprendí hoy? buscando favorecer la evaluación diagnóstica continua, habiendo definido medio oral y escrito, el diálogo directo, la entrevista y el análisis documental como técnicas de recolección de información, la heteroevaluación cumplida en la valoración de las participaciones y el cuestionario como instrumento de evaluación.

Seguidamente se planean 4 desempeños de comprensión para el momento de investigación guiada buscando lograr las metas de comprensión definidas para el ciclo. Conviene

subrayar que para este ciclo se han planeado diferentes actividades que incluyen la explicación magistral alternada con el trabajo de los aprendices en tanto la instructora previamente “selecciona, organiza y sistematiza los contenidos de la materia, de modo que sean comprensibles para el alumno, y presenta las ideas e información sobre el tema de estudio de modo que el estudiante pueda organizar su propio conocimiento” (Gómez, 2003, p.23). Con la primera actividad se busca que los aprendices puedan conocer y comprender el concepto de Matriz DOFA identificando su aplicación en el diagnóstico de la situación actual de la empresa. Para cumplir este objetivo específico de la entidad se realizará inicialmente una explicación magistral mediante la cual se explique, con apoyo de materiales visuales como videos y diapositivas, el concepto de matriz DOFA desde diferentes ópticas. A medida que se va realizando la explicación también se irá construyendo un jamboard con la ampliación de la explicación dada. Una vez se termina la explicación se pedirá a los aprendices que construyan y redacten su propio concepto de Matriz DOFA para lo cual se les da un espacio de 5 minutos indicando que este concepto será socialización y que lo deben entregar de manera escrita como evidencia de la actividad a través de la plataforma territorium. Al finalizar este tiempo se socializará el trabajo realizado y la instructora efectuará la retroalimentación pertinente realizando las correcciones y aclaraciones que se vayan dando al caso.

Como segunda actividad, se ha preparado una presentación visual en las cuales se recogen las características fundamentales y básicas de cada uno de los cuadrantes de la matriz DOFA, la cual servirá de apoyo a la explicación magistral que la instructora realizará sobre el tema con el objetivo de que los aprendices puedan conocer dichas características y a partir de ellas puedan diferenciar los cuadrantes de la matriz y construirla de manera correcta, buscando la comprensión y el desarrollo del pensamiento llevando a cabo **operaciones mentales** de

diferenciación, clasificación y comparación. A medida que se va dando la explicación magistral, los aprendices deberán ir registrando en un **organizador grafico** en forma de Matriz DOFA, diseñado y suministrado por la docente, las ideas que vayan comprendiendo sobre las características de cada cuadrante y ubicarlas en el organizador de manera correcta de modo que al hacerlo se pueda, citando a Ausubel (1960) “potenciar al aprendizaje y la retención de material verbal significativo” (Guerra, 2017, p.11) . En torno a esto, las características que hayan comprendido sobre las fortalezas las deben escribir en el espacio del organizador titulado Fortalezas y así sucesivamente con todos los cuadrantes hasta lograr el cuadro comparativo en el cual podrá visualizarse las diferencia entre los elementos que componen la matriz. En el momento que se les indique deberán ir copiando estas ideas en el chat de meet y posteriormente, cuando todos los aprendices hayan participado en el chat, se construirá el organizador grafico entre la instructora y el grupo incluyendo las diferentes ideas que hayan aportado los aprendices y las que la instructora adicione según lo crea conveniente, realizando la retroalimentación pertinente a la participación de los aprendices apoyándose también de un ejemplo de una matriz DOFA colocado al final de la presentación como un recurso utilizado en pro de la comprensión y asimilación de los conceptos de una forma más fácil y práctica (Páez et al, 2016)

Para la tercera actividad, se tiene en cuenta en especial lo identificado en ciclos anteriores y es el hecho de favorecer el aprendizaje, la comprensión y el logro de las metas de aprendizaje haciendo uso primero del saber cotidiano del aprendiz para luego pasar al saber técnico implicado en el desempeño de comprensión evitando enseñar conceptos abstractos e independientes de las situaciones que vive quien los aprende y por el contrario construir conocimiento a partir de un uso situado del mismo (Ibarrola, 2012). En esta oportunidad se plantea al aprendiz que, habiendo conocido el concepto de matriz DOFA, sus cuadrantes y las

características de cada uno mediante información teórica y ejemplificada, construya una matriz DOFA Personal bajo el rol de aprendiz de Gestión Administrativa realizando un autoanálisis de los elementos internos y externos que hacen parte de su diario vivir. Este desempeño se planea con el fin de que el aprendiz pueda fortalecer habilidades de observación y análisis al realizar un análisis interno y externo de sí mismo a partir de sus vivencias cotidianas con el fin de identificar sus propias fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que le permitan construir la matriz DOFA personal y favorecer así la comprensión del conocimiento conceptual a través del uso del mismo en su propia vida apoyando la formación integral promovida por la entidad y además el mismo aprendiz pueda encontrar diferentes aplicaciones a dicho conocimiento, el cual es entendido como una parte indisociable de la vida cotidiana (Ibarrola, 2012). Para esta actividad se ha planteado como evidencia la Matriz DOFA Personal, con un medio escrito, con el análisis documental y de producciones como técnica de recolección de evaluación, una técnica de heteroevaluación y una lista de chequeo como instrumento de evaluación.

Para la cuarta actividad, se ha utilizado un juego para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje (Contreras, 2016) diseñando un juego guiado en el que la instructora investigadora participa para integrar, de manera intencional, las actividades del juego con el hecho de generar oportunidades de aprendizaje (Pyle, A, 2018). En este juego llamado la ruleta argumentativa, se utiliza la gamificación y la estrategia del aprendizaje basado en juego, con el objetivo de que los aprendices puedan continuar aprendiendo a identificar y clasificar correctamente aspectos internos y externos, según corresponda, en cada uno de los cuadrantes de la matriz DOFA para lograr su construcción. En esta oportunidad, para el desarrollo de la actividad se ha construido mediante la página flippity.net una ruleta que se compone de 4 partes: amenazas, oportunidades, debilidades y fortaleza. En cada una de ellas hay una serie de ejemplo de elementos internos y

externos que pueden ser positivos o negativos. Cada vez que se gira la ruleta, el aprendiz seleccionado debe decir si el ejemplo, que al azar le tocó corresponde a o no a la parte de la matriz en la que está ubicada y argumentar su respuesta apoyándose en todos los aspectos estudiados y explicados hasta el momento sobre las características de cada cuadrante favoreciendo así la habilidad de la argumentación en la medida en la que el aprendiz aporta las razones o pruebas que apoyan su respuesta o conclusión (Weston & Seña, 1994). Esta ruleta se aloja en el enlace <https://bit.ly/3AWzlu3>

A medida que se va desarrollando el juego la instructora irá retroalimentando los argumentos de los aprendices, aclarando dudas o inquietudes que se vayan presentando y valorando el avance de los aprendices en la comprensión de los conceptos en estudio a partir de un medio oral, recolectando la información mediante la entrevista y el dialogo directo y utilizando como instrumento el cuestionario representado en las preguntas realizadas a los aprendices seleccionados en cada giro de la ruleta.

La quinta y última actividad diseñada para la investigación guiada se ha diseñado con el objetivo de reforzar los conocimientos aprendidos sobre las características de cada uno de los cuadrantes y como clasificar la información recolectada en la matriz DOFA para su correcta construcción buscando que los aprendices puedan avanzar así hacia su proyecto de síntesis. Este desempeño de comprensión se ha planteado desde el juego de roles representando una situación de la realidad en la que deben sumergirse los aprendices para desarrollar la actividad, ejerciendo el papel de una aspirante a una vacante con perfil de Gestor Administrativo, y que posteriormente será analizada entre todo el grupo de clase facilitando así la comprensión del tema desde la realidad planteada (González, 2012). Se le presenta entonces como situación real una prueba técnica que deben hacer los aspirantes a un cargo dentro de un proceso de selección

de una empresa que vende sopas en sobre a nivel nacional e internacional. Esta prueba incluye el análisis de una matriz DOFA ya construida y el aspirante, rol que ocupa ahora el aprendiz, debe responder si está de acuerdo o no con la ubicación de cada uno de los aspectos dentro de la matriz, es decir, si la información recolectada se ha ubicado correctamente en los cuadrantes de la matriz DOFA según sean fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. Una vez responda si está de acuerdo o no debe argumentar su respuesta apoyando sus opiniones con razones (Weston & Seña, 1994) que se sustentan en los conocimientos estudiados.

Posteriormente, una vez los aprendices hayan hecho entrega de la evidencia mediante la plataforma territorium, el desarrollo de la actividad será socializado en clase dándose la retroalimentación pertinente y las explicaciones convenientes de acuerdo con las dudas o errores que vaya identificando la instructora. Seguidamente, los aprendices deberán compartir su evidencia con un par que será asignado por la instructora para hacer la coevaluación aplicando como instrumento la Escalera de Wilson. Para esta actividad se han definido dos evidencias: Por un lado deberán hacer entrega de sus respuestas sobre acuerdos y desacuerdos con su respectiva argumentación y por otro lado deberán entregar la escalera aplicada a la evidencia de su compañero según lo indicado por la instructora.

El tercer momento planeado en este ciclo es el de proyecto de síntesis para el cual se han preparado dos actividades mediante las cuales se busca que el aprendiz demuestre con claridad el dominio de las metas de comprensión establecidas y, que de una manera más independiente que en los momentos anteriores, sinteticen las comprensiones que han logrado a lo largo de este ciclo. (Stone, 1999). La primera actividad tiene como finalidad que el aprendiz pueda comunicar estas comprensiones a través de la construcción de la matriz DOFA de una empresa clasificando de manera correcta la información recolectada a partir del análisis interno y externo como

insumo para la generación del diagnóstico administrativo. Para esto la instructora pedirá que conformen binas de manera voluntaria de modo que puedan aprender entre sí “conjugando esfuerzos, talentos y competencias” (Revelo et al, 2018,p.41) que les permita lograr los objetivos planteados con esta actividad y que al mismo tiempo les ayuden a fortalecer las habilidades sociales que son necesarias e importantes en todos los ámbitos de la vida fomentando el trabajo colaborativo entre pares y favoreciendo la formación profesional integral emanada de la misión de la entidad. Una vez los equipos de trabajo se hayan conformado, se hará entrega de un caso hipotético que ha diseñado la instructora investigadora sobre una empresa reconocida en el municipio de Maicao y que normalmente suele contratar muchos aprendices SENA para que lleven a cabo su etapa productiva. Los aprendices, luego de haber leído el caso que se les ha presentado deberán realizar el análisis externo identificando cambios en el entorno que afecten a la empresa de manera positiva o negativa y diligenciar una tabla que se les ha entregado teniendo en cuenta lo aprendido en lecciones anteriores. Posteriormente deben realizar el análisis interno para identificar fortalezas y debilidades y hacer uso del análisis externo realizado en el punto anterior para definir amenazas y oportunidades y así construir la matriz DOFA. Como último aspecto, se ha escogido como técnica de evaluación la autoevaluación por lo cual se les pedirá a los aprendices que evalúen, de manera individual, el trabajo realizado con su compañero de grupo aplicando la lista de chequeo que les será suministrada antes de iniciar el trabajo en grupo. Se ha definido dentro de la estrategia de evaluación el medio escrito para recoger la evidencia la cual corresponde al desarrollo de los puntos propuestos en el formato de su preferencia y la lista de chequeo. En coherencia con lo anterior, se tiene como técnica de recolección de información el análisis documental y de producciones, la autoevaluación como técnica de evaluación apoyada en un instrumento que es una lista de chequeo construida para este punto.

Por último, se retomará tal como se había planteado la rutina de pensamiento Antes Pensaba – Ahora pienso de la cual se utilizó solo la primera parte para identificar conocimientos previos. Se completa la rutina en este punto desarrollando en este momento la segunda parte con el objetivo de visibilizar el pensamiento del aprendiz en relación con las comprensiones del tema de estudio y que ellos puedan también reflexionar sobre cómo ha cambiado su pensamiento y como se ha desarrollado al poder comparar lo que pensaban antes y lo que piensan ahora.

Acción profesional de implementación. De acuerdo a lo proyectado y descrito en esta misma acción durante el ciclo anterior, conviene destacar aspectos generales de esta acción: se desarrolla la implementación a partir de la planeación realizada, se desarrollan los desempeños de comprensión en diferentes sesiones de clase y cada una de ellas se inicia socializando y recordando la competencia en estudio y los resultados de aprendizaje definidos en el programa de formación, los **RPA de las diferentes dimensiones definidas en el modelo de la EpC** que se pretenden alcanzar en esta oportunidad conectando con los conocimientos y las habilidades definidas por el Observatorio de Ocupación Nacional para la ocupación de Gestor Administrativo. De igual modo y como elemento característico de esta práctica de enseñanza que se ha transformado a lo largo de los ciclos, la instructora investigadora explica antes de iniciar cada desempeño, los detalles de las actividades propuestas consignados en el contrato didáctico: el objetivo, el procedimiento que se debe seguir para su realización, la estrategia de evaluación incluyendo la evidencia a entregar y el medio de entrega, el tiempo para su desarrollo y responde las inquietudes que se presenten al respecto. Así mismo hace entrega oportuna de la guía de aprendizaje y los materiales de apoyo según lo establecido por la entidad.

En la implementación de los desempeños correspondientes al momento de exploración no se presentaron cambios frente a lo planeado. La implementación fue en menor tiempo que las

ciclos anteriores teniendo en cuenta que todas las clases se desarrollaron a través de la plataforma meet ([Ver Anexo 14](#)). De igual modo, fue asertiva la construcción de las diapositivas como elemento visual de apoyo a la magistralidad ([Ver anexo 15](#))

En relación con la primera actividad de exploración, se puede resaltar que la interacción inmediata con los aprendices y por medio verbal oral favoreció un mejor trabajo de la instructora en el objetivo de lograr que los aprendices comprendieran e interiorizaran los 4 RPA diseñados para este ciclo dando más peso al beneficio de las clases sincrónicas por meet, dándose una mayor interacción instructor – aprendices y aprendices entre sí que favorece la comprensión y la motivación frente al aprendizaje.

La segunda actividad, la identificación de conocimientos previos, se logró con total éxito. Los aprendices participaron en el padlet de forma dinámica dejando ver su pensamiento en relación con el tema. Fue de gran beneficio el haberla podido realizar dentro de la clase por meet y el tiempo corto para su desarrollo, de 5 minutos, fue importante para que los aprendices se concentraran en participar verdaderamente solo con sus conocimientos lo cual es significativo tanto para la instructora, como para los aprendices y para el proceso mismo de enseñanza aprendizaje visto que se consideró que lo que el aprendiz sabe pudiendo establecer una relación con lo que necesita aprender y, parafraseando a Ausubel (1973) se logre un verdadero aprendizaje significativo de modo que los nuevos conceptos que van a aprender realmente interactúen con los que ya traen adquiriendo mayor significado al integrarse a la estructura cognitiva del aprendiz favoreciendo su evolución y estabilidad, al punto que el aprendiz comprende y no solo memoriza.

La tercera actividad, mediante la cual se buscaba enganchar al aprendiz con el tema en estudio y llevarlo a identificar su importancia, se planeó por primera vez incluyendo la

magistralidad con material visual de apoyo, pues anteriormente se habían planteado siempre actividades en las que solo trabajaba el aprendiz desde las indicaciones dadas por la instructora. En este punto, la instructora de acuerdo a lo planeado fue proyectando los videos que por un lado recordaban al aprendiz temas ya vistos considerados en ese momento como conocimientos previos y algunos aspectos nuevos no estudiados anteriormente y, junto con las explicaciones, las diapositivas jamboard creadas durante la clase y las constantes preguntas que hacía la instructora para promover la interacción de todos los participantes y un papel activo de quien aprende, se fue encaminando al aprendiz por la identificación propia de la importancia del tema a estudiar, generando este nuevo conocimiento a partir de la utilización de conocimientos previos como se enmarca en el modelo de la EpC, aprovechando lo que Pujols y Fons (1981) determinan como una de las ventajas de la magistralidad cuando afirman que “El profesor puede ofrecer una visión más equilibrada y sintética que la que los libros de texto suelen presentar” (citado en López, 2002, p12) ya que en efecto, esta importancia que ellos descubrieron y que expresaron en clase no la encontrarán explícitamente en libros de la materia.

Continuamente, se implementaron las 5 actividades planeadas como investigación guiada en las cuales se consideró logrado el objetivo específico definido para cada una de ellas, en coherencia con los RPA en las 4 dimensiones de la EpC, en el momento de la planeación.

La primera y la segunda actividad promovieron la atención de los aprendices, lo cual es bastante difícil en la formación virtual en la cual estamos por efectos de la Pandemia por Covid 19, ya que debían realizar sus actividades a partir de las explicaciones dadas por la instructora y este aspecto se reflejó en las evidencias recolectadas. De igual modo, fue bastante satisfactoria la construcción conjunta de la matriz de ideas entre aprendices e instructora logrando una amplia explicación del tema en estudio y además se logra hacer visible el pensamiento del aprendiz ya

que el organizador grafico fue una representación observable mediante el cual se documentó y apoyó el desarrollo del pensamiento de aprendiz, sus ideas, sus ideas y sus razonamientos a partir de la teoría explicada (Thisman & Palmer, 2005). Así mismo, estas evidencias recolectadas permitieron identificar el nivel de comprensión de los aprendices en función del logro de los RPA, ejerciendo la evaluación procesual y formativa una vez que se utilizan las respuestas de los aprendices y el organizador grafico como medios por los cuales los aprendices registraron los aprendizajes obtenidos (López, 2013) y este registro permite ir valorando el cumplimiento de los objetivos planteados .

La tercera actividad la desarrollaron los aprendices de manera asincrónica y se socializó de manera sincrónica en un encuentro por meet. Esta actividad situó al aprendiz en su cotidianidad al momento de desarrollarla, en tanto debió haber realizado un análisis interno y externo propio. De acuerdo a sus comentarios no fue una actividad fácil pero si una buena experiencia que no solo les permitió comprender mejor el tema sino conocerse un poco más a sí mismos. En el momento de la socialización, a pesar de que la información consignada en la matriz era bastante personal, participaron de manera activa y con las respuestas de cada uno, se fue construyendo una matriz DOFA General recogiendo sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Esta actividad de socialización también permitió valorar la comprensión del tema en relación con la identificación y ubicación de aspectos internos y externo, bien sean positivos negativos, de manera correcta en cada cuadrante de la matriz, en efecto este aspecto constituía el objetivo de la actividad y en referencia a ellos surgieron las inquietudes manifestadas por los aprendices y aclaradas por la instructora investigadora. La realización de esta actividad, y sus resultados, permite que se consolide como una característica singular de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora quien acude primero al saber

cotidiano para luego hacer la transición al saber técnico, como fue referenciado en ciclos anteriores. Este saber cotidiano, entendiéndolo como sus vivencias diarias incluye tanto su contexto como su cultura. Aquello que los rodea, su diario vivir y el medio en el que se devuelven día a día influye en su proceso educativo en tanto da sentido a la experiencia de aprendizaje y determina la utilidad futura de lo que aprenden (Ortega et al., 1995). Entre tanto, la cultura es definida por la RAE como “Conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo” y parafraseando a Ortega et al., (1995) en la educación escolar no solo se construye conocimiento, también se construye el uso de contenidos culturales, en tanto esos conocimientos tendrán sentido para el aprendiz si les permite resolver problemas dentro de su contexto, por lo que ha sido iluminador para la instructora ubicar al aprendiz en su contexto y en su cultura y hacer uso de estos elementos para que él comprenda el conocimiento técnico, y una vez logre comprender este conocimiento en situaciones que le son familiares le será más fácil comprender el mismo conocimiento en el entorno empresarial o productivo, haciendo analogías entre su cotidianidad y el mundo laboral que lo espera, es decir establece una relación de semejanza entre dos cosas que son distintas (RAE, 2020)

La cuarta actividad se desarrolló de acuerdo a lo planeado, haciendo uso de un juego para favorecer el aprendizaje. La ruleta fue construida intencionalmente para que en ocasiones la ubicación del ejemplo fuera correcta y en ocasiones fuera incorrecta de modo que los aprendices pudieran argumentar, es decir, apoyar su respuesta con razones que sustentaran su opinión aunque fuera igual o diferente a la “opinión” que se estaba dando mediante el ejemplo mostrado y así llevarlo a usar sus propias premisas para defender lo pensado e incluso llegar a convencer a sus demás compañeros (Weston & Seña, 1994). Para el desarrollo de la actividad, se fue llamando a los aprendices y se fue haciendo las preguntas de acuerdo a lo que se había explicado.

La actividad, mediante la interrogación didáctica aplicada mediante la dinámica del juego, permitió evaluar la comprensión de los aprendices frente al tema que se había explicado y éstos lograron argumentar la clasificación realizada teniendo en cuenta la teoría explicada anteriormente continuando así con la evaluación procesual y formativa que singulariza la práctica de enseñanza de la instructora investigadora.

