



Transformación de la Práctica de Enseñanza a Partir de la Metodología Lesson Study para el Fortalecimiento de Competencias Laborales en el Área de Turismo en Aprendices SENA

Dalys Raquel Pinedo Vergara

Asesor

Gerson Maturana Moreno, PhD.

Facultad de Educación, Universidad de La Sabana

Maestría en Pedagogía

2021

Dedicatoria

A Dios, para que siempre me acompañe y me dé la sabiduría para continuar orientando formación a los aprendices SENA con provecho de las transformaciones y mejoras de mi práctica de enseñanza.

A mi madre querida, mi muñeca preciosa, que sin querer trazó en mi vida el camino para ser docente y que donde está me da la fuerza y el valor para seguir adelante sin su compañía corporal.

A ellos, a la juventud colombiana representada en los aprendices SENA, para que con mi labor como instructora logre transformar sus vidas y con ello, a portar a la construcción de país.

A mi familia, por el apoyo incondicional durante este proceso de aprendizaje y crecimiento profesional.

Agradecimientos

A Dios, por todas las oportunidades que ha puesto en mi vida, por estar allí siempre presente cuando lo necesito, especialmente en esta etapa tan importante.

A mis padres Juan y Virginia, por su dedicación y esfuerzo para darme educación, valores, principios, bases solidadas para ser una ciudadana ejemplar, pero sobre todo por sembrar en sus hijos el espíritu de superación para ser mejores cada día.

Al Servicio Nacional de Aprendizaje SENA Regional Guajira, por creer en mí y permitir que lleve este mensaje de transformación a los ambientes de aprendizaje.

A la directora de la Regional Guajira, Doctora Linda de Jesús Tromp Villareal, artífice de este proyecto en procura de fortalecer las competencias de sus instructores, mil gracias.

A la Universidad de La Sabana, por este hermoso proyecto pensando siempre en contribuir en el crecimiento profesional de los maestros.

Al grupo de docentes de la Maestría en Pedagogía, quienes contribuyeron en forma significativa con sus enseñanzas para fortalecer las acciones de formación y mejorar la calidad educativa en nuestro país.

A mi asesor Gerson Aurelio Maturana, transformador de maestros por ser mi guía en este proceso y orientar mi trabajo, por su paciencia y apoyo incondicional en estos momentos difíciles.

A mis compañeros de maestría, especialmente a Nancy Vergara Villareal y Leonilde Palomino Buitrago, por estar allí, por esa voz de aliento para finiquitar este proceso.

A mis hermanas, sobrinos, a mi familia en general, por su amor, paciencia, sabiduría y apoyo en estos momentos de dificultad.

A todos los que con su granito de arena hicieron posible esta gran meta de mi proyecto de vida.

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito describir la transformación de la práctica de enseñanza de una instructora investigadora, a partir de la metodología Lesson Study (LS), para el desarrollo de competencias laborales en el área de turismo en aprendices del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). El marco metodológico comprendió el paradigma socio crítico, con un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, su diseño se basó en la Investigación-Acción adoptando el método de la Lesson Study (LS) y marco pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión. Se desarrollaron siete ciclos de reflexión con los cuales se generó una espiral de conocimiento ascendente a partir de las retroalimentaciones resultantes del trabajo colaborativo de estudio de las lecciones. Se identificaron tres categorías apriorísticas, a saber: Planeación, Implementación y Evaluación del Aprendizaje, de las cuales surgieron las siguientes subcategorías respectivamente: Planeación con Rejilla LS y Resultados Previstos de Aprendizaje; uso de recursos didácticos y activación de saberes previos, y modalidades e instrumentos de evaluación. Los resultados indicaron que hubo transformación de la práctica de enseñanza estudiada a partir de la metodología LS, posibilitando no solo el desarrollo de la labor profesional de la instructora investigadora sino también el desarrollo de competencias laborales en el área de turismo en los aprendices. Lo cual permitió concluir que la importancia de los cambios en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza radica en que la labor docente se lleve a cabo de forma ordenada, sistémica y fundamentada, en procura de un auténtico proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: Área de turismo, competencias laborales, enseñanza para la comprensión, Lesson Study, práctica de enseñanza, SENA.

Abstract

The purpose of this research was to describe the transformation of the teaching practice of a research instructor, based on the Lesson Study (LS) methodology, for the development of labor competencies about tourism in apprentices of the National Learning Service (SENA). The methodological framework included the socio-critical paradigm, with a qualitative approach of descriptive scope, its design was based on Action Research, adopting the method of the Lesson Study (LS) and the pedagogical framework of Teaching for Understanding. Seven reflection cycles were developed with which an ascending spiral of knowledge was generated from the feedback resulting from the collaborative study of the lessons. Three a priori categories were identified, namely: Planning, Implementation and Assessment of Learning, from which the following subcategories emerged respectively: Planning with LS Grid and Expected Learning Results; use of didactic resources and activation of previous knowledge, and evaluation modalities and instruments. The results indicated that there was a transformation of the teaching practice studied from the LS methodology, enabling not only the development of the professional work of the research instructor but also the development of work skills about tourism in the apprentices. This allowed us to conclude that the importance of the changes in the constitutive actions of teaching practice lies in the fact that teaching work is carried out in an orderly, systemic, and well-founded manner, in pursuit of an authentic teaching and learning process.

Keywords: Tourism area, labor competencies, teaching for understanding, Lesson Study, teaching practice, SENA.

Tabla de Contenido

Introducción	14
Capítulo I. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada.....	17
Capítulo II. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza Estudiada.....	23
Análisis del Contexto desde la Teoría Ecológica de Sistemas	23
Macrosistema	23
Exosistema	24
Mesosistema.....	25
Microsistema.....	29
Análisis del Contexto desde el Modelo Teórico Sobre Contextos Situacional, Lingüístico y Mental	30
Capítulo III