En lo que toca con la quinta y última actividad de investigación guiada, esta se inició como se había planteado, sin embargo en el trayecto de su desarrollo se efectuó un cambio necesario que se identificó gracias a la valoración continua que se efectúa tanto por la nueva tipología de evaluación implementada por la instructora que le permite tomar decisiones a tiempo para favorecer el aprendizaje, como por un referente que caracteriza a la EpC. Esta actividad sumergió al aprendiz en un rol distinto según el diseño de la actividad. Personificando este rol, hicieron lo correspondiente según las indicaciones de la instructora, no obstante, antes de la socialización en la cual se analizaría por todo el grupo la realidad planteada para facilitar su comprensión (González, 2012), la instructora, ejerciendo la valoración continua, revisó las evidencias recolectadas e identificó algunos errores que aún permanecían en cuanto a la clasificación de los aspectos internos y externos, ya fueran positivos o negativos. En razón de esto, se implementó el cambio mencionado arriba el cual se traduce en un juego de preguntas diseñado desde la página kahoot.com, mediante el cual se planeó la socialización de trabajo realizado con el fin de que los mismos aprendices pudieran reconocer sus errores, no solo porque el juego indica la respuesta correcta, sino también por la argumentación solicitada dentro de la actividad y que se planeó, en el nuevo cambio, compartir entre todos en cada una de las preguntas del Kahoot. En este orden de ideas, el Kahoot fue construido con las mismas preguntas de la actividad y una vez los aprendices dieran sus respuestas, se iba socializando el argumento

antes de pasar a la siguiente pregunta y de este modo poder ir aclarando las dudas, inquietudes y errores cometidos y comprobados en la evidencia ya recolectada. Este cambio se dio con éxito, en tanto se pudieron aclarar las confusiones presentes. Posteriormente se dio paso a la coevaluación mediante la Escalera de Wilson, la cual fue explicada a los aprendices y realizada por ellos de manera correcta, algunos con pequeñas dificultades que fueron superadas con las explicaciones de la instructora frente a las dudas presentadas. La coevaluación fue significativa para los aprendices en tanto manifestaron los beneficios que esta les proporcionó enmarcados en el fortalecimiento de sus conocimientos e identificación de algunos errores cometidos gracias a la valoración realizada al trabajo del compañero asignado lo que, es coherente con Sotelo y Arévalo (2015) cuando expresan que esta evaluación entre pares hace que los alumnos sean “conscientes de sus propios logros y de los aprendizajes”.

Implementados los dos primeros momentos, se continua entonces con el proyecto de síntesis. Las dos actividades aquí planteadas se desarrollaron de manera asincrónica, trabajando el aprendiz de manera independiente las tareas finales que le fueron asignadas para comunicar la comprensión alcanzada (Stone, 1999). Estas actividades fueron entregadas en el momento correspondiente por parte de los aprendices y su desarrollo fue satisfactorio y acorde con las indicaciones dadas lográndose el objetivo con el cual fueron diseñadas. En el caso de estudio los aprendices realizaron el análisis interno y externo y construyeron la matriz DOFA demostrando buen nivel de comprensión evidenciado tanto en la lista de chequeo suministrada para su autoevaluación como en las evidencias utilizadas para la recolección de la información, dándose el objetivo que llevó a la instructora a utilizar esta estrategia que favorece la capacidad de análisis al plantear situaciones reales o hipotéticas a los alumnos para que lo estudien de forma analítica y exhaustiva y ejerciten también la habilidad de resolución de problemas (Navaridas,

2004). Durante la realización asincrónica los aprendices no comunicaron dudas e inquietudes que les hayan impedido la realización de la actividad. Finalmente se implementó la rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso desarrollándose esta ultimo parte que también se hizo de manera asincrónica de parte de los aprendices mostrando grandes avances, cambios y desarrollo de su pensamiento a través de sus respuestas consignadas en el padlet indicado, logrando así la visibilización de su pensamiento gracias a la rutina de pensamiento propuesta, teniendo en cuenta que estas, más allá de llevarlos a enumerar hechos, les permite conectar las ideas que tenían concebidas con las ideas nuevas (Blythe & Perkins, 1999) promoviendo la cultura de estudiantes pensadores y autorregulados (Ritchhart, et al., 2011).

Figura 22.
Actividades implementadas

1. Redacte su propio concepto sobre matriz DOFA.

RESPUESTA: Para mí la Matriz DOFA es una técnica que nos sirve para poder conocer la situación de la empresa, analizando sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para así poder tomar decisiones estratégicas y oportunas.

Redacte su propio concepto sobre matriz DOFA.

R||: La matriz DOFA también identificada o llamada FODA, DAFO, O SWOT, es una herramienta administrativa de estudio de la situación de una empresa, institución, proyecto o persona. De igual forma esta herramienta ayuda a identificar y analizar sus características internas (fortalezas y debilidades) y su situación externa (oportunidades y amenazas) en una matriz cuadrada, también nos ayuda a crear planes de mejoramientos, y a realizar diagnósticos.

DEBILIDADES	FORTALEZAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. es cuando se hace las cosas de manera incorrecta 2. es la desventaja que se tiene con la competencia 3. es un obstáculo que no nos permite conseguir nuestros objetivos 4. son factores negativos que provocan una posición desfavorable 5. son aspectos internos que nos juegan en contra 	<ol style="list-style-type: none"> 1. son factores positivos que ayudan a las personas 2. todo aquello en lo que somos buenos 3. cualidades que nos diferencian de otras personas 4. estrategias que implementamos 5. ser competitivo
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. son las oportunidades que se deben aprovechar 2. no tenemos control directo sobre las oportunidades 3. las ventajas nos permite tener ventajas competitiva 4. son características externas que puedan ser utilizadas a favor para garantizar el crecimiento. 5. son los elementos favorables para entorno de la empresa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. son los riesgos externos que se deben afrontar 2. las amenazas difícilmente podemos controlarlas 3. son aquellos que hace el logro de los objetivos estén en riesgo 4. las amenazas podemos identificarlas a tiempo y convertirla en oportunidades 5. son cambios que se presentan repentinamente.

OPORTUNIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Vacantes disponibles de su perfil en una empresa. esto vendria siendo una amenaza ya que aqui se esta hablando de vacantes,es externo,tambien negativo pero que podria convertirse en oportunidad. 2. Dificultad de adaptacion a los cambios es una debilidad ya que es algo interno y tambien negativo y se puede controlar.
DEBILIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de confianza en sí mismo si pienso que es una debilidad por que es un problema interno, es negativo se puede controlar. 2. Dominio completo de varios idiomas esto vendria siendo una fortaleza por que es una ventaja interna y a su vez es positiva.
FORTALEZAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia de mas de 10 años en las funciones del cargo si puede ser una fortaleza ya que la experiencia es mia como profesional, es interno y tambien positivo. 2. Alta oferta de profesionales con el mismo perfil es una oportunidad por que se puede aprovechar para conseguir un buen empleo y es externo y tambien positivo.
AMENAZAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Competidores con mejor perfil profesional si es una amenaza ya que vemos que se esta hablando de competencia,tambien es externo y no se puede controlar. 2. Contacto directo con la empresa y no a través de una bolsa de empleo no es una amenaza sino una oportunidad ya que es algo positivo, pero no se puede controlar para un mejor futuro.

Nota: Elaboración propia

Acción Profesional de Evaluación: Esta acción sigue dándose a partir de los nuevos aprendizajes de la instructora investigadora y de los cambios definidos ciclo a ciclo configurándose como fortalezas traducidas en una mejor práctica de enseñanza. Por tanto, se sigue trabajando con el propósito de “sostener el proceso de aprendizaje y ayudar al aprendiz a acercarse a los objetivos de formación con la evaluación de los aprendizajes” (Perrenoud, 2001. Citado en Sanmarti, 2007) llevando a cabo procesos de evaluación formativa y procesual, un poco más evidenciadas y con mayor frecuencia en este último ciclo, adaptándose también a la valoración continua en la que se enmarca el modelo de la EpC y dejando atrás la evaluación sumativa y la importancia de la nota y la calificación como única manera de evaluar los aprendizajes y que le resta oportunidad de a los aprendices de aprender más (Perrenoud, 2001. Citado en Sanmarti, 2007), destacando que las dos evaluaciones, formativa y calificadora, son necesarias, pero ahora se utilizan de manera equilibrada, guardando una coherencia entre ellas y entre el objetivo planteado dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Sanmartí, 2007) promoviendo así el principio bioético de la justicia (Seminario de Ética, 2021). Conviene dejar claro que se llevaron a cabo la estrategia de evaluación planeadas para cada desempeño de comprensión, definidas de manera coherente con el objetivo a alcanzar, con los contenidos a estudiar y con las actividades a desarrollar (Sanmartí, 2007).

Durante este ciclo, se utilizaron medios escritos y orales. Se utilizaron diversas técnicas para recolectar la información como lo fueron la entrevista, el dialogo directo y el análisis documental y de producciones. Se utilizaron diversos instrumentos para organizar la información recolectada como el cuestionario, las listas de chequeo y la rúbrica de valoración, aplicando las 3 técnicas de acuerdo al agente: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. En lo referente a la evaluación en este ciclo es importante destacar que la evaluación constante a

lo largo de la implementación de las diferentes actividades planeadas fue un elemento iluminador para la instructora ya que le permitió, en la marcha, tomar decisiones y efectuar cambios en la planeación que le permitieran favorecer el aprendizaje y el logro de los RPA planteados. Así mismo fueron de gran significancia los procesos de autoevaluación y coevaluación a través de los cuales se logró que los aprendices identificaran diferentes aspectos por sí mismos como sus avances en relación con el logro de los RPA y las fortalezas y debilidades en su proceso de formación. Se logró evidenciar que los aprendices comprendieron la matriz DOFA como un instrumento de análisis de la empresa en sus factores internos y externos que permite su diagnóstico y que además de saber lo que significa cada cuadrante de la matriz, saben clasificar los aspectos analizados según sus características (Positivo, negativo, interno, externo) logrando finalmente construir una matriz DOFA, es decir pudieron usar lo que aprendieron para construir un producto que es fundamental para las empresas

Figura 23.
Evidencias recolectas e instrumentos de evaluación

DEBILIDADES		FORTALEZAS	
1. Estado deficiente de la infraestructura física.	2. Excelente ambiente de trabajo.	2. Disponibilidad de equipos en área de consulta externa.	3. La mayoría de los empleados manejan la lengua wayunaki propia de la mayoría de los usuarios.
2. Bajo cumplimiento de la promesa de servicios.	3. Reconocimiento en el mercado.		
3. Deficiente seguimiento a los procesos.			
4. Deficiencias en el proceso de reclutamiento, selección y contratación de personas.			
OPORTUNIDADES		AMENAZAS	
1. Se cuenta con disponibilidad de recursos por parte del estado para atención en salud de poblaciones indígenas.	1. La población atendida no tiene hábitos saludables.	2. Competencia numerosa.	3. Bajo Nivel de satisfacción de los usuarios ofrecidos por la IPSI.
2. Existe una normativa definida por el estado para atención en salud a inmigrantes, incrementándose los usuarios potenciales.	4. Existe una demanda permanente de los servicios ofrecidos por la IPSI.	5. IPSI con mayor nivel de complejidad en el mercado.	
3. Alto crecimiento poblacional en la Región.			
4. Ubicación geográfica cercana a las comunidades indígenas con mayor población.			

INSTRUMENTO DE EVALUACION				
COMPETENCIA	INTERVENIR EN EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE MEJORAMIENTO ORGANIZACIONAL QUE SE DERIVEN DE LA FUNCIÓN ADMINISTRATIVA			
ACTIVIDAD	ACTIVIDAD CINCO: INFORME ANÁLISIS DEL ENTORNO Y MATRIZ DOFA			
APRENDIZ	Sandra Molina			
INDICACIONES	Analice el indicador, coloque una "X" indicando si cumple o no con el indicador; escriba las observaciones que corresponda pertinente para complementar la valoración de cada indicador. Al final marque con una X el porcentaje de valoración según los aspectos cumplidos.			
No	Indicadores	Cumple		Observaciones
		si	no	
1	El documento presenta el contenido solicitado, tiene buena redacción y ortografía	x		
2	Se analizan correctamente los cambios y variables del entorno que influyen en la empresa. Se clasifican los niveles y las fuerzas de cada nivel según la teoría estudiada	x		
3	Se identifica correctamente las acciones de la empresa que influyen en el entorno (Responsabilidad social y medioambiental)	x		
4	La Matriz DOFA relaciona los aspectos internos de manera correcta teniendo en cuenta la teoría estudiada	x		
5	La Matriz DOFA relaciona los aspectos externos de manera correcta teniendo en cuenta la teoría estudiada	x		
Aspectos cumplidos: 5/5		Valoración		100% <input checked="" type="checkbox"/>
Aspectos cumplidos: 4/5				80% <input type="checkbox"/>
Aspectos cumplidos: 3/5				60% <input type="checkbox"/>
Aspectos cumplidos: 2/5				40% <input type="checkbox"/>
Aspectos cumplidos: 1/5				20% <input type="checkbox"/>

Figura 23 (continua)

 <p>1. Aclarar: Redactar, mínimo 2 preguntas, de aspectos que no haya comprendido o que no le haya quedado claro en el escrito de su compañero (a). También puede incluir preguntas sobre ideas, sobre el tema que no fueron incluidas en el escrito</p> <p>Por qué en la oportunidad en la respuesta de Vacantes disponibles de su perfil en una empresa: ¿La coloco como una amenaza? Debido a que si analizamos es una oportunidad ya que es externo es positivo porque están buscando vacantes con el perfil, es algo que no puede controlarlo ya que es la empresa la que lo hace y pues su futuro es bueno.</p> <p>Mi otra pregunta es por qué en fortaleza ¿Alta oferta de profesionales con el mismo perfil: ella la coloco como una oportunidad? Debido a que si analizamos bien es una amenaza ya que no puedo controlarlo y es externo y es negativo</p> <p>2. Valorar: Reconocer los puntos positivos, aquellos elementos que lo parezcan una fortaleza y con los que esté de acuerdo en el escrito de su compañero (a)</p> <p>Le valoro que aunque se equivocó en dos respuesta, las demás las realizo de manera correcta y que utilizo los conceptos aprendidos.</p> <p>3. Expresar inquietudes: Expresar preocupaciones o desacuerdos a través de preguntas y no en forma de acusación</p> <p>No tengo ninguna inquietud sobre su actividad</p> <p>4. Hacer Sugerencias: Escribir sugerencias en relación a las preocupaciones o desacuerdos</p> <p>La sugerencia que le tengo que hacer es que al momento de realizar la actividad analice un</p>	<p>1. Antes pensaba que la matriz DOFA estudia las debilidades y fortalezas de una empresa.</p> <p>2. Ahora pienso sobre la matriz DOFA que es un instrumento, una herramienta de análisis para darnos cuentas de las problemática de las empresas, esta herramienta nos permite conocer las debilidades, oportunidades, fortaleza y amenazas para ver en que está fallando las empresas y poder dar un buen diagnostico.</p>	<p>Antes Pensaba</p> <p>Antes No Tenia Idea Lo Que Era La Matriz Dofa</p> <p>Ahora Pienso</p> <p>La matriz dofa es una herramienta fundamental para el analisis del estudio de la situacion de una empresa, proyecto o persona y de esa manera estudiar sus catacteristicas tanto internas como externas en una matriz adecuada</p>
--	---	---

Nota: elaboración propia

5.8.4 Trabajo colaborativo

En continuidad con lo ya planteado, se realiza el trabajo colaborativo mediante la aplicación de la escalera de Wilson con el par asignado lográndose como producto de este trabajo la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 21
Escalera de retroalimentación ciclo VII

<p>Aclarar (Hacer preguntas) ¿Deben identificar los aspectos del entorno para construir la matriz DOFA?</p>
<p>Valorar (Identificar aspectos positivos – fortalezas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Creatividad en el diseño de las actividades 2) Utilización de rutinas de pensamiento 3) Estrategia de evaluación 4) Desarrolla la lección mediante encuentros sincrónicos por meet
<p>Preocupa (Inquietudes) Que los aprendices hayan comprendido y desarrollado de manera idónea la escalera de Wilson</p>
<p>Sugerir (Proponer soluciones) Seguir realizando las actividades de coevaluación con rubricas o listas de chequeo</p>

Nota: Elaboración propia

5.8.5 Fortalezas y debilidades encontradas en el ciclo

Se recogen en la siguiente tabla los aspectos fuertes y débiles de este ciclo desarrollado que corresponde al ciclo final del proceso investigativo

Tabla 22.
Debilidades y fortalezas identificadas en el ciclo VII

Acción constitutiva	Debilidades	Fortalezas
Planeación		1) Se realiza la planeación teniendo en cuenta las proyecciones de todos los ciclos, a manera de cierre cuidando de mantener todas las fortalezas identificadas 2) Se realizaron las sesiones de clases mediante encuentros sincrónicos por meet. 3) Se favorece el principio bioético de la justicia
Implementación		1) Se mantienen fortalezas identificadas en ciclos anteriores que singularizan la práctica de la instructora investigadora al momento que es dinámica, en tanto hay cambios intencionados de acuerdo a las necesidades de los aprendices y el logro de las comprensiones. 2) Se tuvo en cuenta la proyección realizada en el ciclo anterior.
evaluación de aprendizajes	Cuando la retroalimentación se realizó durante la clase, no se enviaron observaciones por escrito a cada uno de los aprendices	1) Se mantienen fortalezas identificadas en ciclos anteriores. 2) Se tiene en cuenta la proyección utilizada en el ciclo anterior 3) Se tienen en cuenta todas las técnicas de evaluación según los agentes: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación

Nota: Elaboración propia

5.8.6 Evolución de ciclo frente a la PE y frente a los desempeños

Este último ciclo encierra las evoluciones de los ciclos anteriores, consolidando así la singularidad de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora a través de la implementación de todos los cambios que se consideraron necesarios a lo largo de la investigación para lograr la mejora de dicha práctica y que guiaron cada una de las decisiones tomadas por la instructora investigadora en las diferentes acciones constitutivas de su PE,

teniendo en cuenta que a partir de la investigación acción se busca un cambio concreto y además, de acuerdo a lo afirmado por Elliot (1993), permite “dotar de sentido racional y razonado el sentido común desde el cual los docentes toman decisiones” (Citado en Rojas, 2012) decisiones que fueron también generadas dentro del método de Lesson Study utilizado en la presente investigación.

5.8.7 Reflexión general sobre el ciclo

Este ciclo es el resultado de un espiral reflexivo que se fue dando a lo largo de la investigación cobijando todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y aplicando el método de la Lesson Study buscando “optimizar el aprendizaje del alumnado, a través de la mejora de la práctica docente” (Río Ruiz de la Prada, 2013,p.23). Este ciclo se desarrolló teniendo en cuenta todas esas fortalezas encontradas a lo largo de la investigación que no solo consolidaban las mejoras alcanzadas en la práctica de enseñanza de la investigadora sino las mejoras en el proceso de aprendizaje, pues estos cambios no son aislados sino que incluyen al aprendiz y por tanto influye en su aprendizaje, mejorándolo y optimizándolo. Es de anotar, que aunque este ciclo la instructora investigadora se enfocó en mantener las fortalezas y las proyecciones realizadas en ciclos anteriores, siempre habrán mejoras para seguir implementado, siempre habrán aspectos por mejorar y esto le exige seguir siendo una observadora persistente que registra la realidad que indaga, en este caso su práctica de enseñanza, como una “profesional que integra en su práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar la calidad del centro educativo” (Latorre, 2003).

La aplicación de todos los elementos ya identificados como fortalezas y de las

proyecciones realizadas permitió, en este ciclo, reconfirmar los hallazgos encontrados anteriormente en relación con el beneficio de cada una de esas mejoras implementadas en favor de la práctica de enseñanza y del logro de las competencias en los aprendices. Sin embargo es propio resaltar, a manera de reflexión y teniendo en cuenta que, en este ciclo se utiliza una estrategia de evaluación más completa, variada y con muchos elementos aprendidos por la instructora investigadora a lo largo de la maestría estudiada, que esta estrategia es ahora un proceso en el que se recolecta información de manera permanente mediante diversos instrumentos, la cual se analiza y le permite tomar decisiones (Sanmartí, 2007) para definir mejoras sobre la práctica (Schön, 1992). Aquí se identifica en la práctica de enseñanza el hecho de diseñar los medios, técnicas e instrumentos de evaluación en concordancia con los resultados previstos de aprendizaje y no solo con la intención de que los estudiantes puedan o no obtener determinada calificación, entendiendo que se evalúa el proceso o la evidencia y no la persona lo cual es también difundido y explicado a los aprendices para los momentos de coevaluación, haciendo énfasis en el hecho de evaluar el trabajo realizado por el compañero y no al compañero mismo. Esta acción promueve el principio de la justicia, en tanto se diseñan procesos de evaluación acordes con las necesidades de los estudiantes, con instrumentos de evaluación diseñados a partir de los criterios de evaluación definidos en el programa de formación y que se aplican de manera clara y transparente (Seminario de Ética, 2021), lo cual resalta dentro de la práctica de enseñanza no solo el tener en cuenta este documento del meso currículo sino que también deja por fuera la subjetividad del profesor minimizando el riesgo de emitir un juicio de evaluación antiético y lo acerca más a un juicio de evaluación justo según lo indicado en los criterios de evaluación definidos en el programa de formación.

Cabe destacar que el poder “revisar su práctica de enseñanza a la luz de las evidencias

obtenidas a lo largo de este proceso de investigación” (Latorre, 2003) así como el juicio que ofrece el par colaborativo le posibilita a la instructora investigadora el no quedarse sola con los nuevos conocimientos que hoy le permiten ser mejor docente y mejor persona sino poder aportar mejoras en la calidad de la entidad a la cual se encuentra vinculada y la sociedad que la rodea, teniendo en cuenta que los resultados obtenidos y las mejoras logradas no son solo para ella como un individuo aislado, sino que su vinculación profesional y su articulación con la entidad y con los aprendices hace, sin duda alguna, que estas mejoras logren formar a un mejor aprendiz, que representará una entidad de mayor calidad y por supuesto, esto se reflejará en mejoras en el tejido empresarial del municipio, del departamento y del país quienes contarán con un talento humano mejor cualificado, lo anterior sustentado en las afirmaciones de Latorre (2003) quien sostiene que el docente que investiga su práctica profesional aplicando la investigación acción se centra en la práctica profesional “con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y a través de esta transformar la sociedad”.

Por último, cabe precisar que no habiendo más ciclos para la presente investigación no se incluye este mismo apartado que se relacionó en los ciclos anteriores. No obstante, se tocará más adelante las proyecciones de la instructora investigadora con el fin de o continuar con la mejora continua de práctica de enseñanza, siendo consciente de que siempre habrá algo por mejorar como se ha mencionado anteriormente.

6. Hallazgos, Análisis e Interpretación de los Datos

Según la RAE, se entiende por hallazgo al acto y resultado del verbo hallar, definido como “conocer, entender después de una reflexión”, o en su defecto, “descubrir con ingenio algo hasta entonces desconocido” (RAE, 2020,p.2). En torno a esto, en el presente apartado se presentarán los principales hallazgos que se derivan del análisis y la interpretación de los datos recabados a lo largo de la investigación, los cuales se han organizado en categorías emergentes producto de los ciclos de reflexión.

En este sentido y como se ha planteado desde el inicio, la presente investigación se ha realizado con un enfoque cualitativo, el cual implica el análisis de datos o información no numérica, proceso durante el cual “se realizan comparaciones, diferenciaciones, clasificaciones, categorizaciones y descripciones de datos con el propósito de comprenderlos e interpretarlos” (Sánchez et al., 2018, p.101). Así mismo, se había indicado que en el presente trabajo de investigación el análisis y la interpretación de los datos se lleva a cabo en cada una de las categorías a priori, es decir en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza haciendo uso de la técnica de triangulación, la cual, según Latorre (2003) “consiste en un control cruzado de personas, instrumentos, documentos o la combinación de ellos” (p.33). De este modo, se generan entonces unas categorías emergentes, cuyas explicaciones a partir de la discusión con varios autores relacionadas en este apartado darán cuenta de las comprensiones que, sobre su propia práctica de enseñanza, ha obtenido la instructora investigadora y que además evidencian las transformación de dicha práctica mirando el antes y después de la misma.

En función de lo anterior y habiendo leído los datos recolectados mediante los instrumentos definidos al inicio de la investigación, se reduce la información con el fin de hacerla manejable, definiendo las categorías emergentes en cada una de las a priori (Torres, 2002)., conformadas en el presente trabajo por las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes. La reducción de la información se presenta en las siguientes matrices:

Tabla 23.
Categoría 1

Categoría Apriorística 1	Situaciones observadas según lo registrado en el diario de campo, rejilla de Lesson Study y evidencias recolectadas	Categorías Emergentes							
		Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII
Acción Profesional de Planeación	Se planea teniendo en cuenta la información correspondiente a los niveles de concreción curricular: Macro, meso y micro		Niveles de concreción curricular						
	Se planean actividades que busquen el desarrollo del pensamiento a través de la realización de operaciones mentales		Desarrollo del pensamiento mediante las operaciones mentales						
	Se incluye por primera vez en la planeación rutinas de pensamiento que permitan visibilizar el pensamiento del aprendiz		Visibilización del pensamiento						
	Se planea de una mejor manera que en el ciclo I. Se comienza a utilizar una rejilla de planeación que permite hacerlo de una manera más organizada y estructurada teniendo en cuenta el modelo de la EpC: momentos y dimensiones de las RPA			Planeación Estructurada					
	A partir de la nueva planeación estructurada y de la aproximación a la EpC se da la necesidad de identificar conocimientos previos investigando y aplicando ciclo a ciclo nuevas formas de hacerlo			Identificación de conocimientos previos					
	El aprendizaje significativo se puede favorecer no solo con la identificación de los conocimientos previos sino con las ilustraciones como organizadores gráficos					Aprendizaje significativo favorecido por la representación gráfica de la estructura del conocimiento			
	Se planea una actividad de aprendizaje utilizando un juego y las técnicas del mismo para favorecer el desarrollo de habilidades que son necesarias para las actividades de proyecto de síntesis y para la vida laboral. Cuando se presentan actividades con juego los aprendices se motivan más hacia el aprendizaje, aspecto que no se tenía en cuenta y que puede ayudar a mejorar la práctica de enseñanza						Estrategia de aprendizaje basado en juegos y gamificación		
	Las condiciones bajo las cuales se está desarrollando el proceso de formación a causa de la pandemia por Covid 19 hace un poco complejo el trabajo en grupo o en equipos, sin embargo se planean actividades que favorezcan el trabajo colaborativo para ayudar a obtener las comprensiones esperadas						Trabajo colaborativo		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 24.
Categoría 2

Categoría Apriorística 2	Situaciones observadas según lo registrado en el diario de campo, rejilla de Lesson Study y evidencias recolectadas	Categorías Emergentes							
		Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII
Acción Profesional de Implementación	No se implementó el ciclo I y el ciclo II.								
	Se despierta el interés en el aprendiz al contextualizarlo sobre lo que va a aprender y su importancia haciendo uso del programa de formación y la competencia en estudio				Contextualización en torno al aprendizaje				
	Los organizadores gráficos permitieron que los aprendices pudieran comprender la lectura entregada y sintetizar la información leída favoreciendo la comprensión lectora como una de las habilidades de la ocupación del Gestor administrativo				Favorecer la comprensión lectora a través de los organizadores gráficos				
	La EpC define actividades de enganche, importancia y motivación hacia el aprendizaje los cuales generan en el aprendiz una actitud positiva que favorece el logro de las metas planteadas y debe realizarse en el momento de exploración, "antes de aprender". Además, cuando el aprendiz le encuentra sentido para él a lo que se está aprendiendo se facilita el aprendizaje significativo				Actividades de enganche, importancia y motivación				
	En el ciclo IV no se piden las evidencias de la actividad de identificación de conocimientos previos en el momento oportuno para que la instructora pueda conocer cuáles son las ideas con la que vienen los aprendices en el momento adecuado								
	Es necesaria la lección magistral por parte de la instructora para favorecer la comprensión en especial cuando se requiere aportar elementos que no se consiguen fácilmente en los libros o lograr la comprensión de temas que pueden ser complejos. Esta lección magistral es más provechosa cuando se permite y se promueve la interacción permanente con los alumnos para que no sean solamente un agente pasivo						Lección magistral		
	Los desempeños de comprensión que incluyen operaciones mentales y organizadores gráficos ayudan a que el aprendiz pueda construir conocimiento y no es solamente una transmisión de información por parte de la instructora durante el desarrollo de las clases. Así mismo, frente a las inquietudes de los aprendices se responden con preguntas orientadoras que lleven al aprendiz a construir el aprendizaje encontrando el mismo la respuesta a sus dudas						Construcción del conocimiento y del aprendizaje		
	Utilizar las problemáticas sociales que viven los aprendices, sus personas cercanas o la sociedad que los rodea así como elementos de su cotidianidad favorece la comprensión de los temas en estudio. Es útil cuando un nuevo conocimiento se les presenta desde su cotidianidad para luego hacer la transición del mismo conocimiento o tema hacia el entorno empresarial para el cual se están formando						Saber cotidiano a saber técnico		
	Se reconoce como contrato didáctico toda la información correspondiente a las actividades de aprendizaje que se brindan por escrito al aprendiz al momento de implementar cada actividad planeada, incluyendo lo que se espera del aprendiz y lo que se espera del instructor						Contrato didáctico		

Tabla 24 (continua)

Categoría Apriorística 2	Situaciones observadas según lo registrado en el diario de campo, rejilla de Lesson Study y evidencias recolectadas	Categorías Emergentes							
		Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII
	La realización de cuestionarios utilizando preguntas conceptuales permiten que el instructor pueda hacer una mejor evaluación diagnóstica en tanto el aprendiz no se limita a una serie de opciones entre las cuales debe escoger, sino que tiene la oportunidad de expresar lo que verdaderamente sabe						Preguntas conceptuales		
	El desarrollo de actividades en tiempo desescolarizado promueve el principio bioético de la autonomía en tanto le implica al aprendiz el respeto hacia el proceso de formación y sus participantes, la capacidad de gobernarse a sí mismo y autorregularse desarrollando las actividades en el tiempo correcto						Principio bioético de la autonomía		
	Preguntar de manera constante a los aprendices a medida que se van dando las explicaciones magistrales permite que se favorezca el aprendizaje ya que de igual manera con las respuestas de uno se aclaran dudas y se fortalece el aprendizaje de todos							Interrogación didáctica	
	Es posible implementar nuevas rutinas, protocolos y organizadores, así como planear desempeños de comprensión que aunque puedan representar más trabajo para el instructor en tanto no son tan fáciles de implementar benefician el proceso de aprendizaje de los alumnos. De igual modo en la implementación pueden darse cambios a la planeación diseñada según lo que sea mejor para los aprendices, el proceso de enseñanza aprendizaje y el logro de los RPA. También es importante implementar la planeación de manera responsable y con calidad.							Principio de la beneficencia	
	El 90% del ciclo se desarrolla mediante encuentros sincrónicos a través de la plataforma meet. Esto permite un mejor desarrollo de las actividades y mayor comprensión en los aprendices expresado por ellos mismos. A través de estos encuentros pueden desarrollarse las actividades de una manera más dinámica y con mayor interacción entre instructor y aprendiz								Encuentros sincrónicos

Fuente: Elaboración propia

Tabla 25.
Categoría 3

Categoría Apriorística 3	Situaciones observadas según lo registrado en el diario de campo, rejilla de Lesson Study y evidencias recolectadas	Categorías Emergentes							
		Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII
Acción Profesional de Evaluación de los Aprendizajes	No se hizo evaluación de aprendizajes en ciclo I y ciclo II, sin embargo, para el ciclo II se define una estrategia de evaluación clara y pertinente, definiendo medios, técnicas e instrumentos de evaluación			Estrategia de evaluación					
	Se pasa de la evaluación al final de la lección que normalmente realizaba la instructora a una evaluación formativa y procesual desarrollada a lo largo de toda la lección con el fin de poder implementar cambios necesarios para favorecer la comprensión				Tipologías de evaluación: Formativa y Procesual				
	Se tienen en cuenta nuevos agentes en la investigación, en este caso se define una lista de chequeo para que los aprendices autoevalúen su proceso de aprendizaje					Agentes de la Evaluación (Autoevaluación)			
	Se identifica en la coevaluación un instrumento para comunicar las comprensiones pues el aprendiz no podrá emitir un juicio sobre la evidencia de su compañero si no comprende el tema						Agentes de la Evaluación (Coevaluación)		
	La realización de cuestionarios abiertos utilizando preguntas conceptuales, a diferencia de los cuestionarios cerrados que eran utilizados por la instructora antes de la investigación, permiten que el instructor pueda hacer una mejor evaluación diagnóstica en tanto el aprendiz no se limita a una serie de opciones entre las cuales debe escoger, sino que tiene la oportunidad de expresar lo que verdaderamente sabe						Cuestionarios abiertos		
	Para algunos aprendices es más fácil expresar sus conocimientos de forma oral y para otros lo es más fácil de forma escrita. Promoviendo ambos tipos de medios los aprendices van perdiendo el miedo a hablar o a escribir								Medio oral y escrito
	Se evalúa y se califica de manera equilibrada de acuerdo con las necesidades de los aprendices aplicando, de manera transparente y clara, instrumentos de evaluación acordes con las actividades y con los objetivos que se pretenden alcanzar.								Principio de la justicia

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, en la tabla 25 se enunciaron, en función de cada una de las acciones constitutivas de la PE, los hallazgos derivados del análisis y la reflexión en cada uno de los ciclos desarrollados por la instructora investigadora, los cuales se resumen en la columna de categorías emergentes o a posteriori (Isaza, 2002) y se amplían y discuten a continuación:

- **Niveles de concreción curricular: Macro, micro y meso.** La parte **macro** reconoce las políticas nacionales e internacionales que orientan los propósitos, planes y programas generales de las Instituciones de Educación Superior (IES) en relación con la actividad docente. El nivel **meso** incluye las condiciones institucionales que configura el trabajo de la instructora, y la parte **micro**, hace referencia a la práctica instructora en el aula. Efectivamente y de acuerdo con el autor, cuando la acción de planeación de la PE se desarrolla teniendo en cuenta estos niveles se configura una educación de calidad (Serrano & Rodríguez, 2014) que es precisamente lo que se busca con la mejora de dicha práctica desde la intención de la instructora investigadora.

- **Desarrollo de habilidades de pensamiento mediante las operaciones mentales.** La planeación del ciclo I se estructuró con el fin de que el estudiante pueda aprender a “pensar” de manera analítica, crítica, creativa y además ser consciente de ello y no que sea solamente una esponja que absorbe teorías que después no sabe cómo ponerlas en práctica para dar soluciones a diferentes problemas, partiendo de que las habilidades del pensamiento. En este sentido, Ortiz (2010), manifiesta que: “están relacionadas con la cognición , que se refiere a conocer, reconocer, organizar y utilizar el conocimiento” (p.23), lo cual emerge a partir de que la instructora comienza a dejar atrás esa enseñanza tradicional basada en la transmisión de conocimientos y se enfoca por nuevos modelos que buscan la construcción de los mismos y el saber qué hacer con ellos cuando se han construido.

Adicional a lo anterior, y como lo afirma Feuerstein (1986) las operaciones mentales son

“un conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, en función de las cuales llevamos a cabo la elaboración de la información que recibimos” (p.33), acciones que se fueron desarrollando a lo largo de los ciclos ya que permitieron la construcción de la estructura mental de los aprendices (Herrera, 2009) en torno a la competencia en estudio.

- **Visibilización del pensamiento:** El pensamiento del estudiante, que implica manipular y transformar información en la memoria (Santrock, 2006) hace necesario conocerlo, por lo que emerge la categoría de la visibilización del pensamiento, teniendo en cuenta que cuando esto se logra, se llega entonces a un proceso más eficaz de aprendizaje, partiendo de que “Cuando hacemos visible el pensamiento no obtenemos sólo una ventana a lo que entienden los estudiantes, sino también la forma en que estamos entendiéndolos” (Ritchhart et al, 2011, p. 27). Esta visibilización se realizó especialmente a través de **las rutinas de pensamiento** plasmadas desde el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard y utilizadas por la instructora investigadora como una herramienta importante para lograr la transformación de su práctica.

- **Planeación estructurada:** En búsqueda de la mejora continua de la PE, también emerge esta categoría entendida como un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente. En este sentido a lo largo de los ciclos de reflexión la instructora investigadora pudo deducir los beneficios de una planeación organizada a través de herramientas como la rejilla de planeación y el modelo EpC que le permitieron lograr mejoras en su práctica. Cabe destacar que anterior a la presente investigación, la instructora investigadora realizaba una planeación de sus actividades, utilizaba el formato de planeación pedagógica definida por la entidad, pero identificó que ese proceso que llevaba a cabo era susceptible de algunas mejoras que debían ser aplicadas, logrando

así una planeación más organizada y estructurada que aporta a la transformación de su práctica, lo que a su vez constituye la importancia de este hallazgo.

- **Identificación de conocimientos previos:** En el marco de la EpC y de la teoría constructivista en los cuales se define la apuesta pedagógica del presente trabajo de investigación, la instructora investigadora dilucida en el ciclo I que no identifica los conocimientos previos y a partir del ciclo II comienza a contemplar desde la planeación actividades para tal fin. La importancia del presente hallazgo radica en su definición misma y lo que la instructora investigadora identifica como beneficios en favor del proceso de enseñanza aprendizaje, quien entiende este elemento como aquello que el aprendiz ya sabe sobre el tema en estudio, en coherencia con Ausubel (1973) para quien es un “concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva” (p.89) y con López (2009) quien lo concibe como las ideas o construcciones que cada individuo ha fabricado en relación con algún tópico habiendo interactuado con el medio que le rodea.

En este sentido, el hallazgo se considera importante porque la instructora investigadora entiende que contemplar este aspecto desde la planeación apoya la transformación de la práctica de enseñanza que se busca conseguir en tanto favorece el aprendizaje significativo pues, tal como Ausubel (1973) afirma, cuando el alumno lo que ya sabe lo relaciona con aquello que debe aprender obtiene mejores resultados en su aprendizaje y además, se potencia la comprensión de los conocimientos que se busca mediante la puesta en práctica del modelo de la EpC, el cual y de acuerdo con Stone (1999), implica que los aprendices, mediante los desempeños de comprensión, construyan nuevas comprensiones a partir de sus conocimientos previos.

- **Aprendizaje significativo favorecido por la representación gráfica del conocimiento:** Esta estrategia es utilizada por la instructora en la planeación de actividades de

investigación guiada en los que se pide resumir o sintetizar la lectura mediante organizadores gráficos. Esta categoría fue iluminadora teniendo en cuenta que las representaciones gráficas de la estructura del conocimiento (Campos, 2005) a su vez son estrategias que, entre otros beneficios y ventajas, favorecen **la construcción del aprendizaje y el aprendizaje significativo** (Díaz & Hernández, 1998) entendido como el proceso que se da cuando el estudiante relaciona lo que ya sabe con información nueva (Ausubel, 1973), situación por la cual se presentan de manera conjunta estas tres categorías emergentes, teniendo en cuenta que durante la planeación emergió la representación de la estructura del conocimiento como estrategia que le ayudaría a lograr la transformación de la práctica de enseñanza y durante la implementación la instructora investigadora tuvo la oportunidad de identificar mediante las evidencias recolectadas que esta estrategia verdaderamente favorece el aprendizaje como lo enuncia el autor.

- **Estrategia de aprendizaje basada en juegos y gamificación:** Según

Kenny y McDaniel (2011) mediante el juego es posible motivar al estudiante en favor del aprendizaje, aspecto en el que se encuentra en total acuerdo la instructora investigadora quien en búsqueda de como transformar su práctica de enseñanza y el desarrollo de las competencias en los aprendices de Gestión Administrativa, contempló, dentro de la planeación, la estrategia del aprendizaje basada en juegos y la gamificación como un medio para lograr que los aprendices se motiven y que se dispongan positivamente para el aprendizaje, lo cual no tenía en cuenta en el tiempo que precede esta investigación. Esta estrategia que comenzó a tenerse en cuenta a partir del ciclo V, también es iluminadora e importante porque además, de ayudar a lo anteriormente expuesto, las técnicas de los juegos utilizados permiten el desarrollo de otras habilidades que son necesarias para el aprendiz y que el sector productivo demanda en ellos, de hecho según Higgins et al (1999) esta estrategia ayuda a mejorar habilidades que pueden ser utilizadas para resolver

diferentes problemas, así como habilidades sociales según Perrota et al (2013) y la toma de decisiones técnicas según Bonk y Dennen (2015) (citado en Contreras, 2016). En este sentido, surge además la importancia de planear desempeños de comprensión con juegos que sean pertinente con los RPA diseñados y que aporten a la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje y del nivel de comprensión en los aprendices.

- **Trabajo colaborativo:** Entendido por Panitz y Panitz (1998) como un “Proceso de interacción cuya premisa básica es la construcción de consenso. Se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo” (p.44) y por Gros (2000) como el “proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo juntas” (p.33), definiciones que comparte la instructora investigadora, sin embargo, cabe destacar que esta categoría emerge en el momento en el que la instructora planea actividades en equipo con el fin de favorecer el aprendizaje y el crecimiento de cada aprendiz con el aporte de sus compañeros tal como lo presentan Guitert y Giménez (1997) Citado en Revelo et al. (2018), en relación con la apuesta pedagógica de la presente investigación teniendo en cuenta que dichos autores afirman que esta manera de trabajar dentro del aula permite la construcción del conocimiento ya que se aprende más del otro que por sí solo, aspecto en el que radica la importancia de esta categoría emergente teniendo en cuenta que también aporta a la transformación de la práctica de enseñanza en tanto la docente investigadora construía equipos de trabajo sin este conocimiento y más enfocada a la reducción de su carga de trabajo en tanto se recolectaban menor cantidad de evidencias.

- **Contextualización en torno al aprendizaje:** a partir del ciclo III se mantiene como primera actividad, dentro de la planeación, la contextualización del aprendiz en función del programa de formación, de los RPA, del tema a aprender y la importancia del mismo en el

estudiante, además en el desarrollo de la competencia y en el sector productivo, lo que se implementa en cada sesión de clases, con el fin de mantener al aprendiz conectado con el tópico generativo, con los RPA que se pretenden alcanzar y con sus propios intereses de acuerdo a lo afirmado por Stone (1999) lo cual es importante para la transformación de la práctica de enseñanza motivada por la aplicación del modelo de la EpC como apuesta pedagógica.

De igual modo, a medida que se fue avanzando en los diferentes ciclos, este hallazgo cobró mayor importancia en tanto mayor claridad tenga el estudiante sobre lo que va a aprender, para que le sirva, como lo puede interiorizar y como lo puede comunicar y aplicar, lo cual genera en él un mayor interés y por ende mejores logros en el proceso formativo, en tanto, la instructora investigadora, a partir de lo observado, coincide con Coll (1988) cuando afirma que se favorece el aprendizaje significativo no solo por la conexión con los conocimientos previos sino también a partir del sentido que el aprendiz le otorga a los nuevos aprendizajes.

- **Comprensión lectora mediante organizadores gráficos:** La comprensión lectora definida según Camargo et al. (2013) como el “resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar el significado de lo que se ha leído” (p.25) concepto con el que se concuerda, pues se planteó como estrategia la construcción del organizador gráfico para favorecer esa comprensión en los aprendices, herramienta que se considera ayudó al desarrollo de esta habilidad ya que a través de su elaboración el aprendiz pudo crear una representación gráfica demostrando la entendimiento de lo leído, lo cual es concordante con lo expresado por Collado y García (1997) quienes afirman que “comprender un texto es crear una representación de la situación o mundo que el texto evoca” (Citado en Naranjo & Ávila, 2012,p.71). Además, el organizador gráfico favorece la comprensión y el aprendizaje, ya que ayuda a entender mejor el texto y propicia el almacenamiento de información en la memoria de imágenes (Naranjo &

Ávila, 2012).

Ahora bien, en caso de no haber comprendido la lectura el aprendiz no hubiera podido construir los organizadores gráficos en los cuales debía sintetizar y clasificar la información leída, lo cual cobra sustento en las afirmaciones de Jones, Pierce y Hunter (1989), citado en Arzola, (1996) que incluyen la comprensión y recordación de la lectura realizada en la medida en la que se activa o se genera una estructura gráfica apropiada. Unos de los aspectos en los que radica la importancia de este hallazgo es que la comprensión lectora es una de las habilidades definidas para la ocupación de Gestor Administrativo según la Clasificación Nacional de Ocupaciones, C.N.O, conocida como la organización sistemática de las ocupaciones existentes en el mercado laboral colombiano (SENA, 2020c), documento que se fue teniendo en cuenta como elemento del macro currículo dentro de la planeación y que constituye aspectos que dan cuenta de la transformación de la práctica de la instructora investigadora, en tanto, con la implementación de lo planeado se pretende desarrollar en mejor manera las habilidades que el sector productivo requiere del aprendiz SENA. La importancia de este hallazgo también radica en la importancia misma de la comprensión lectora dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que el poder comprender la lectura permite al ser humano informarse, aprender y conocer nuevos conceptos, pues la lectura es necesaria para acceder al conocimiento (Llorens, 2015) y comprender esa lectura es necesario para construir conocimiento y que este no solo perdure en el tiempo sino que pueda ser utilizado para la solución de problemas.

- **Actividades de motivación:** en coherencia con la apuesta pedagógica de la presente investigación y el considerar el modelo de la EpC como un elemento que permite la transformación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, la implementación de actividades que conecten y enganchen a los aprendices con el tópico a estudiar en la etapa de

exploración hace parte de dicha transformación de una práctica caracterizada por la transmisión de información a una que busca el desarrollo del pensamiento del aprendiz con el fin de que pueda comprender más allá de solo aprender parafraseando; así la definición que según Wiskee (1999) es propuesta por los investigadores del Proyecto Cero, la comprensión es la capacidad de pensar y actuar flexiblemente con los saberes para dar solución a los problemas que pueda presentarse, crear nuevas cosas e interactuar con el entorno.

- **Lección magistral:** Cabe destacar aquí que, si bien la instructora trabajaba antes de la presente investigación la estrategia de la lección magistral, se enfocaba más a una conferencia donde no daba participación al aprendiz quien era considerado como un agente pasivo. Sin embargo, se considera iluminador en la presente investigación en tanto, al implementarla de manera diferente, favoreciendo la participación activa del aprendiz y en el convencimiento propio de dejar atrás la transmisión de información en búsqueda de la transformación de la práctica de enseñanza, efectivamente se dimensiona la clase magistral desde la perspectiva que permite la construcción del conocimiento y la mejora de la comprensión, perspectiva que presenta Fernández March (2005) citado en Rodríguez (2011) cuando afirma que una clase magistral debe prepararse, estructurarse adecuadamente, ser clara, implicar a los estudiantes, desarrollarse con interés y de manera entusiasta con el fin de “despertar en los alumnos la necesidad de aprender” (p. 12). Este hallazgo es de suma importancia en tanto la nueva perspectiva bajo la que hoy la instructora investigadora concibe la implementación de la clase magistral le permite reafirmar el saber que es una estrategia necesaria y fundamental en su ejercicio docente y la lleva a identificar que el problema no era la clase misma, sino la manera de desarrollar en tanto la limitaba a la exposición de los conocimientos acumulados sobre la disciplina que enseña como lo menciona Rodríguez (2011)

- **Saber cotidiano a saber técnico.** La instructora investigadora comienza a utilizar, dentro de los desempeños de comprensión, situaciones de la cotidianidad del aprendiz encontrando que estos favorecen el aprendizaje y la comprensión de los conocimientos técnicos. En primera medida busca la comprensión de los conocimientos dentro de su cotidianidad, de las problemáticas y situaciones del día a día presente en su entorno, para que luego puedan comprenderlos en el contexto laboral para el cual se están formando los aprendices. Lo anterior permite traer a colación el hecho de que el contexto influye en la construcción del conocimiento y capacidades del aprendiz en la medida que le da sentido a la experiencia de aprendizaje enunciado por Ortega, et al (1995) así como la afirmación de Bruner que cita Cole (1999) en relación con situar el aprendizaje y el pensamiento en un entorno cultural, teniendo en cuenta que la cultura de un aprendiz está enmarcada en su cotidianidad en tanto es un aspecto que incluye sus costumbres, sus hábitos, sus capacidades y sus creencias (Flores, 2009). Se puede decir entonces que la importancia de este hallazgo se concentra en un proceso formativo en el que no se aleja al aprendiz de su cotidianidad permitiéndole el uso del concepto aprendido en su vida real, dentro de su cultura, construyendo esquemas mentales que le permitan la solución de problemas escolares y a la vez solución de problemas de su vida diaria (Gimeno & Pérez, 2002) favoreciendo la flexibilidad en la que se enfoca el concepto de comprensión visto anteriormente.

- **Contrato didáctico y principio ético de la autonomía:** Se consideran en este punto estas dos categorías emergentes en tanto se encuentra una relación estrecha entre ambas, pudiendo afirmar que una conlleva a la otra. En este caso, el contrato didáctico favorece el principio bioético de la autonomía, conceptos que si bien eran aplicados de alguna manera por la instructora, se comprendió, para su implementación, un soporte teórico que no se conocía y que se considera un elemento importante dentro de la transformación de la práctica de enseñanza,

teniendo en cuenta que los aprendizajes y constructos teóricos sustentan la transición de un ejercicio docente empírico a un ejercicio docente pedagógico por parte de la instructora investigadora, quien pasó de implementar el contrato didáctico y favorecer el principio bioético de la autonomía por un sentido común, una opinión propia o la replicación de metodologías vivenciadas en su rol como estudiante a la implementación de estos aspectos en unas bases teóricas fundamentadas y comprendidas a través de los diferentes seminarios de la maestría en Pedagogía, y es precisamente en esta transición, donde radica el aspecto de mejora y por ende, la importancia de estos hallazgos. Cabe explicar aquí que la instructora investigadora al inicio de la formación establece reglas claras y transparentes con retribuciones proporcionales por su cumplimiento o incumplimiento. Estas reglas se presentan como una propuesta tanto para la parte académica como para la actitudinal. Se acuerda, teniendo en cuenta el reglamento del aprendiz vigente, un contrato didáctico definido por Guy Brousseau (1978) citados en Collí (1988) como “el conjunto de comportamientos del docente que son esperados por el estudiante y el conjunto de comportamientos de los estudiantes que son esperados por el docente” (p.33) y en el cual se proponen las normas o reglas que deben cumplirse en relación con el desarrollo de la formación y las actividades académicas y en la parte actitudinal se establecen reglas o normas que promueven las sanas relaciones interpersonales basadas en los valores morales, promoviendo un entorno de diálogo, confianza y respeto, de manera que los estudiantes se sientan seguros y capaces de aprender.

Estas acciones descritas promueven el principio de autonomía, el cual implica motivar a los estudiantes a ser independientes, y capaces de tomar sus propias decisiones de forma responsable (Seminario de Ética, 2021), ya que la existencia de un contrato y de unas normas establecidas implica como base el respeto, respetar lo acordado y este respeto, a su vez, implica

la capacidad de gobernarse a sí mismo fortaleciendo en el estudiante la autorregulación como la expresión de un desarrollo humano que avanza hacia la autonomía y la autodeterminación (Seminario Desarrollo del Pensamiento, agosto 2020)

- **Preguntas conceptuales, cuestionario abierto e interrogación didáctica:** Si bien estas categorías emergieron en momentos y etapas diferentes, conviene tener en cuenta la relación entre ellas, entendiendo que el cuestionario como instrumento de evaluación que permite recolectar información de manera organizada y es según Tapia (2010) citado en Jiménez y González (2015) un "Conjunto de ítems diferentes que pueden ser planteados de forma interrogativa, enunciativa, afirmativa o negativa con varias alternativas, con un formato determinado, un orden de preguntas y un contenido concreto sobre el tema que queremos investigar" (p.45). En este sentido, los cuestionarios hacen parte de la interrogación didáctica como estrategia utilizada por el docente para introducir contenidos de un tema a partir de la formulación de preguntas a los alumnos (Sepulveda & Rajadell, 2001) y, a su vez, estas preguntas pueden ser de diferentes tipos, entre los que se destacan, para el caso que concierne, las preguntas abiertas o cerradas (Muñoz, 2003) y las preguntas conceptuales (Elder, et al., 2002). E

Es importante en este punto evocar la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, la cual se caracterizaba por una transmisión de información viendo al aprendiz como un receptor de un cumulo de ideas y conceptos alrededor de un tema en estudio, así como por la utilización de cuestionarios cerrados que limitaban la acción de pensar del aprendiz. Ahora bien, es aquí donde se encuentra la importancia de estos hallazgos teniendo en cuenta que dentro de las diferentes etapas de los desempeños de comprensión se mira ahora al aprendiz como un agente activo constructor de su propio conocimiento con el que el instructor puede mantener una

interacción didáctica utilizando, entre otras estrategias, la interrogación como evaluación continua, a saber que desde “la concepción más general de la enseñanza, la construcción del saber se concibe como una asociación entre buenas preguntas y buenas respuestas” (Morata y Rodríguez, 1997,p.52). En el camino de la transformación de la Práctica de Enseñanza, cabe entonces tener en cuenta que dentro de esas “buenas preguntas”, para la instructora investigadora, ya no tiene cabida solo la pregunta cerrada en la que el aprendiz solo tiene que elegir una de las respuestas posibles (Muñoz, 2003) sino que también se contempla, con mayor frecuencia, la pregunta abierta que permite recoger información menos superficial y percibir en mejor medida la comprensión y el pensamiento del aprendiz (Aignerren, 2008) dándole paso a las preguntas conceptuales que favorecen las operaciones de análisis de conceptos y permiten identificar la comprensión de los mismos (Elder, & Paul, 2002).

- **Principio de la beneficencia:** la ética como “ciencia filosófica cuyo objeto de estudio es la moral” (Torres, 2014,p.17) o como “la disciplina filosófica que configura una reflexión sobre los problemas morales y la moral como los diferentes códigos morales que indican cómo comportarse bien” (Vílchez, 2012,p.12) son dos conceptos sumamente importantes dentro del ejercicio de cualquier profesión, constituyendo la deontología de la misma, pues guía las decisiones que debe tomar una persona en el ejercicio de su profesión. En el caso de la instructora investigadora, encuentra que esta toma de decisión se debe apoyar también en la bioética y sus principios, la cual “provee un marco teórico para analizar los conflictos éticos que enfrente en su labor docente” (seminario de Ética, 2021), labor constituida por su práctica de enseñanza. Dentro de esta toma de decisiones se contemplan las tres preguntas esenciales que se debe plantear un docente en el marco de la EpC, sin embargo, este hallazgo se da cuando la instructora investigadora se pregunta ¿Cómo puedo involucrar a mis aprendices en la

construcción de sus comprensiones? Y surge la implementación de nuevas rutinas, protocolos y organizadores, así como desempeños de comprensión que, aunque puedan representar más trabajo para la instructora investigadora en tanto pueden ser un poco complejos de implementar bajo las condiciones dadas por la pandemia por Covid 19, benefician el proceso de aprendizaje de los alumnos. De igual modo encuentra que en la implementación pueden darse cambios a la planeación diseñada según lo que sea mejor para los aprendices, para el proceso de enseñanza aprendizaje y para el logro de los RPA planteados.

Adicional a lo anterior, la investigadora encuentra que es importante implementar la planeación de manera responsable y con calidad. De aquí la importancia de este hallazgo, el principio de la beneficencia enmarcado en las acciones que le permite a la profesora mejorar la eficiencia en el ejercicio de su labor, entendiendo la eficiencia como el cumplimiento de los objetivos, dando un uso adecuado, racional u óptimo a los recursos (Gutiérrez, 2005) y partiendo de esta eficiencia puede realizar un trabajo de mejor calidad, lo cual redundará en el cumplimiento de su labor bajo el deber ser, de acuerdo a las obligaciones contractuales adquiridas, a las políticas de la entidad y a la deontología de enseñar. El hacer bien su trabajo, el cumplir esta acción de su práctica de enseñanza le permite responder ante ella misma como persona y profesional, ante la entidad que ha depositado en ella la función de enseñar y ante los aprendices quienes llegan a la entidad con la confianza de poder aprender y cambiar sus vidas con la certeza de tener instructores competentes en el campo elegido y que priorizan la enseñanza de lo que para ellos es importante aprender, y no lo que es más fácil para el profesor enseñar, a partir del diseño de actividades que realmente les permitan alcanzar los resultados previstos de aprendizaje que están plasmados en el programa de formación para el cual se ha matriculado.

- **Estrategia de Evaluación:** Esta categoría, que emerge desde el ciclo II, ha sido uno

de los puntos de gran trabajo y motivación en este trabajo de investigación, en tanto como ha sido mencionado anteriormente, la instructora considera la acción de evaluación de los aprendizajes como una de sus principales debilidades, lo que no apunta a afirmar que no se contemplaba anteriormente una estrategia de evaluación pero, las comprensiones obtenidas en el Seminario de Enseñabilidad II, le ayudaron a identificar este hallazgo que reposa en dos aspectos importantes. El primero es el hecho de tener una estrategia de evaluación incompleta que puede potenciarse al agregar los elementos faltantes en acuerdo con Díaz y Hernández (2006) quienes afirman que “la estrategia de evaluación es la selección y combinación de métodos, técnicas y recursos que utilizará el profesor para valorar el aprendizaje de los estudiantes” (p.21).

En el caso de Hamodi et al., (2015) estos elementos que componen la estrategia de evaluación corresponden a los medios entendido como las producciones de los estudiantes que sirven para valorar sus aprendizajes y que pueden ser escritos, orales o prácticos (desempeños, representaciones), las técnicas que corresponden a las estrategias utilizadas para recoger la información y los instrumentos que son aquellas herramientas reales y tangibles que sirven para registrar de manera organizada la información recolectada, marco conceptual con el cual se identifica la instructora investigadora a lo largo de este trabajo de investigación, pese a que especialistas como Stiggins, et al. (2007) citado en García (2011) consideran el método muy similar a los medios, afirmando que el docente tiene cuatro métodos disponibles que le dan respuesta al cómo evaluar: el primero es una respuesta que se puede escoger o escribir de manera corta, el segundo es una respuesta escrita pero más extendida, el tercero es una respuesta oral y el último método disponible es una respuesta dada mediante un desempeño o actuación.

El segundo aspecto a resaltar en esta categoría emergente es lograr ver la evaluación como un proceso de recolección de información que le permita tomar decisiones e identificar el

avance de los aprendices en su proceso formativo, encontrando una correspondencia con Sanmartí (2007) quien considera la evaluación como “un proceso basado en recoger información, sea por medio de instrumentos escritos o no escritos; analizar esa información y emitir un juicio sobre ella, tomando decisiones de acuerdo con el juicio emitido” (p.97). Además encuentra la instructora investigadora que los dos aspectos anteriores que constituyen esta categoría guardan una relación entre si al tener en cuenta la estrategia de evaluación como “un plan de acción para valorar el aprendizaje de los alumnos, reconocer sus avances e identificar las interferencias, con el fin de realizar una intervención efectiva en su proceso de aprendizaje” (DGDC, 2012, p.22) plan de acción que se define por los elementos que constituyen dicha estrategia.

- **Evaluación formativa.** Esta categoría emerge cuando, en actitud autorreflexiva y autocritica, la instructora comienza a ver el proceso de evaluación desde una óptica diferente tanto en su esencia y en su desarrollo, como en su fin. Comprende, tal como lo mencionan Bordas y Cabrera (2001), que el proceso de evaluación más que un proceso de control sobre el aprendiz es un proceso que debe promover el aprendizaje, que no es un proceso de mera certificación o aprobación, en este caso de una competencia, sino que permite optimizar el aprendizaje “contribuyendo a proporcionar información relevante para introducir cambios y modificaciones para hacer mejor lo que se está haciendo” (p109). En este sentido, la instructora reconoce que siempre realizaba una evaluación sumativa ya que se enfocaba a calificar al final del proceso formativo para definir si el aprendiz aprobaba o no la competencia desarrollada, dicho en palabras de Biggs (2010) “la evaluación sumativa orienta la toma de decisiones respecto a la certificación o calificación” (p.11). Este reconocimiento, producto de la actividad reflexiva, es una parte importante de este hallazgo en tanto habiendo reconocido el error comienza a

cambiar el tipo de evaluación en su Práctica de Enseñanza, comprendiendo que la diferencia entre evaluar y calificar es primordial para ejercer cambios, que pasar de lo sumativo a lo formativo radica en no dedicarse solo a materializar el juicio de evaluación en una nota, sea cuantitativa o cualitativa, sino en ejercer una acción prolongada y constante de recolección de información susceptible de análisis que conlleven a los cambios (Hamodi et al., 2015), enfocándose en una evaluación formativa coherente con la valoración continua que pregona el modelo de la EpC, teniendo en cuenta que este tipo de evaluación “es aquella que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso” (Diaz & Barriga, 2002,p. 29), es decir, este tipo de evaluación le permitió a la instructora, a lo largo de todo el proceso de formación, recolectar información en relación con el proceso de aprendizaje de los aprendices y con su propio proceso de enseñanza , pues no solo le era posible valorar las comprensiones en los alumnos y sus avances hacia el logro de los RPA planteados, sino también le fue posible identificar las actividades que potenciaban el aprendizaje, aquellas que se ajustaban a las necesidades de los aprendices y que le permitían una mejor comprensión de los conceptos estudiados evidenciando así un acuerdo total con Casanova (1998) para quien este tipo de evaluación “permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje” (p.37).

Ahora bien, Casanova (1998) cita tres características de la evaluación formativa entre las que conviene señalar “la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretaciones realidad de los datos recogidos” (p.39) pues este cambio de tipo de evaluación, que sin duda aporta a la transformación de la práctica de enseñanza en estudio, le permitió a la instructora investigadora implementar modificaciones en las acciones de la práctica

de enseñanza a lo largo de las lecciones desarrolladas de acuerdo al análisis y reflexión de la información recolectada.

- **Agentes de la evaluación: Coevaluación y Autoevaluación.** La evaluación para Nevo (1983) es un “Proceso que provee de razones para una correcta toma de decisiones” (p. 41). Según García Ramos (1989), la evaluación es: “Un proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones” (p.53). Por su lado, Rodríguez Diéguez (1998) expresa que “La evaluación consiste en el proceso y resultado de la recogida de información sobre un alumno o un grupo de clase con la finalidad de tomar decisiones que afecten a las situaciones de enseñanza” (citado en Castillo & Cabreizo, 2010, p.69). Se puede inferir que en estos tres conceptos de diferentes autores cuentan con tres elementos en común en relación con la evaluación: es un proceso, se requiere recolectar información para analizar y permite una toma de decisiones.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que dentro de este proceso el docente no se encuentra solo, por lo que se deben tener en cuenta varias formas de participación y nace entonces una tipología de la evaluación según sus actores o sus agentes, lo que sucede cuando el alumno participa en el proceso evaluativo y en este caso se da la técnica de autoevaluación y coevaluación. Según Sanmartí (2007) la autoevaluación es la “evaluación que hace el alumno de su propia evidencia o producción, atendiendo a unos criterios que han sido negociados con anterioridad y se puede llevar a cabo mediante la autorreflexión y/o el análisis documental” (p.38), mientras que la coevaluación “es un proceso mediante el cual el alumno evalúa de manera recíproca a sus compañeros del grupo-clase, aplicando criterios de evaluación que han sido negociados previamente” (p.39).

En relación con lo anterior, la instructora investigadora encuentra que el aprendiz, como sujeto protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, también necesita de esa información recolectada para tomar decisiones en cuanto a su propio proceso, información que le dé la oportunidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje, aspecto que se comparte con Bordas y Cabrera (2001) cuando manifiestan que “la evaluación debe convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma consciencia de sí mismo y de sus metas” (p.34), en tanto la evaluación debe constituir un aporte para el aprendiz, esto le permitió a la instructora investigadora comprender la importancia de la autoevaluación en el proceso de reflexión que debe hacer el estudiante para valorar sus propios avances en el proceso de formación.

En esta misma línea, emerge la importancia de la coevaluación como un instrumento que le permite al aprendiz identificar sus comprensiones y enriquecerlas con las de sus compañeros, que en palabras de Castillo y Cabrerizo (2010) se afirma que esta técnica de evaluación entre pares permite “tomar conciencia respecto de los avances y problemas individuales y grupales”. (p.54). Estas técnicas son una forma de valorar las comprensiones de los aprendices, tanto para el instructor como para el aprendiz mismo, en tanto si el aprendiz no ha comprendido no podrá emitir una valoración evaluativa sobre el mismo ni sobre su par, en consonancia con lo mencionado por Boud y Falchikov (2006), citado en Ibarra (2012) quienes enfatizan que las actividades de evaluación contribuyen positivamente al desarrollo del conocimiento y a una mejor disposición para el aprendizaje. Así mismo, en coherencia con los aportes de Sanmartí (2007) la instructora investigadora encuentra que es importante resaltar la posibilidad que estas técnicas de evaluación le entregan al aprendiz de identificar sus propios errores y los de sus compañeros, así como las causas que los generan, haciéndolo no como una manera de juzgar o de competir sino como una manera de reafirmar el aprendizaje teniendo en cuenta que estas

técnicas “constituyen forzosamente el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento” además, al “reconocer errores en los otros, se llega a percibir los propios como algo normal” y la retroalimentación entre pares permite que cada uno pueda cuestionar los errores cometidos, expresar acuerdos o desacuerdos en función de la valoración recibida, “ello refuerza sus ideas y procedimientos y, con su crítica, favorece aún más la autoevaluación del evaluador, que es el objetivo de la coevaluación”. Sin dejar de lado, el reconocer que incluirlas dentro de la práctica de enseñanza significa para la instructora investigadora promover esta identificación de errores cometidos, partiendo de que “el error no se debe sancionar y, en cambio, se debe considerar como el eje del trabajo colectivo” pues, como cita este mismo autor “si no hubiera errores que superar, no habría posibilidad de aprender” (Astolfi, 1999,p.56).

- **Principio bioético de la justicia.** Se encuentra anteriormente que en la acción de evaluación la instructora investigadora identifica como gran hallazgo dentro de la transformación de su práctica, el diseño de una estrategia completa de evaluación teniendo en cuenta ésta como un proceso en el que se recolecta información de manera permanente mediante diversos instrumentos, la cual se analiza y le permite tomar decisiones (Sanmartí, 2007) para definir mejoras sobre la práctica (Schön, 1992).

A lo largo del trabajo de investigación se identifica el hecho de diseñar los medios, técnicas e instrumentos de evaluación en concordancia con los resultados previstos de aprendizaje y no solo con la intención de que los estudiantes puedan o no obtener determinada calificación, entendiendo que se evalúa el proceso o la evidencia y no la persona, lo cual es también difundido y explicado a los aprendices para los momentos de coevaluación, haciendo énfasis en el hecho de evaluar el trabajo realizado por el compañero y no al compañero mismo. Esta acción promueve el principio de la justicia, que implica diseñar procesos de evaluación

acordes con las necesidades de sus estudiantes, ser responsable, justo y transparente, actuar promoviendo la justicia y motivando a que los estudiantes también lo hagan (Seminario de Ética, 2021), en tanto se diseñan procesos de evaluación acordes con las necesidades de los estudiantes, con instrumentos de evaluación diseñados a partir de los criterios de evaluación definidos en el programa de formación, promoviendo una valoración igualitaria, justa y equitativa, lo cual resalta dentro de la práctica de enseñanza no solo el tener en cuenta este documento del meso currículo, sino que también deja por fuera la subjetividad del profesor minimizando el riesgo de emitir un juicio de evaluación antiético y lo acerca más a un juicio de evaluación justo, acorde con los lineamientos de la entidad, el diseño y el desarrollo curricular.

Dicho esto, y, teniendo en cuenta que dentro del análisis de los datos conviene validar la información aportando “elementos o criterios para que los datos sean creíbles” (Latorre, 2003, p.33) para lo que se ha definido la técnica de la triangulación, se presenta la siguiente matriz de triangulación en las cuales los elementos de análisis se han comparado entre los diferentes ciclos.

Tabla 26.
Categoría 1

Categoría Apriorística 1	Elemento de análisis	Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Análisis final por elemento
Acción Profesional de Planeación	niveles de concreción curricular	No se tenía en cuenta los niveles de concreción curricular	Se comenzaron a tener en cuenta los niveles de concreción curricular: macro, meso y micro	Se adiciona al nivel Macro las habilidades del Gestor Administrativo según el Sistema de Clasificación Nacional de Ocupaciones	Se tiene en cuenta todos los elementos de los niveles de concreción curricular utilizados hasta en los ciclos anteriores	Se tiene en cuenta todos los elementos de los niveles de concreción curricular utilizados hasta en los ciclos anteriores	Se tiene en cuenta todos los elementos de los niveles de concreción curricular utilizados hasta en los ciclos anteriores	Se tiene en cuenta todos los elementos de los niveles de concreción curricular utilizados hasta en los ciclos anteriores y se adiciona en el nivel macro los conocimientos estipulados para el Gestor Administrativo según la Clasificación Nacional de Ocupaciones	Se tiene en cuenta todos los elementos de los niveles de concreción curricular utilizados hasta en los ciclos anteriores	Se tiene en cuenta los niveles de concreción curricular para los últimos 7 ciclos, adicionando en 2 de ellos documentos que no se habían tenido en cuenta en ciclos anteriores. La instructora investigadora incluye dentro de su planeación los niveles de concreción curricular para cada una de las lecciones
	planeación estructurada	No se realizaba una planeación estructurada y organizada	Se comenzó a utilizar una rejilla de planeación. Se intentó planear desempeños de comprensión Aproximación a la Lesson Study No se aplicó de manera correcta el modelo de la EpC: Ni los 3 momentos de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis ni los RPA en sus 4 dimensiones	Se utiliza una nueva rejilla de planeación más estructurada y con mayor aproximación a la Lesson Study en la cual se tiene en cuenta los 3 momentos de la EpC: exploración, investigación guiada y los RPA de conocimiento, propósito, método y comunicación	Se utiliza una nueva rejilla de planeación más estructurada y con mayor aproximación a la Lesson Study en la cual se tiene en cuenta los 3 momentos de la EpC: exploración, investigación guiada y los RPA de conocimiento, propósito, método y comunicación	Se utiliza una nueva rejilla de planeación más estructurada y con mayor aproximación a la Lesson Study en la cual se tiene en cuenta los 3 momentos de la EpC: exploración, investigación guiada y los RPA de conocimiento, propósito, método y comunicación	Se utiliza una nueva rejilla de planeación más estructurada y con mayor aproximación a la Lesson Study en la cual se tiene en cuenta los 3 momentos de la EpC: exploración, investigación guiada y los RPA de conocimiento, propósito, método y comunicación	Se utiliza una nueva rejilla de planeación más estructurada y con mayor aproximación a la Lesson Study en la cual se tiene en cuenta los 3 momentos de la EpC: exploración, investigación guiada y los RPA de conocimiento, propósito, método y comunicación	Se utiliza una nueva rejilla de planeación más estructurada y con mayor aproximación a la Lesson Study en la cual se tiene en cuenta los 3 momentos de la EpC: exploración, investigación guiada y los RPA de conocimiento, propósito, método y comunicación	La planeación paso de ser empírica y sin organización a ser una planeación organizada y estructurada mediante una rejilla de planeación que incluye lo requerido para las fases de la Lesson Study, los 3 momentos de la EpC y los RPA en sus 4 dimensiones. Se utiliza esta misma rejilla en los últimos 6 ciclos. La primera rejilla utilizada no cumplía con estos aspectos necesarios en conformidad con la apuesta pedagógica de la investigación y el método elegido. La instructora investigadora tiene en cuenta para cada lección el modelo de la EpC, el cual no conocía antes de la presente investigación, y a medida que fue avanzando en el desarrollo de los ciclos se fue aproximando más al modelo

Categoría Apriorística 1	Elemento de análisis	Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Análisis final por elemento
	desarrollo del pensamiento	No se promovían el desarrollo del pensamiento, el aprendiz se consideraba un receptor de información	Se planea favorecer el desarrollo del pensamiento trabajando en la operación mental de la argumentación	Se planea favorecer el desarrollo del pensamiento trabajando en la operación mental de la comparación	Se planea favorecer el desarrollo del pensamiento trabajando en la operación mental de la síntesis, la argumentación y la comparación	Se planea favorecer el desarrollo del pensamiento trabajando en la operación mental de la síntesis, la argumentación y la comparación	Se planea favorecer el desarrollo del pensamiento trabajando en la operación mental del análisis, observación/percepción y comparación	Se planea favorecer el desarrollo del pensamiento trabajando en la operación mental del análisis, síntesis, argumentación, evocación, clasificación, diferenciación	Se planea favorecer el desarrollo del pensamiento trabajando en la operación mental del análisis, diferenciación, clasificación, comparación, observación/percepción, argumentación	<p>La planeación de los ciclos I al VII tiene en cuenta el desarrollo del pensamiento mediante las operaciones mentales. En el ciclo preliminar no se tiene en cuenta.</p> <p>En el ciclo I y II se planea trabajar con una sola operación mental, argumentación y comparación respectivamente.</p> <p>En el ciclo III y ciclo IV se trabajan las mismas operaciones mentales: la síntesis, la argumentación y la comparación. La operaciones mentales más trabajada son la argumentación, la comparación y la síntesis. La instructora investigadora, dentro de su planeación, utiliza las operaciones mentales para favorecer el desarrollo del pensamiento lo cual no realizaba antes de la presente investigación</p>
	visibilización del pensamiento	No se visibilizaba el pensamiento del aprendiz ni se conocía este concepto	Se planeó la rutina de pensamiento 321 puente, Veo - Pienso - Exploro, rutina Color - Símbolo - Imagen. No se determina el momento porque en este ciclo no se aplicó correctamente el modelo de la EpC	Se planea la rutina de pensamiento llamada Titulares para visibilizar el pensamiento en relación con el concepto estudiado. Planeada para el momento de investigación guiada.	Solo visibiliza el pensamiento en la identificación de conocimientos previos mediante la rutina Pienso, Me pregunto, Exploro, utilizada en el momento de exploración	Rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso para cerra el ciclo, planeada para el momento de Proyecto de Síntesis buscando que el aprendiz reflexione sobre el cambio de su pensamiento	Rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso planeada para el momento de proyecto de síntesis buscando que el aprendiz reflexione sobre el cambio de su pensamiento	Rutinas de pensamientos: antes pensaba, ahora pienso Rutina +1. Se adaptada a las condiciones de la formación y se planea para el momento de investigación guiada. Creación de una rutina llamada: Lectura - Palabra - Concepto. Se planea para el momento de investigación guiada	Se planea preguntar al final de las sesiones ¿Qué aprendí hoy? Rutina de pensamiento Antes Pensaba, ahora pienso para cerrar el ciclo y se planea para el momento de investigación guiada	<p>Las visibilización del pensamiento se tiene en cuenta en la planeación desde el ciclo I y se planea utilizar en todos los ciclos. La más utilizada es antes pensaba ahora pienso.</p> <p>La instructora investigadora utiliza las rutinas de pensamiento para visibilizar el pensamiento del aprendiz. Se planean para diferentes momentos de la lección. Se utilizan las diseñadas en el Proyecto Cero y otras creadas por la instructora.</p>

Categoría Apriorística 1	Elemento de análisis	Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Análisis final por elemento
	Identificación de conocimientos previos	No se identificaban conocimientos previos	No se planean actividades de identificación de conocimientos previos	Se planea la Rutina Antes Pensaba Ahora pienso	Se planea la rutina de pensamiento Pienso, Me pregunto, Exploro	Rutina de pensamiento ¿Qué es? ¿Qué quiero saber?	Cuestionario de preguntas abiertas	Escoger, entre lista de imágenes, cuales se relacionan con el tema en estudio y argumentar la relación hecha evocando sus experiencias o conocimientos	Rutina Antes pensaba, ahora pienso: Solo se desarrollar la parte de antes pensaba y se escribe en un padlet. Los aprendices la desarrollan sin problema	Se comienza a planear la identificación de conocimientos previos a partir del ciclo II. En los ciclos II, III, IV y VII se utilizan rutinas de pensamiento diseñadas para este fin. En los ciclos V y VI se utilizan actividades diseñadas por la instructora haciendo uso de cuestionario abierto
	aprendizaje significativo	No se favorecía el aprendizaje significativo	No se favorece	Se planea favorecer con la identificación de conocimientos previos	No se tuvo en cuenta	Se favorece con la identificación de conocimientos previos en el momento de la exploración y en el momento de investigación guiada con la representación gráfica de la estructura del conocimiento utilizando diagramas. Se planea una actividad en el cual deben realizar un diagrama que se encontró en la página CANVA y se adaptó de tal forma que permitiera el cumplimiento del objetivo de la actividad.	Se comienza a favorecer desde el momento de exploración con la Identificación de conocimientos previos, Contextualización, motivación, despertar interés frente al tema y la importancia que tiene para el como aprendiz, profesional y personal. Se favorece mediante la representación gráfica del conocimiento en el momento de investigación guiada.	Se comienza a favorecer desde el momento de exploración con la Identificación de conocimientos previos, Contextualización, motivación, despertar interés frente al tema y la importancia que tiene para el como aprendiz, profesional y personal. Se favorece mediante la representación gráfica del conocimiento en el momento de investigación guiada.	En el momento de exploración con la Identificación de conocimientos previos, con la contextualización, motivación, despertar interés frente al tema y la importancia que tiene para el como aprendiz, profesional y persona. Representación gráfica del conocimiento en el momento de investigación guiada. Se busca que el aprendiz comprenda y no memorice en los diferentes momentos de la lección.	En los ciclos I y III no se tuvo en cuenta favorecer el aprendizaje significativo. En los ciclos II, IV, V, VI y VII se favorece con la identificación de los conocimientos previos, la representación gráfica del conocimiento, la importancia de los conocimientos a aprender y actividades que despierten el interés y la motivación frente al aprendizaje. A lo largo de los ciclos la instructora fue identificando diferentes formas de favorecer el aprendizaje significativo a lo largo de los momentos de la lección

Categoría Apriorística 1	Elemento de análisis	Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Análisis final por elemento
	Estrategia del aprendizaje basado en juego	No se aplicaba la estrategias del aprendizaje basado en juegos y la gamificación	No se planeaban actividades desde la estrategia del aprendizaje basado en juegos y la gamificación	No se planeaban actividades desde la estrategia del aprendizaje basado en juegos y la gamificación	No se planeaban actividades desde la estrategia del aprendizaje basado en juegos y la gamificación	No se planeaban actividades desde la estrategia del aprendizaje basado en juegos y la gamificación	Juego "Encuentra las diferencias" Se entregan dos fotos similares y se debe encontrar las diferencias entre ellas. Se planea para el momento de exploración guiada.	Juego de tarjetas preguntonas. Se planea para el momento de investigación guiada	Juego de la ruleta argumentativa. Se planea para el momento de investigación guiada	Se comenzó a utilizar esta estrategia a partir del ciclo V. En todos los ciclos se utilizan diferentes juegos utilizando su mecánica y la gamificación para favorecer la comprensión. Desde la planeación, se tiene en cuenta esta estrategia tanto para la exploración de saberes y habilidades como para la investigación guiada
	Trabajo colaborativo	Se hacían grupos de trabajo pero no se tenía en cuenta el concepto de trabajo colaborativo	Se comienza a tener en cuenta en la planeación de las actividades	No se tiene en cuenta en la planeación de las actividades	No se tiene en cuenta en la planeación de las actividades	No se tiene en cuenta en la planeación de las actividades	Se planean actividades de aprendizaje que deben desarrollarse de manera colaborativo con los compañeros de grupo y no en forma individual	Se planean actividades de aprendizaje que deben desarrollarse de manera colaborativo con los compañeros de grupo realizando aportes al trabajo del compañero	Se planean actividades de aprendizaje que deben desarrollarse de manera colaborativo con los compañeros de grupo tanto actividades de aprendizaje como aplicación de la técnica de coevaluación	Se tiene en cuenta para el ciclo I y se vuelve a tener en cuenta para los ciclos V, VI y VII. Se planea tanto para las actividades de aprendizaje como para actividades de evaluación.

Nota: Elaboración propia

Tabla 27.
Categoría 1

Categoría Apriorística 2	Elemento	Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Análisis final
	Contextualización en torno al aprendizaje	No se contextualizaba al aprendiz en todas las sesiones de clases	No se implementó	No se implemento	Se contextualiza al aprendiz en torno a los aprendizajes recalcando la competencia en estudio del programa de formación y su conexión, la importancia de lo que va a aprender en relación con las necesidades del sector productivo.	Se recuerda y se conecta: La competencia del programa de formación con sus resultados de aprendizaje Importancia del tema Ampliación del tema en el sector empresarial	Se recuerda y se conecta: La competencia del programa de formación con sus resultados de aprendizaje RPA diseñados para el ciclo según el modelo de la EpC	Se recuerda y se conecta: La competencia del programa de formación con sus resultados de aprendizaje RPA diseñados para el ciclo según el modelo de la EpC Conexión entre el tema, la competencia y su desempeño labora	Se recuerda y se conecta: La competencia del programa de formación con sus resultados de aprendizaje RPA diseñados para el ciclo según el modelo de la EpC Conexión entre el tema, la competencia y su desempeño labora	Se contextualiza al aprendiz en el momento de exploración recordando siempre los elementos básicos: programa de formación, competencia, RPA del programa e importancia. Se genera mayor interés cuando se explica también los RPA del tema ya que tienen claro tanto lo que van a aprender como el uso que le pueden dar. A partir del ciclo V se busca la interiorización de los RPA del ciclo diseñados según el modelo de la EpC
	Actividad de enganche, importancia y motivación	No se desarrollaban actividades que promovieran la importancia, el enganche y la motivación frente al aprendizaje	No se implementó	No se implemento	Se entrega un artículo de revista que muestra acciones reales del tema a aprender y se plantea un interrogante sobre la importancia del mismo. Se implementa en el momento de exploración	Se realiza una explicación magistral por parte de la instructora en el momento de la exploración	Se desarrolla esta actividad utilizando la rutina de pensamiento los 3 ¿Por qué? en el momento de exploración	Rutina de pensamiento Veo - Pienso - Me pregunto. Se utiliza con un video sobre la importancia del tema en estudio y se implementa en el momento de exploración	Se utilizan diapositivas y videos para apoyar la explicación magistral a través de la cual se va encaminando al aprendiz a identificar la importancia del tema. Luego se utiliza la interrogación didáctica para preguntar sobre la importancia del tema y el aprendiz pueda reflexionar y responder al respecto. Se implementa en el momento de exploración.	En los ciclos I y II no se realiza la implementación. A partir del ciclo III se implementan actividades de enganche, importancia y motivación en todos los ciclos como parte del modelo de la EpC utilizado por la instructora investigadora en su PE. Se utilizan artículos de revista, lección magistral, rutinas de pensamiento y videos. Todas las actividades, siendo diferentes entre sí, permiten el objetivo planteado.
	Organizadores gráficos para mejorar la comprensión lectora y favorecer el aprendizaje	No se implementaban actividades que implicaran la construcción de organizadores gráficos	No se implementó	No se implemento	Organizadores gráficos de construcción propia de la instructora investigadora. Se implementa en el momento de investigación guiada	Mapa Mental Grafico de la Araña. Implementados en el momento de investigación guiada. Se cumplen los objetivos de la actividad, los aprendices	Matriz de comparación y contraste. Implementados en el momento de investigación guiada. Se logran evidencias que soportan la comprensión de tema	Mapa mental, cuadro comparativo. Implementados en el momento de investigación guiada. Se tienen mejores resultados porque los aprendices ya conocían y ya	Organizador construido por la instructora en forma de Matriz DOFA y que se asemeja a un cuadro comparativo. Se implementa en el momento de investigación guiada	Los organizadores gráficos se comenzaron a implementar a partir del ciclo III. A lo largo de los diferentes ciclos se van implementando actividades que incluyen diferentes organizadores gráficos y que favorecen la comprensión lectora y el aprendizaje. Algunos son construidos por la instructora de acuerdo con

Categoría Apriorística 2	Elemento	Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Análisis final
						logran realizar los organizadores, aunque al inicio presentan algunas dificultades teniendo en cuenta no los conocían		habían realizado estos organizadores. Estar familiarizados con ellos les permite un mejor logro de los objetivos de la actividad		el objetivo que se pretende lograr. A medida que el aprendiz se va familiarizando con los organizadores gráficos, las evidencias tienen mejor calidad.
	Lección magistral	Se desarrollaba clases magistrales, pero tipo conferencia donde solo el instructor transmitía información y los aprendices eran agentes pasivos	No se implementó	No se implemento	No se desarrollaban encuentros sincrónicos mediante los cuales se desarrollará la lección magistral	No se desarrollaban encuentros sincrónicos los cuales se desarrollará la lección magistral	La instructora explica el tema de forma magistral con participación e interacción de los aprendices con el fin de no volver la clase una conferencia y que el aprendiz sea un agente activo. Se utiliza principalmente en el momento de investigación guiada	Se la explicación magistral, utilizando un juego de tarjetas preguntas que sirve como apoyo visual y promoviendo la interacción con el aprendiz, su participación como agente activo y la organización del conocimiento en su estructura mental. Se utiliza especialmente en el momento de investigación guiada	Se desarrolla con apoyo de diapositivas y videos. Se aprovecha esta estrategia para que el aprendiz pueda tener acceso a información que no aparece en los libros y realizar actividades dinámicas que favorezcan el aprendizaje. Se utiliza en el momento de exploración y de investigación guiada	La lección magistral se comenzó a implementar a partir del ciclo V. Los ciclos I y II no fueron implementados. En los ciclos III y IV no fueron implementados porque no se realizaron encuentros sincrónicos. La instructora utiliza la lección magistral para favorecer la comprensión y que los aprendices puedan acceder a información que no es fácil de encontrar en los libros o que es de compleja comprensión. Se implementa con el apoyo de recursos visuales como videos y diapositivas. La instructora investigadora utiliza esta estrategia en los momentos de exploración e investigación guiada
	Construcción del conocimiento y del aprendizaje	No se promovía la construcción del conocimiento. El instructor transmitía la información que consideraba debían saber	No se implementó	No se implemento	No se tenía en cuenta	No se tenía en cuenta	Preguntas orientadoras frente a las inquietudes presentadas que los lleven a reflexionar y encontrar la respuesta a sus inquietudes. Aprender desde su cotidianidad	Se favorece con el trabajo colaborativo y el aprendizaje desde su cotidianidad	Se favorece con el trabajo colaborativo, con la interrogación didáctica y el aprendizaje desde su cotidianidad	No se favorecía antes de la investigación ni en los ciclos I, II, III y IV. Se promueve la construcción del aprendizaje y de los conocimientos en los ciclos V, VI y VII. Se promueve mediante las preguntas orientadoras, el trabajo colaborativo y la interrogación didáctica. En los ciclos V, VI y VII, se promueve mediante la utilización de la cotidianidad del aprendiz en las actividades de aprendizaje
	Saber cotidiano a saber técnico	No se tenía en cuenta	No se implementó	No se implemento	No se tenía en cuenta	No se tenía en cuenta	Actividades de aprendizaje con problemáticas y	Dentro de la socialización de los temas se	Actividades de aprendizaje con problemáticas y	No se tenía en cuenta en el ciclo preliminar, ciclo I, ciclo II, ciclo III y ciclo IV

Categoría Apriorística 2	Elemento	Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Análisis final
							situaciones de su cotidianidad y entorno: Enfermedades de transmisión sexual, obesidad y Pandemia por Covid 19. Se implementaron en el momento de investigación didáctica y proyecto de síntesis	promueve a participar con experiencias de su cotidianidad que relacionen con el tema en estudio. Se implementó en el momento de investigación guiada.	situaciones de su cotidianidad y entorno: Construcción de la Matriz DOFA con sus elementos propios como aprendiz SENA. Se implementó en el momento de investigación guiada	Se implementó en el ciclo V, ciclo VI y ciclo VII. La instructora investigadora utiliza dentro de la lección situaciones de la cotidianidad del aprendiz para favorecer el aprendizaje y la comprensión de los conocimientos técnicos. Se implementan en los momentos de investigación guiada y de proyecto de síntesis.
	Contrato didáctico	Se definían los detalles del mismo, pero no se conocía como una estrategia dentro de la formación	No se implementó	No se implemento	Se definían los detalles del mismo pero no se conocía como una estrategia dentro de la formación	No se solicitaron las evidencias de la actividad implementada para identificar los conocimientos previos en el momento oportuno para que la instructora pudiera contar con esta información antes de las actividades de investigación guiada.	Se recuerda con mayor frecuencia a los aprendices para motivar su autorregulación y se hace énfasis del mismo en la implementación de cada actividad planeada. Se envía la guía de aprendizaje en la cual están los términos del contrato didáctico en relación con cada actividad	Se recuerda el contrato de aprendizaje al inicio de cada sesión y en la implementación de las diferentes actividades planeadas en todos los momentos según el modelo de la EpC Se envía la guía de aprendizaje en la cual están los términos del contrato didáctico en relación con cada actividad	Se recuerda el contrato de aprendizaje al inicio de cada sesión y en la implementación de las diferentes actividades planeadas en todos los momentos según el modelo de la EpC Se envía la guía de aprendizaje en la cual están los términos del contrato didáctico en relación con cada actividad	En el ciclo preliminar y el ciclo III, se definían detalles del contrato didáctico pero no se conocía como estrategia didáctica. Se utiliza. En los ciclos I y II no se tuvo en cuenta porque no se implementaron. Los ciclos V, VI y VII se implementaron teniendo en cuenta el contrato didáctico el cual se define al principio de la lección y se recuerda en la implementación de cada actividad
	Principio bioético de la autonomía	Se planeaban actividades donde el aprendiz debía trabajar de manera autónoma, pero no se conocía este principio como un elemento de la deontología del profesor	No se implementó	No se implemento	Se planeaban actividades donde el aprendiz debía trabajar de manera autónoma, pero no se conocía este principio como un elemento de la deontología del profesor	Se planeaban actividades donde el aprendiz debía trabajar de manera autónoma, pero no se conocía este principio como un elemento de la deontología del profesor	Se promueve el trabajo responsable por parte del aprendiz motivándolos a realizar sus tareas de manera independiente y cumplir de manera autónoma y responsable con el contrato didáctico pero no se conocía esta este principio bioético como un elemento de la deontología del profesor	Se promueve el trabajo responsable por parte del aprendiz motivándolos a realizar sus tareas de manera independiente y cumplir de manera autónoma y responsable con el contrato didáctico pero no se conocía este principio bioético como un	Se promueve de manera intencional el trabajo responsable por parte del aprendiz motivándolos a realizar sus tareas de manera independiente y cumplir de manera autónoma y responsable con el contrato didáctico favoreciendo de manera consciente este principio	Ha sido favorecido por la instructora desde el ciclo preliminar pero no se conocía como un principio bioético que hace parte de la deontología del profesor. Se promueve intencionalmente en el ciclo VII.

Categoría Apriorística 2	Elemento	Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Análisis final
								elemento de la deontología del profesor		
	Interrogación didáctica	No se tenía en cuenta	No se implementó	No se implemento	No se tenía en cuenta	No se tenía en cuenta	no se tenía en cuenta	Se realizan preguntas conceptuales a partir de una lectura dada para favorecer el aprendizaje	Se implementa mediante el juego de la ruleta argumentativa y las preguntas a lugar en cada socialización y en las explicaciones magistrales	No se tiene en cuenta en el ciclo preliminar, ciclo I, ciclo II, ciclo III, ciclo IV y ciclo V. Se implementa en el ciclo VI y ciclo VII para favorecer el aprendizaje. Su utilización también permitió ir mirando el avance de los aprendices en relación con la comprensión de los temas
	Principio bioético de la beneficencia	Se planeaban actividades para el beneficio del aprendiz, pero no se conocía este principio como un elemento de la deontología del profesor	No se implementó	No se implemento	Se planeaban actividades para el beneficio del aprendiz, pero no se conocía este principio como un elemento de la deontología del profesor	Se planeaban actividades para el beneficio del aprendiz, pero no se conocía este principio como un elemento de la deontología del profesor	Se planeaban actividades para el beneficio del aprendiz, pero no se conocía este principio como un elemento de la deontología del profesor	Rutina+1 adaptada a la situación de la formación y el beneficio del aprendizaje, aunque fuera de difícil implementación para la instructora. En este ciclo si bien se favoreció no se conocía como un principio bioético	Implementar la planeación de manera responsable y eficiente haciendo uso de los recursos disponibles en medio de la pandemia por Covid 19 de modo que se beneficie al aprendiz con un proceso de enseñanza de calidad	Se favorece de manera intencional solo en el ciclo VII. En los ciclos anteriores se favorecía, pero no se conocía como un principio. La instructora implementa actividades que favorecen el aprendizaje aun cuando la situación de pandemia por Covid 19 genera dificultades en su implementación siempre y cuando al hacerlo se logre favorecer el aprendizaje
	Encuentro sincrónico	Se desarrollaban clases presenciales en tanto no había ocurrido la pandemia por Covid 19	No se implementó	No se implemento	Las clases se desarrollaban solo por WhatsApp	Las clases se desarrollaban solo por WhatsApp. La implementación tardó más tiempo de lo planeado	Se implementan pocos encuentros sincrónicos. Se da la clase en su mayoría por WhatsApp teniendo en cuenta las restricciones de los aprendices	Se implementan pocos encuentros sincrónicos. Se da la clase en su mayoría por WhatsApp teniendo en cuenta las restricciones de los aprendices	Se desarrolla el ciclo por encuentros sincrónicos por meet en un 90%	En el ciclo preliminar no se tenía en cuenta este elemento en tanto la instructora investigadora realizaba formación presencial. Los ciclos del I al VII se implementaron de manera virtual por la pandemia por Covid 19, pero se comenzaron a realizar encuentros sincrónicos a partir del ciclo V, incrementando ciclo a ciclo su frecuencia de realización. Cuando no se desarrollaban se lograban los objetivos de la formación y los RPA pero de una manera más lenta y compleja.

Categoría Apriorística 2	Elemento	Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Análisis final
	visibilización del pensamiento	No se implementaban actividades que permitieran la visibilización del aprendiz.	No se implementó	No se implemento	Se implementó la rutina Pienso, Me pregunto, Exploro, en el momento exploración logrando conocer el pensamiento del aprendiz quienes demuestran interés en aprender el tema	Rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso para cerra el ciclo, planeada para el momento de Proyecto de Síntesis buscando que el aprendiz reflexione sobre el cambio de su pensamiento. Al principio fue un poco difícil porque no conocían la rutina, pero lograron hacerlo de manera satisfactoria	Rutina de pensamiento antes pensaba, ahora pienso planeada para el momento de proyecto de síntesis buscando que el aprendiz reflexione sobre el cambio de su pensamiento. Su implementación fue más fácil que en ciclo anterior porque ya los aprendices conocían la rutina. Se pudo observar el cambio en el pensamiento del aprendiz	Rutinas de pensamientos: Se implementa en el momento de proyecto de síntesis la rutina antes pensaba, ahora pienso. Los aprendices manifiestan respuestas mejor estructuradas desarrollando esta rutina de manera frecuente. Rutina +1. Se implementa en el momento de la investigación guiada, se debieron hacer algunos cambios en la planeación para poder lograr su implementación Creación de una rutina llamada: Lectura - Palabra - Concepto. Se implementa en el momento de investigación guiada. Se implementó por primera vez y se hizo en mayor tiempo al planeado. Siguieron las instrucciones dadas y lograron terminar la actividad planteada	Se planea preguntar al final de las sesiones ¿Qué aprendí hoy? Los aprendices responden masivamente y con facilidad Rutina de pensamiento Antes Pensaba, ahora pienso para cerrar el ciclo y se implementa en el momento de proyecto de síntesis logrando evidenciar grandes cambios en el pensamiento del aprendiz	Las visibilización del pensamiento se tiene en cuenta en la planeación desde el ciclo I y se planea utilizar en todos los ciclos. La más utilizada es antes pensaba ahora pienso. La instructora investigadora utiliza las rutinas de pensamiento para visibilizar el pensamiento del aprendiz. Se planean para diferentes momentos de la lección. Se utilizan las diseñadas en el Proyecto Cero y otras creadas por la instructora.

Nota: Elaboración propia

Tabla 28.
Categoría 3

Categoría Apriorística 3	Elemento de análisis	Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Análisis Final
Acción Profesional de Evaluación de Aprendizajes	Estrategia de evaluación	No se definía estrategias de evaluación clara	No se evaluaron los aprendizajes porque no se implementó lo planeado	No se logró implementar y por tanto no se evaluaron los aprendizajes, pero se había definido una estrategia de evaluación: Medios: escritos, prácticos y orales Técnica de recolección de información: Análisis documental y de producciones Técnica de evaluación de la evidencia: Heteroevaluación Coevaluación Instrumento de evaluación: Rúbrica de valoración general	Medios: Orales y escritos Técnica de recolección de información: Análisis documental y de producciones, entrevista Técnica de evaluación de la evidencia: Heteroevaluación Instrumento de evaluación: Rúbrica de valoración general, lista de chequeo	Medios: Orales y escritos Técnica de recolección de información: Análisis documental y de producciones Técnica de evaluación de la evidencia: Heteroevaluación Autoevaluación Instrumento de evaluación: Lista de chequeo, cuestionario	Medios: Escrito, oral Técnica de recolección de información: Análisis documental y de producciones Técnica de evaluación de la evidencia: Heteroevaluación Coevaluación Instrumento de evaluación: Lista de chequeo, rubrica de valoración general, cuestionario	Medios: Escrito, oral Técnica de recolección de información: Análisis documental y de producciones Técnica de evaluación de la evidencia: Heteroevaluación Coevaluación Instrumento de evaluación: cuestionario, rubrica de valoración general, lista de chequeo	Medios: Escrito, oral Técnica de recolección de información: Análisis documental y de producciones, entrevista, dialogo directo. Técnica de evaluación de la evidencia: Heteroevaluación Coevaluación Instrumento de evaluación: cuestionario, rubrica de valoración general, lista de chequeo, escalera de Wilson	Se define una estrategia clara de evaluación a partir del ciclo II y se mantiene esta fortaleza hasta el ciclo VII. La instructora investigadora utiliza normalmente medios escritos. Se utilizan en pocos ciclos el medio oral. En las clases por WhatsApp se utiliza este medio con los audios de voz y en los encuentros sincrónicos se utiliza con la participación de los aprendices en medio de la clase. En la mayoría de los ciclos se utiliza la lista de chequeo y el cuestionario. en todos los ciclos se utiliza la heteroevaluación.
	Tipologías de evaluación: Formativa y Procesual	No se realizaba. Solo se daba evaluación sumativa	No se evaluaron los aprendizajes porque no se implementó lo planeado	No se evaluaron los aprendizajes porque no se implementó lo planeado	Se evalúa a lo largo de toda la lección mediante las evidencias que se van recolectando al terminar las actividades y la participación oral de los aprendices en la socialización de los trabajos realizados	Se evalúa a lo largo de toda la lección mediante las evidencias que se van recolectando al terminar las actividades y la participación oral de los aprendices en	Se evalúa a lo largo de toda la lección mediante las evidencias que se van recolectando al terminar las actividades y la participación oral de los aprendices en la socialización de los trabajos realizados	Se evalúa a lo largo de toda la lección mediante las evidencias que se van recolectando al terminar las actividades y la participación oral de los aprendices en la socialización de los trabajos realizados y en las respuestas a la interrogación didáctica aplicada. Se hace una	Se evalúa a lo largo de toda la lección mediante las evidencias que se van recolectando al terminar las actividades y la participación oral de los aprendices en la socialización de los trabajos realizados y en	Se implementa a partir del ciclo III. La instructora pasa de formación sumativa a utilizar nuevos tipos de evaluación como mejora de su práctica. Le permite tomar decisiones a lo largo de la lección

Categoría Apriorística 3	Elemento de análisis	Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Análisis Final
					haciendo una retroalimentación continua	la socialización de los trabajos realizados haciendo una retroalimentación continua	haciendo una retroalimentación continua	retroalimentación continua	las respuestas a la interrogación didáctica aplicada. Se hace una retroalimentación continua	
	Agentes de la Evaluación (Autoevaluación)	Según los agentes de la evaluación, solo se evaluaba bajo la técnica de heteroevaluación. Solo evaluaba el docente	No se evaluaron los aprendizajes porque no se implementó lo planeado	No se evaluaron los aprendizajes porque no se implementó lo planeado	No se tuvo en cuenta la autoevaluación	Se utiliza por primera vez una lista de chequeo para el aprendizaje evalué su proceso de enseñanza	No se tuvo en cuenta la autoevaluación	Se diseñan rubricas para autoevaluar las evidencias de trabajo	Se diseñan rubricas para autoevaluar las evidencias de trabajo	Se utiliza por primera vez en el ciclo IV pero no se tuvo en cuenta en el ciclo siguiente. Se utiliza nuevamente en los ciclos VI y VII. Se utiliza lista de chequeo.
	Agentes de la Evaluación (Coevaluación)	Según los agentes de la evaluación, solo se evaluaba bajo la técnica de heteroevaluación. Solo evaluaba el docente	No se evaluaron los aprendizajes porque no se implementó lo planeado	No se evaluaron los aprendizajes porque no se implementó lo planeado	No se tuvo en cuenta la coevaluación	No se tuvo en cuenta la coevaluación	Se comenzó a implementar mediante una lista de chequeo haciendo énfasis en que se evaluaba la evidencia y no al compañero. Al principio fue un poco confuso al principio en tanto nunca se había realizado.	Se comenzó a implementar mediante una lista de chequeo haciendo énfasis en que se evaluaba la evidencia y no al compañero. Se lograron mejores resultados pues ya los aprendices estaban más familiarizados con la técnica y el instrumento	Se desarrolla mediante la aplicación de una lista de chequeo. La técnica permitió el fortalecimiento de los conocimientos y la identificación de los errores en los aprendices	Se tuvo en cuenta en el ciclo V, VI y VIII utilizando listas de chequeo.
	Cuestionarios abiertos	No se utilizaba, se aplicaban solo cuestionarios cerrados	No se evaluaron los aprendizajes porque no se implementó lo planeado	No se evaluaron los aprendizajes porque no se implementó lo planeado	No se tuvo en cuenta el cuestionario como instrumento de evaluación	Se presentó un cuestionario mediante el cual debía dar la solución a las problemáticas expuestas en el estudio de caso del proyecto de síntesis	Se utiliza el cuestionario de preguntas abiertas y conceptuales para la evaluación diagnóstica en el momento de exploración	Se utiliza el cuestionario de preguntas abiertas en diferentes actividades: para identificar diferencias y construir un cuadro comparativo evidenciando la comprensión del tema, en el juego de tarjetas preguntonas permitiendo valorar el nivel de comprensión y las dudas que aún se presentaban. Se utiliza en el momento de investigación guiada	Se utiliza el cuestionario abierto en diferentes actividades en los momentos de exploración, investigación guiada. Permite evaluar mejor la comprensión en tanto no el aprendizaje no estuvo limitado a escoger una respuesta ya dada	Se comenzó a implementar en el ciclo IV. Se aplica en los momentos de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis. Caracteriza la nueva práctica ya que antes solo se utilizaban cuestionarios cerrados los cuales ya no son utilizados

Categoría Apriorística 3	Elemento de análisis	Ciclo Preliminar	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Análisis Final
	Principios bioético de la justicia	No se conocía este principio	No se conocía este principio	No se conocía este principio	Se comienza a definir estrategias de evaluación con mayor pertinencia, pero no se conocía este principio	Se comienza a definir estrategias de evaluación con mayor pertinencia, pero no se conocía este principio	Se comienza a definir estrategias de evaluación con mayor pertinencia, pero no se conocía este principio	Se comienza a definir estrategias de evaluación con mayor pertinencia, pero no se conocía este principio	Se comienza a promover desde la estrategia de evaluación	Se favorecía sin conocer el principio. Se favorece de manera intencional en el ciclo VII Tenerlo en cuenta indica una mejora en la práctica de enseñanza

Nota: Elaboración propia

A partir de todo lo anterior es posible establecer un antes y un después sobre la propia práctica de enseñanza de la instructora investigadora en función de cada una de las categorías apriorística

Tabla 29.

Categoría 1. Antes - después

Categoría Apriorística 1	Antes	Después
Acción Profesional de Planeación	Se realizaba la planeación general en el formato de planeación pedagógica de la entidad, pero la planeación de las clases y de los temas se hacía solo en una guía de aprendizaje y en un cuaderno sin hacerse manera estructurada	Se planea de manera organizada y estructurada mediante una rejilla de planeación, definiendo todos los elementos necesarios en relación con cada actividad planteada para después construir la guía de aprendizaje. En la actualidad utiliza la rejilla de planeación de LS y un formato de construcción propia que ha llamado plan de sesión en el que además de planear controla la implementación de las actividades. (Ver anexo 16)
	No se conocían si se tenían en cuenta los niveles de concreción curricular: Macro, meso y micro para la planeación	Se planea teniendo en cuenta la información correspondientes a los niveles de concreción curricular: Macro, meso y micro
	Se transmitía información mas no se tenían en cuenta actividades que favorecieran el desarrollo del pensamiento	Se planean actividades que favorecen la argumentación como habilidad para el desarrollo del pensamiento
	No se interesaba por hacer visible el pensamiento del aprendiz ni se utilizaba rutinas de pensamiento	Se incluye por primera vez en la planeación rutinas de pensamiento que permitan visibilizar el pensamiento del aprendiz
	No se daba importancia a la comprensión y No se conocía el modelo de la EpC	Se tiene en cuenta la diferencia entre memorizar aprender y comprender. Se aplica el modelo de la EpC en búsqueda de que los aprendices no solo aprendan, sino que también comprendan
	No planeaba actividades de conocimientos previos	Planea actividades de conocimientos previos
	No se tenía en cuenta el aprendizaje significativo en el diseño de las actividades de aprendizajes	Se favorece el aprendizaje significativo
	No planeaba actividades que implicaran la estrategia basada en juegos y gamificación	Se tiene en cuenta la estrategia del aprendizaje basado en juegos y la gamificación en la planeación de las actividades
	Definía actividades en grupo pero no pensando en un crecimiento del aprendiz sino en la disminución de evidencias por revisar	Se implementa la estrategia de trabajo colaborativo teniendo en cuenta que favorece el aprendizaje, permite el crecimiento de los aprendices en la medida en la que se aprende más en conjunto que por sí solo

Nota: elaboración propia

Tabla 30.
Categoría 2. Antes - después

Categoría Apriorística 2	Antes	Después
Acción Profesional de Implementación	No se contextualizaba al aprendiz sobre lo que iba a aprender y la importancia de dichos conocimientos en todas las sesiones de clases, solamente al inicio del desarrollo de la competencia	Se contextualiza al aprendiz en torno a lo que va a aprender para despertar en el interés y motivación hacia el aprendizaje en todas las sesiones de clase
	No se realizaban actividades que le permitieran al aprendiz identificar y reflexionar sobre la importancia del tema a aprender	Se definen actividades de enganche, motivación e importancia
	No se utilizaban los organizadores gráficos como medio de comprensión lectora. No se sabía cómo fortalecer esta deficiencia y tampoco se construían con diseño propio	Utiliza los organizadores gráficos como instrumento para mejorar la comprensión lectora. Además, se diseñan por elaboración propia
	Se utilizaba la lección magistral sin participación del aprendiz	Se utiliza la lección magistral apoyándose en elementos visuales y promoviendo la participación del aprendiz como un agente activo y no pasivo
	El instructor daba la clase como un transmisor de información sin promover la construcción del aprendizaje y de los conocimientos por parte de los aprendices	Se promueve la construcción del aprendizaje y de los conocimientos a través de los desempeños de comprensión
	No se incluía la cotidianidad del aprendiz dentro de las actividades de aprendizaje	Se integra con los desempeños de comprensión la cotidianidad del aprendiz y las problemáticas que le son familiares para favorecer el aprendizaje
	Se tenía en cuenta los detalles del contrato didáctico pero no se conocía como una estrategia autorreguladora	El contrato didáctico se tiene en cuenta como una estrategia dentro del aula y se recuerda permanentemente a los aprendices para su interiorización
	No se conocía el principio ético de la autonomía	Se favorece el principio ético de la autonomía desde el aula
	No se utilizaba la interrogación didáctica como estrategia para favorecer el aprendizaje	Se implementa la interrogación didáctica como estrategia que favorece el aprendizaje y la construcción del conocimiento
	No se conocía el principio ético de la beneficencia	Se favorece el principio ético de la beneficencia
	No se requerían antes los encuentros sincrónicos en tanto no se estaba en pandemia por Covid 19. Pero, cuando inició la pandemia no se implementaban estos encuentros y las clases se realizaban por la aplicación de WhatsApp teniendo en cuenta las restricciones de los aprendices en cuanto a la conectividad y a la disposición de recursos tecnológicos	Se trabaja con encuentros sincrónicos haciéndole ver al aprendiz la importancia de los mismos

Nota: elaboración propia

Tabla 31.*Categoría 3. Antes - después*

Categoría Apriorística 3	Antes	Después
Acción Profesional de Evaluación de aprendizajes	Se tenía una estrategia de evaluación incompleta y no se promovía el principio de la justicia	Se tiene una estrategia de evaluación que incluye todos los elementos necesarios. Es clara, oportuna y acorde con las actividades, con el programa de formación con las necesidades de los aprendices y con los RPA que se pretenden alcanzar, promoviendo el principio de la justicia
	Se hacía evaluación sumativa	Se hace evaluación formativa. Al final se define una calificación por directrices de la entidad la cual tiene en cuenta lo evaluado a lo largo de todo el proceso y no solo al final. Se realiza valoraciones a lo largo de todo el proceso de formación recolectando información que conlleve a la toma de decisiones oportunas.
	Se retroalimentaba a los aprendices solo al final de la competencia cuando se emitía el juicio de evaluación	Se retroalimenta a los aprendices de manera continua
	Solo evaluaba el instructor y en su evaluación promovía la identificación del error por parte del aprendiz	Se implementan las técnicas de evaluación según los agentes: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación

Nota: elaboración propia

7. Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico

En el presente capítulo la instructora investigadora advierte las comprensiones derivadas de los hallazgos resultantes del proceso investigativo identificando los elementos estructurantes de dichos hallazgos y construyendo una tesis sobre su propia práctica de enseñanza como objeto de investigación.

La principal comprensión obtenida se configura en torno a la práctica de enseñanza en la formación para el trabajo como un conjunto de acciones o elementos articulados y secuenciados que deben desarrollarse de inicio a fin, de manera profesional, ética y con soportes científicos, alejado del quehacer empírico sustentado en la experiencia, para así poder verdaderamente contribuir con la calidad de proceso formativo y el desarrollo idóneo y eficiente de las competencias laborales en los aprendices que permitan y conlleven a entregarle a la sociedad y al sector productivo un recurso humano verdaderamente cualificado de forma integral que aporte al desarrollo de las unidades productivas y por tanto al desarrollo del sector productivo.

En este sentido, es posible afirmar que la planeación, la implementación y la evaluación de los aprendizajes cuando se hace de manera responsable y estructurada garantiza en mayor medida el aprendizaje exitoso, aun por encima de la experticia técnica y habilidades sociales y comunicativas del instructor aun cuando estas son necesarias para una práctica de enseñanza que favorezca el aprendizaje. En relación con esto, el aprendiz logra mejores comprensiones que le permiten resolver problemas de manera flexible no solo por la experticia del instructor que le enseña sino porque ha estado inmerso en un proceso formativo que ha sido cuidadosamente definido y desarrollado de acuerdo con las acciones de la práctica de enseñanza. Las comprensiones en los aprendices se logran gracias a todo un proceso integral y no solo al buen

manejo disciplinar del instructor que imparte la formación, sin que este deje de ser importante.

Cabe destacar que las actividades de aprendizaje que se desarrollan desde la cotidianidad facilitan el aprendizaje y las comprensiones en los aprendices. Es decir, cuando los conocimientos técnicos que el aprendiz debe comprender para poder desempeñarse en el sector productivo se abordan primero desde su cotidianidad, buscando una familiarización con el tópico a estudiar y un nivel de comprensión básico, y luego se abordan desde el contexto empresarial para el cual se está formando, el aprendiz incrementa las comprensiones y el conocimiento se vuelve más flexible para ser aplicado en la solución de problemas cotidianos, escolares y profesionales.

Así mismo, la implementación de las actividades diseñadas requiere una interacción continua entre instructor y aprendiz que permita la construcción del conocimiento, entendiendo que el docente no tiene la verdad absoluta en sus manos, que puede siempre ser objeto de mejora y que puede, a través del aprendiz, seguir aprendiendo, seguir creciendo como profesional y como docente al mismo tiempo que le permite a éste incrementar su estructura mental desarrollando las competencias laborales que requiere para desempeñarse de manera idónea dentro de la disciplina en la que se está formando.

Es conveniente también señalar que la no visibilización del pensamiento del aprendiz impide al instructor identificar y reconocer que verdaderamente se han alcanzado las comprensiones y con esto los resultados de aprendizajes y el desarrollo de las competencias impartidas según el programa de formación. En tanto, aunque no conozca el pensamiento del aprendiz, el instructor podrá emitir un concepto evaluativo, pero este puede no ser justo, idóneo o verdaderamente dar cuenta del avance del aprendiz en su proceso formativo, lo que puede traer como consecuencia entregar al sector productivo un recurso humano que no esté acorde con sus

necesidades.

Por otro lado, el proceso de evaluación de los aprendizajes no es menos importante que la acción de impartir formación o lo que es lo mismo, “dar clases”. Además, no constituye solamente una función contractual asignada por la entidad en la que se realiza la labor docente, configurada en colocar una nota. Su importancia radica en la oportunidad de recolectar información que permite a éste tomar decisiones que ayudan con la verdadera función de enseñar/formar y al aprendiz, valorar su avance en el proceso formativo. Así como es importante para el estudiante quien sin duda alguna es parte activa en el proceso de evaluación y para quien este representa una acción reflexiva que da cuenta de sus avances así como de sus errores, mirando estos últimos siempre como una oportunidad de aprendizaje.

Por otra parte, es preciso enunciar que un proceso de valoración continua que permite al aprendiz ser un agente activo dentro de la evaluación de los desempeños de comprensión y de su propio proceso favorece el aprendizaje y por ende el desarrollo de las competencias laborales en cada uno de ellos, en tanto son procesos que le permiten aprender del “error propio identificado por sí mismo”, aun cuando suene un poco redundante. Este aprendizaje perdura más fácil en el tiempo que aquel aprendizaje limpio, en el que no se evidenció error o tropiezo alguno.

Es también importante resaltar en este capítulo, la importancia del trabajo docente desde el modelo de la EpC relacionado con el desarrollo del pensamiento, enmarcada en el convencimiento de que un aprendiz que comprende puede resolver problemas usando esas comprensiones en cualquier contexto, en tanto un aprendiz que sólo aprehende y no desarrolla su pensamiento, está en la capacidad de repetir una información recibida pero no aplicarla de modo constructivo, lo que puede impedirle el buen ejercicio o cumplimiento de las funciones que le sean asignadas dentro de una unidad productiva, en tanto el instructor debe desarrollar su

práctica de enseñanza buscando comprensiones y no sólo “aprendizajes”.

No es posible dejar de lado, en este apartado la investigación acción educativa como un instrumento de mejora desde la reflexión que implementado de manera correcta permite la transformación de la práctica de enseñanza en tanto trae consigo el análisis y replanteamiento de las acciones de la misma en la búsqueda de una mejora continua, de desarrollar un ejercicio docente de calidad en conjunto con la Lesson Study y el trabajo colaborativo como eje primordial, entendiendo que se es posible crecer en equipo, aprender del otro y con el otro para lograr ser mejor, para lograr un desarrollo y crecimiento profesional docente así como una mejora en el desarrollo de las habilidades y competencias en los aprendices

Por último, conviene señalar que para la instructora investigadora se convierte en una comprensión general de carácter primordial lo que ha considerado “mirar, reflexivamente, hacia adentro”, desvirtuando el dicho popular que cita “el ojo no mira para adentro”. Es posible y necesario dentro de la labor docente “mirar adentro” y más importante aún hacerlo desde la reflexión, observarse, analizarse, estudiarse de manera organizada y estructurada haciendo uso de los recursos que la ciencia ofrece como la investigación acción y la Lesson Study, que ayuda a mirar hacia adentro junto con el otro. Este mirar hacia adentro es el único camino hacia la mejora, en tanto el error no identificado es imposible de corregir, sumando la necesidad de la actitud reflexiva y autocrítica, que permita al docente tener la objetividad y la valentía de reconocer, desde la reflexión, que se está equivocando no solo para ser mejor docente, sino para lograr mejor desarrollo de las competencias en sus aprendices. Así como lograr identificar también aquello que está haciendo bien, reflexionar en torno a ese hallazgo y continuar fortaleciéndolo.

En atención a lo anterior la figura 24, muestra el modelo de la práctica de enseñanza de la

instructora investigadora

Figura 24.
Modelo



Nota: elaboración propia

8. Conclusiones y Recomendaciones

8.1 Conclusiones

En el presente apartado la instructora investigadora da cuenta de las conclusiones logradas al término de este trabajo de investigación, cuyo objeto de estudio ha sido su propia Práctica de Enseñanza, buscando así dar respuestas a los objetivos planteados. El objetivo general de la presente investigación buscó: **“Describir la transformación de la práctica de enseñanza de una instructora para desarrollar competencias laborales en el área de Gestión Administrativa en aprendices del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA”**. A partir de lo anterior, se han planteado tres objetivos específicos en término de los cuales se presentan las siguientes conclusiones:

1. Identificar las características de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora para desarrollar competencias laborales en el área temática de Gestión Administrativa en aprendices del SENA

La Maestría de Pedagogía que da motivo a la presente investigación, contempló en su primer seminario el concepto de práctica de enseñanza. En este sentido y con esta comprensión la instructora investigadora se dio a la tarea de reflexionar en torno a las características de su práctica de enseñanza en cada una de sus acciones constitutivas, logrando la caracterización de esta la cual se presenta a continuación de manera conclusiva en cada una de dichas acciones:

Dentro de la acción de planeación se concluye que la instructora investigadora en efecto realizaba una planeación, pero esta labor tenía elementos por mejorar que eran desconocidos por la instructora teniendo en cuenta que su labor docente se realizaba en mayor medida, de manera

empírica, con estudios informales pero que no aportaron lo que hoy ha aprendido a partir de unas bases científicas que sostienen la educación formal en la que ha participado a través de la Maestría en Pedagogía.

En este sentido, la acción de planeación se realizaba conforme a los principios de la entidad, a los procesos y procedimientos establecidos para el diseño y el desarrollo curricular, pero faltaban herramientas que le permitieran hacer una planeación más estructurada y organizada atendiendo, no la competencia en general, sino cada una de las actividades a realizar y que éstas, en efecto, se planearan para una verdadera construcción del conocimiento y comprensión de los tópicos estudiados. Así mismo, se tenían en cuenta algunos documentos de referencia como la norma de competencia laboral, el programa de formación y el proyecto productivo, los que hoy se reconocen como parte de los niveles de concreción curricular que antes no se conocía.

En cuanto a la acción de implementación, cabe resaltar que la instructora ponía en marcha lo planeado, llevando a cabo las actividades definidas en las guías de aprendizaje diseñadas de acuerdo a los lineamientos definidos para tal fin dentro del SENA, seguía instrucciones de lo que estaba escrito enseñando los temas que debía enseñar. No obstante, esta acción de la práctica de enseñanza se limitaba a una transmisión de información, donde la instructora enseñaba mediante la magistralidad los conocimientos que tenía en relación con el tema en estudio, magistralidad que se tornaba tipo conferencia en tanto el aprendiz era un agente pasivo que escuchaba, tomaba notas y hacía preguntas en el momento dispuesto para las dudas e inquietudes por lo que en ningún momento se favorecía durante la implementación, ni en el desarrollo ni la visibilización del pensamiento del aprendiz, quien prácticamente se dedicaba a memorizar lo transmitido por parte de la instructora, y mucho menos el aprendizaje significativo en tanto no se identificaban

conocimientos previos, aun cuando la entidad lo tiene definido dentro del tipo de actividades que el instructor debe desarrollar. En conclusión, la instructora investigadora desarrollaba esta acción de manera empírica, con la intención de hacerlo de la mejor manera, pero sin los conocimientos científicos que requería para hacerlo verdaderamente de manera profesional.

Por último, se encuentra la acción de evaluación, la que cabe recordar fue reconocida para la instructora investigadora como una de sus grandes debilidades, pues no se daba la importancia debida a tal proceso. No se contemplaba como un proceso de recolección de información que permite la toma de decisiones oportuna con el fin de reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje en los momentos que sea necesario buscando garantizar en la mayor medida de lo posible el logro de los RPA planteados. Esta acción, en la práctica de enseñanza de aprendizaje de la instructora investigadora, se caracterizaba por generar juicios de evaluación que constituían una nota o una calificación que daba cuenta de la aprobación o no de la competencia en estudio por parte de los aprendices, en consecuencia, vista como un proceso calificativo, se ejercía la evaluación y retroalimentación solo al final del proceso formativo, cuando ya no había tiempo de fortalecer debilidades, ni aplicar cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje en pro de una verdadera comprensión en los aprendices.

Conviene destacar, a pesar de lo descrito, que la instructora investigadora si contemplaba una estrategia de evaluación, recogía los tipos de evidencias definidos por la entidad (conocimiento, desempeño y producto) y cada evidencia era valorada a partir de los instrumentos de evaluación contruidos en función de los criterios de evaluación definidos en el programa de formación, pero, la estrategia no estaba completa, clara y coherente. Esto como consecuencia también de las falencias en la planeación, es decir, como en la planeación no se definían los objetivos de las actividades de manera puntual, entonces los instrumentos y las técnicas

utilizadas para evaluar las evidencias producto de dichas actividades no eran coherentes con lo que se pretendía ni con las necesidades de los aprendices, porque estos aspectos no se tenían en cuenta. Así mismo, las falencias en la acción de implementación, en la que no se favorecía el desarrollo ni la visibilización del pensamiento, llevaba a la utilización de cuestionarios cerrados como único instrumento para evaluar el conocimiento, pues no se consideraba necesario conocer lo que el aprendiz pensaba. Por otro lado en esta acción también se consideraba al aprendiz como un agente pasivo, por tanto, solo la instructora investigadora evaluaba, no se consideraban técnicas de evaluación donde participaran otros agentes (autoevaluación y coevaluación) por lo que tampoco se promovía en los aprendices la reflexión en torno a sus propios conocimientos. Para terminar, conviene señalar que, si se promovía la identificación del error y ante una duda, con preguntas orientadoras se llevaba a que el aprendiz encontrara la respuesta correcta así como también se favorecía la autorregulación mediante el contrato didáctico y el portafolio del aprendiz, cumpliendo con lo dispuesto por la entidad, aun cuando no se conocía su significado, concepto y fines desde la pedagogía

2. Formular una propuesta pedagógica derivada de la práctica reflexiva y los cambios implementados ciclo a ciclo para la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora y el desarrollo de competencias laborales en el área temática de Gestión Administrativa en aprendices del SENA.

Esta propuesta pedagógica fue construida ciclo a ciclo partiendo de los hallazgos que conllevaban a la toma de decisiones en búsqueda de la transformación de la práctica acorde con la investigación acción y su orientación emancipadora, está enmarcada dentro de la metodología de la Lesson Study y el modelo de la EpC como apuesta pedagógica de la presente investigación y se configura por diferentes elementos que hoy caracterizan la práctica de enseñanza de la

instructora investigadora. En relación con lo anterior se concluye que esta propuesta, presentada en texto seguido, contribuye con la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora y el desarrollo de las competencias en los aprendices.

En términos de planeación, se propone llevar a cabo esta acción definiendo actividades con objetivos claros que promuevan el pensamiento de manera estructurada y organizada utilizando rejillas de planeación que contengan los elementos y etapas del modelo de la EpC y la Lesson Study. Así mismo, se tiene en cuenta los niveles de concreción curricular para el diseño de cada lección y se planean desempeños de comprensión que tengan en cuenta la visibilización del pensamiento del aprendiz, el desarrollo de las habilidades del pensamiento mediante la ejecución de operaciones mentales, la representación gráfica del conocimiento, el trabajo colaborativo y la cotidianidad del estudiante.

En relación con la implementación se propone desarrollar esta acción según lo planeado guardando la flexibilidad ante los cambios necesarios. Se inicia por contextualizar al aprendiz en el proceso formativo y se utiliza la cátedra magistral con una participación del aprendiz a quien no solo se le transmite conocimiento sino con quien se construye conocimiento a partir de la interacción que permite la interrogación didáctica y los desempeños de comprensión implementados teniendo en cuenta el contrato didáctico como estrategia de autorregulación, autonomía y responsabilidad. Esta propuesta encamina hacia la emancipación del aprendiz entendiendo que un aprendiz emancipado “reconoce y valora su propia capacidad” (Ranciere, 2002)

Como última acción, está la evaluación de los aprendizajes en la que se propone una evaluación formativa, en coherencia con el modelo de la EpC, como estrategia para evidenciar el logro de los RPA propuestos para cada ciclo, teniendo en cuenta la coevaluación y

heteroevaluación y definiendo medios, técnicas e instrumentos idóneos que permitan la recolección de la información oportuna, que se ajusten a las necesidades de los aprendices y que sean coherentes con los objetivos que se pretenden lograr en el proceso formativo.

3. Evaluar, a partir de la propuesta pedagógica formulada, la transformación de la Práctica de Enseñanza de la instructora investigadora para el desarrollo de competencias laborales en el área temática de Gestión Administrativa en aprendices del SENA.

La propuesta pedagógica construida por la instructora investigadora y que favorece, atendiendo el paradigma sociocrítico, la transformación de su práctica de enseñanza, se logró a lo largo de los diferentes ciclos implementados y fue desarrollada gracias a los aportes de su par colaborador y su asesor en el marco del trabajo colaborativo que se da en la metodología de la Lesson Study. Esta transformación, se hace visible en cada una de las acciones constitutivas de la Práctica de Enseñanza.

Dentro de la planeación, la instructora paso de no realizar una planeación estructurada a planear de manera organizada y sistemática teniendo en cuenta elementos del Macro, Meso y Micro currículo, las necesidades y beneficios para el aprendiz y haciéndolo en torno a una reflexión continua en términos de los logros de los RPA propuestos para cada ciclo que le permite favorecer el aprendizaje y la comprensión y preguntándose qué deben aprender, cómo lo pueden aprender y cómo pueden comunicar esas comprensiones.

En referencia con la implementación, ésta ya no se realiza a partir de las guías de aprendizaje sino a partir de la rejilla construida en la planeación, lo que le ayuda a lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este punto, se da una gran transformación y es haber pasado de ser transmisora de información a un aprendiz considerado como un agente pasivo, a ser un mediador u orientador dentro del proceso formativo que permite y promueve que

sus estudiantes construyan conocimientos, que desarrollen su pensamiento el cual se logra hacer visible, que sean críticos y que comprendan verdaderamente los tópicos para que desarrollen en la mejor medida posible las competencias laborales y puedan dar solución a los problemas que se le presenten en su cotidianidad o en el ejercicio de su profesión.

En la acción de evaluación de los aprendizajes, su práctica de enseñanza demuestra una transformación principalmente en la definición de la estrategia misma de evaluación implementando nuevos tipos, medios, técnicas e instrumentos de evaluación que conllevan a mirar este proceso desde una óptica diferente a una nota o a una función contractual, mirándolo ahora desde la posibilidad de tener a la mano la información necesaria para conseguir un mejor proceso formativo, un mejor ejercicio docente y un mejor nivel de desarrollo de las competencias laborales.

Por último, se puede concluir frente a la transformación de la Práctica de Enseñanza, que el paradigma definido para la presente investigación incide en los resultados obtenidos, en tanto “este paradigma va más allá de la descripción e interpretación, sino que permite la transformación”. En este sentido esta perspectiva busca ser parte de situaciones reales para crear condiciones en las que el individuo sea capaz de transformar la práctica para lograr la emancipación del ser humano (Fernández, 1995; Gil et al., 2017 citados en Vera & Jara, 2018)). Así mismo, bajo esta mirada emancipadora tanto del ser humano como del conocimiento, que además es un principio de la investigación socio crítica (Popkewitz 1988 citado en Alvarado & García, 2008), debe tenerse en cuenta que el único existente en esas “situaciones reales” mencionadas arriba no es el instructor que investiga buscando la transformación de este fenómeno social estudiado (Alba & Atehortúa, 2018), por lo que no se puede dejar de lado al aprendiz teniendo en cuenta que sin él no habría práctica de enseñanza y cuyos aprendizajes y

comprensiones son el objetivo de la transformación de la práctica, transformación que la instructora investigadora, como sujeto que enseña, va comprendiendo mediante los aprendizajes del sujeto que aprende, del aprendiz. Es decir, cuando se afirma que la práctica de enseñanza se está transformando, no se trata de mostrar o implementar cambios por cambiar, se trata de implementar cambios que favorezcan el aprendizaje y las comprensiones, y en este caso, que se desarrollen las competencias del área temática de Gestión Administrativa.

En relación con el anterior planteamiento, se puede concluir al respecto y tomando como base el logro de los RPA planteados en cada ciclo, que el nuevo modelo de la práctica de enseñanza impacta positivamente en el aprendizaje y en las comprensiones y por tanto facilita que se desarrollen las competencias, lo que se pudo determinar mediante las evidencias recolectadas donde se observa que los aprendices desarrollaron habilidades de pensamiento en la medida que fueron capaces de, frente a un marco teórico, argumentar apoyando sus respuestas con razones que sustentaran su opinión (Weston & Seña, 1994) de comparar “identificando diferencias y semejanzas entre conceptos según sus características; de identificar al “reconocer un elemento por sus rasgos característicos” y de sintetizar, al “unir las partes de un todo formando un elemento nuevo” (Feuerstein 1980,p.39).

También se evidenció el aprendizaje a través de las rutinas de pensamiento, las cuales les permitieron ejercitar sus habilidades, visibilizar sus ideas y generar comprensiones profundas (Perkins, 1997), herramientas que de igual modo ayudaron a identificar que el estudiante está aprendiendo cuando logra conectar lo que aprendió con lo que ya sabía mediante la identificación inicial de conocimientos previos (Ausubel, 1973) y la reflexión en torno a su pensamiento que realizaban al final del ciclo. Así mismo, fueron capaces de construir adecuadamente, según los criterios dados, organizadores gráficos, lo que hace concluir que están

construyendo conocimiento significativo en su proceso formativo (Díaz & Hernández,1998), y aplicar técnicas de autoevaluación y coevaluación que permitieron evidenciar los aprendizajes no solo a la instructora sino al aprendiz mismo estableciendo una reflexión en torno a su propio proceso teniendo presente que el lograr evaluar mediante un instrumento, en la evaluación formativa, da cuenta de que se ha aprendido bien (Sanmartí, 2007).

En definitiva, mediante las comprensiones identificadas a través de la información recolectada a lo largo de los diferentes ciclos y el logro de los RPA planteados se puede concluir que el estudiante está aprendiendo y en este sentido está desarrollando las competencias de su proceso de formación profesional, ya que con estas comprensiones está siendo parte de un “entrenamiento preciso para conocer y aprender a realizar y desempeñar una determinada actividad laboral” (Tobón, 2012,p.49), lo que en consecuencia da cuenta de la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora.

8.2 Recomendaciones

Habiendo terminado el proceso de investigación y logrado dar cuenta de las anteriores conclusiones se enuncian las siguientes recomendaciones:

- Toda persona que ejerce una labor docente debe estar en permanente formación pedagógica, preferiblemente formal, que le permita pasar de una práctica de enseñanza bajo el quehacer empírico a una práctica de enseñanza enmarcada en los constructos teóricos de la comunidad científica, aportando así a la calidad del proceso formativo, de la entidad para la que labora y del aprendiz o estudiante que forma.
- Realizar siempre una planeación estructurada y organizada, ojalá en un formato idóneo para tal fin, teniendo en cuenta los niveles de concreción curricular que le permita la

contextualización del proceso de enseñanza aprendizaje

- Es necesario cumplir responsablemente con la implementación de lo planeado y realizar una evaluación continua de los aprendizajes para favorecer el logro de los RPA planteados y por tanto la comprensión en los aprendices y el desarrollo de las competencias laborales. De igual modo, es necesario contemplar los cambios que sean necesarios para el logro de estos mismos objetivos.

- Para favorecer el aprendizaje, es recomendable abordar los conocimientos técnicos, primero desde la cotidianidad del aprendiz, su día a día y las problemáticas o situaciones que le son familiares y luego, desde el contexto laboral para el que se está preparando, ya que de esta forma se facilita el aprendizaje y las comprensiones en ellos y por tanto se mejora el desarrollo de las competencias laborales.

- Al implementar las actividades diseñadas se requiere una interacción continua entre instructor y aprendiz que permita la construcción del conocimiento, esto incluye la interrogación didáctica como estrategia de interacción.

- Conviene tener en cuenta la visibilización del pensamiento utilizando, por ejemplo, las rutinas de pensamiento. Esto le permite al instructor identificar y reconocer las comprensiones alcanzadas y al aprendiz reflexionar en torno a cómo cambia su pensamiento.

- El docente debe considerar el proceso de evaluación de los aprendizajes, no menos importante que la acción de impartir formación o “dar clases”. Debe tenerse en cuenta este proceso como un instrumento valioso tanto para el docente como para el aprendiz

- Dentro del proceso formativo debe permitirse al aprendiz ser un agente activo dentro de la evaluación de los desempeños de comprensión y de su propio proceso favorece el aprendizaje, orientándolo con los instrumentos de evaluación pertinentes al caso.

- Se recomienda la utilización del modelo de la EpC que permite que el aprendiz pueda lograr comprensiones perdurables en el tiempo que le permitan, de manera flexible, dar solución a los problemas que se le presenten

- Todo docente debe ejercer una acción reflexiva en torno de su práctica de enseñanza utilizando herramientas como la investigación acción y el método de la Lesson Study que le permitan mejorar día a día su práctica de enseñanza.

Referencias

- Achilli, E. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social*, (2), 5-18.
- Aignerren, M. (s.f.). Una propuesta de análisis de los datos. La Sociología en sus escenarios. *Revista CEO - Universidad de Antioquia*,
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6561/6012>.
- Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: Mc Graw Hill .
- Alba, J., & Atehortúa, G. (2018). *Seminario Enseñabilidad. [Trabajo de grado de maestría]*. Universidad de la Sabana.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187- 202.
- Alzás, C., Casa, L., González, C., & Verissimo, C. (2016). *Técnica de análisis de datos*. Mexico: Trillas.
- Arenas, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Bogotá: Norma editores.
- Arzola, M. (1996). Los organizadores gráficos y la comprensión de la lectura en inglés como lengua extranjera. *Revistas Lenguas modernas*, (23), 151-165.

- Astolfi, J. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla -España: Díada - Investigación y enseñanza.
- Ausubel. (1973). *Psicología educativa, una visión cognitiva*. Mc Graw Hill: New York.
- Barrera, M., & León, P. (2014). ¿ De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional. *Revista Ruta maestra*, 9 (5), 12-23.
- Bavaresco, A. (2001). *Proceso metodológico en la investigación. Cómo hacer un diseño de investigación*. México: Trillas editores.
- Biggs, J. (2010). *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid, España: Narcea, S.A.
- Blanco, O., Sánchez, S., Rodríguez, M., & López, T. . (2006). *La evaluación del aprendizaje del alumnado universitario. V Congreso Internacional Educación y Sociedad: La educación: retos del S. XXI*. Granada .
- Blythe., & Perkins, D. (1999). *La enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Bonilla, E. & Rodriguez, P. (1998). *Más allá del dilema de los métodos*. México: Trillas editores.
- Bordas, M., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 11 (2), , 25-48.
- Braga, G., Verdeja, M., & Calvo Salvador, A. (2018). La metodología Lesson Study en un contexto universitario. Una experiencia para mejorar las prácticas de aula. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 87-113.
- Bronfenbrenner . (1987). *La ecología del Desarrollo Humano*. Buenos Aires: Paidos editores.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabrera,L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada

- de Lima. *Revista de Educación* , 26(51), 137-157.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel editores.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., y Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Bogotá.
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales: y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Cano, M., & García, T. (2010). La investigación colaborativa: una experiencia en el desarrollo de un proyecto educativo. *Revista Ciencia Administrativa*, 8(11), 61-68.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carretero, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje. Constructivismo y educación Progreso*. México.
- Casanova, M. (1998). *Función formativa de la evaluación en La evaluación educativa*.
<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/español/pdf/evaluación/casanova/casanova3.pdf>.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. México: Pearson Educación.
- Castro, ., Montes, L. & Vera, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Revista Sophia*, 13(1), 132-143.

- Chevallard, Y., & Gilman, C. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. . España: Ediciones Morata, S.L.
- Colina, C. (1994). Los grupos de discusión como propuesta metodológica. En C. & Cervantes, *Investigar la comunicación. Propuestas Iberoamericanas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, , 41, p. 131-142.
- Colmenares, M., & Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Centro de Documentación Judicial–CENDOJ.
- Contreras, R. (2016). Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), pp. 27-33.
doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>.
- Corvalán, M. (2013). Práctica pedagógica e investigación-acción. *Revista Plumilla Educativa*, 12(2), 41-60.
- DGDC. (2012). *Dirección General de Desarrollo Curricular. Secretaría de Educación Pública de México. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*.
<http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/4-LASESTRATEGIASYLOSINSTRUMENTOS.pdf>.

- Díaz, A., & Hernández, G. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, F., & Arriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, V. (2004). *Currículum, investigación y enseñanza*. San Cristóbal: Litoformas.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Elder, L., & Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales. Basado en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos*. Bogotá: Fundación para pensamiento crítico.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata editores.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata S.L.
- Esquivel, A., León, R & Castellanos, G. (2017). Mejora continua de los procesos de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior ecuatorianas. *Revista Retos de la Dirección*, 11(2), 56-72.
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated learning Experience*. Jesurálén: Hadassah wizo Canada Research Institute.
- Feuerstein, R. (1986). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. . Baltimore: University Park Press.
- Flores, A. (2009). *Educación y cultura: resistencia al cambio*. Mexico: Ediciones Gernika.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M. (1997). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios y Novedades Educativas.

- Garcés, R., Sánchez, X., Tachoures, S. H., Vizcarra, N., Valenzuela, F. R., Sala, D. M., & Mendoza, P. (2017). El contrato didáctico o de aprendizaje: una estrategia de evaluación auténtica en la educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 11 (21), 11-26.
- García Ramos, J. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores. Síntesis*. Madrid.
- Gavira, S., & Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (47), 73-88.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2012). *The Discovery of Grounded Theory: Estrategias para la investigación cualitativa*. Aldine Transaction.
- Gomes, E. (2003). *Análisis de datos en la investigación*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
- González, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. Contextos educativos. *Revista de educación*, (15), 93-106.
- Gros, E. (2000). *El Ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. & Derman, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Mexico: Sonora editores.
- Guerra Reyes, F. (2017). *El libro de los organizadores gráficos*. Cuba: Editorial Técnica del Norte UTN.

- Hamodi, C., López Pastor, V & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Revista Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Harrington, H. (1997). *Administración total del mejoramiento continuo. La nueva generación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 11-21.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Herrera, J. (2009). *Las operaciones mentales en el aula*.
<https://pedagoviva.wordpress.com/2009/05/03/las-operaciones-mentales-en-el-aula/>.
- Higgins, E., Grant, H., & Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and nonemotional life experiences. *The foundations of hedonic* , 7(11),9-14.
- Hurtado, G. (2015). Tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC) en Hispanoamérica. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*, 11(43), 21-60.
- Ibarrola, M. (2012). *La importancia de contextualizar el aprendizaje: mi experiencia como TCV en escuelas primarias rurales de CONAFE (Doctoral dissertation, UPN-Ajusco)*. México.
- Isaza, G. (2002). *Análisis, Interpretación y Construcción Teórica en la Investigación Cualitativa, Centro de educación a distancia*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Izcara,S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Bogotá: Fontamara.
- Jimenez,P & Gonzalez,B. (2015). El cuestionario como instrumento de evaluación de

- competencias basado en la evidencia emocional de la satisfacción. *Revista Aula de Encuentro*, 7(9),11-19.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kenny, R., & McDaniel, R. (2011). The role teachers' expectations and value assessments of video games play in their adopting and integrating them into their classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 197-213.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Bogotá: Trillas editores.
- Lewin, K. (1946). *La investigación acción y los problemas de las minorías*. Buenos Aires: Paidós editores.
- Ley 115. (1994). *Por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Ley 118. (2008). *Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia .
- Ley 119. (1994). *Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Ley 30 . (1992). *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Llorens, R. (2015). *La comprensión lectora en Educación Primaria: importancia e influencia en los resultados académicos (Bachelor's thesis)*. Universidad Internacional de la Rioja: España.

- Longas, L., López, R., & Ramírez, L. (2005). Redactar: hablar en el escrito. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 9 (15), 11-29.
- López, A. (2013). *La evaluación herramienta para el aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- López, R. (2002). *Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza*. Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla.
- López, J. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 7(11), 12-21.
- Mena, A., & Mendez, J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista iberoamericana de educación*, 49(3), 1-7.
- Morata, R., & Rodríguez, M. (1997). La interrogación como recurso didáctico: análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. Didáctica (lengua y literatura). *Revista UCEM*, 11(6), 153-170.
- Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*.
http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf.
- Naranjo, E., & Ávila, K. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. D. *Revista Didáctica y educación*, 3(1), 103-110.
- Navaridas, N. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. España: Universidad de la Rioja.
- Nevo, D. (1983). Conceptualización de la Evaluación Educativa: Una Revisión Analítica de la Literatura. *Review of Educational Research (American Educational Research*

- Association*), 6(11),11-21.
- OIT. (2015). *Organización Internacional del Trabajo. La formación profesional y el diálogo social. OIT/Cinterfor Notas, 1.*
https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/oitcinterfornotas_1.
- OIT. (2018). *Organización Internacional del Trabajo. Formación basada en proyectos para la formación profesional del futuro. OIT/Cinterfor Notas, 5.*
<https://www.oitcinterfor.org/node/7422>.
- Orozco, J. (2016). La investigación acción como herramienta para Formación de docentes. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultadde Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 19 (5), 5-17.
- Ortega, R., Luque, A. y Cubero, R. (1995). Constructivismo y Práctica Educativa Escolar. *Revista Cero en Conducta*, 10 (11),77.92.
- Ortiz, Gl. (2010). *Habilidades básicas del pensamiento*. México: CENGAGE Learning.
- Páez, N., Gutiérrez, R., & Acosta, N. (2016). La importancia del uso del ejemplo en estudiantes de ingeniería para fortalecer el auto aprendizaje. *Ingenium*, 17(34), 136-146.
- Panitz & Panitz. (1998). Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. *University Teaching: International Perspectives*, 11(6), 161–201.
- Pastor, V., Pascual, M & Martín, J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem Didáctica Educación física* , 17, 21-37.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Revista Laurus.*, 13(23), 263-

278.

Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H., & Houghton, E. (2013). *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions*. USA: Mc Graw Hill.

Pineda, E., De Alvarado, E & De Canales, F. (1994). *Metodología de la investigación: manual para el desarrollo de personal de salud*. OPS. México: Trillas editores.

Pyle, A. (2018). *Aprendizaje basado en el juego*. Toronto (Canadá): Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. <https://www.enciclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/aprendizaje-basado-en-el-juego.pdf>.

Quaranta, M., & Wolman, S. (2003). *Discusiones en las clases de Matemática: qué, para qué y cómo se discute*. Argentina: Editorial Paidós.

Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Laurus*, 12(5), 88-103.

RAE. (2020). *Real Academia Española. Definiciones*. <https://dle.rae.es/PERPERIO?m=form>.

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Revista Avances en psicología*, 23(1), 9-17.

Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.

Revelo, O., Collazos, C., & Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Revista Tecnológicas*, 21(41), 115-134.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31 (1), 11-22.

Río Ruiz de la Prada, R. (2013). *Lesson Study: práctica docente compartida. Revisión de sus fundamentos teóricos y experiencias representativas [Tesis de Maestría]*. Universidad de

Cantabria .

- Rioseco, M., & Romero, R. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. *Actas Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo*, 253-262.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rodriguez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias pedagógicas*, (17), 83-103.
- Rodríguez,C., Pozo,T., & Gutiérrez,J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista Aliviar*, 8(11)12-21.
- Rojas, M. (2012). *La investigación acción y la práctica docente*. Buenos Aires : Mc Graw Hill.
- Romeo,J & Llaña,M. (2002). *Participación ¿interacción o acatamiento?*. Santiago: Departamento de Investigación y desarrollo. Chile: Universidad de Chile.
- Rovira. (2020). *Reflexionar*. <https://www.alexrovira.com/reflexiones/blog/articulo/reflexionar>.
- Salgado,A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sánchez, F., & Sarabia, F. (1999). *Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas*. Madrid, Spain: Ediciones Pirámide.
- Sánchez, H., Reyes,C., & Mejía,K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Bogotá: Panamericana editores.
- Sánchez, L., González,J., & García,A. (2009). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9 (1), 11-28.

- Sanmarti, N. (2007). *Diez ideas clave: evaluar para aprender*. Madrid: Grao ediciones.
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación. Segunda edición*. México: McGraw-Hill.
- SENA. (2020a). *Servicio Nacional de Aprendizaje. Quienes somos*. <https://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/quienesSomos.aspx>.
- SENA. (2020b). *Servicio Nacional de Aprendizaje. Glosario*. <https://www.sena.edu.co/es-co/ciudadano/Paginas/glosario.aspx>.
- SENA. (2020c). *Servicio Nacional de Aprendizaje. Clasificación Nacional de Ocupaciones*. <https://observatorio.sena.edu.co/Clasificacion/Cno>.
- Sepulveda, F., & Rajadell, F. (2001). *Didáctica General para Psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Revista Educere*, 6(19), 247-257.
- Serrano, L., & Rodríguez, O. (2014). Identificación de las variables de contexto que promueven la calidad de la enseñanza en educación superior. *Revista argentina de educación superior*, (9), 91-109.
- Shón, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. México: Poidós.
- Sotelo, F., & Arévalo, M. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 1(9), 6-15.
- Soto, E., & Pérez, A. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 29(3), 15-28.
- Soto, E., & Pérez, A. (2013). Las Lessons Studies: ¿Qué son?. Guía Prácticum III Y TFG. *Cuaderno de Pedagogía*, 417, 21-41.

- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.
- Stone, M. (1999). *¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión? Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Straus, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Strauss A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Inglaterra: Sage Publications.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. Wiley-Interscience. Texas.
- Tishman, S. y Palmer, P. (2005). *Visible Thinking. Leadership Compass*. México: Trillas editores.
- Tobón, S. (2012). *Formación basada en competencias*. Colombia: Ediciones ECO.
- Toro, J. (2001). *El saber social y los contextos de aprendizaje. IV Seminario Internacional de Educación*. <http://www.iberopuebla.mx/micrositios/ceamope/docs/latapi/sabersocial.pdf>.
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Afán gráfico.
- Torres, Z. (2014). *Introducción a la ética*. Buenos Aires: Grupo Editorial Patria.
- Universidad de Harvard. (2020). *Proyecto Zero*. <https://pz.harvard.edu/who-we-are/about>.
- Vera, A., & Jara, P. (2018). *El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente*. <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo-4.pdf>.
- Vera,A. (2018). *El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la formación*

- inicial docente*. <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo-4.pdf>.
- Vílchez, Y. (2015). Ética y moral: Una mirada desde la gerencia pública. *Revista de Formación Gerencial*, 11(2), 232-247.
- Vygotsky, S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona - España: Editorial Grijalbo.
- Weston, A., & Seña, J. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Wilson, D. (2018). *La Retroalimentación a través de la Pirámide*. <http://fundacies.org/site/wp-content/uploads/2019/08/Retroalimentacion-EdR.pdf>.
- Zilberstein, J., Silvestre, M., & Olmedo, S. (2016). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México: Ediciones CEIDE.
- Zúniga, C., Jarquín, M., Martínez, E., & Rivas, J. (2016). Investigación acción participativa: Un enfoque de generación del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), 218-224.

Anexos

Anexo 1. Rejilla de planeación ciclo I

<https://bit.ly/3iCDFrM>

Anexo 2. Aproximación Lesson Study ciclo I

<https://bit.ly/3xL06zo>

Anexo 3. Rejilla de planeación LS ciclo II

<https://bit.ly/3xB7nSt>

Anexo 4. Norma de competencia laboral Planear el desarrollo del talento humano según requerimientos y modelos gestión”

<https://bit.ly/3yCyI81>

Anexo 5. Pantallazo habilidades del Gestor Administrativo

<https://bit.ly/3ADqxZH>

Anexo 6. Programa de Formación Tecnólogo en Gestión Administrativa

<https://bit.ly/3yMiklv>

Anexo 7. Norma competencia laboral Diagnostico

<https://bit.ly/3jTaRuB>

Anexo 8. Rejilla LS ciclo III

<https://bit.ly/3m20Gqd>

Anexo 9. Rejilla LS Ciclo IV

<https://bit.ly/3AMHp0j>

Anexo 10. Rejilla LS Ciclo V

<https://bit.ly/37Fduuq>

Anexo 11. Clase magistral Ciclo V

<https://bit.ly/3jZjW5j>

Anexo 12. Rejilla LS Ciclo VI

<https://bit.ly/3g3364m>

Anexo 13. Rejilla Ciclo VII

<https://bit.ly/37L7hgC>

Anexo 14. Grabación de los encuentros sincrónicos ciclo VII

<https://bit.ly/3m5qHVx>

Anexo 15. Diapositivas Magistralidad Ciclo VII

<https://bit.ly/3jUJCjj>

Anexo 16. Plan de sesión para cada clase

<https://bit.ly/3sAPrgh>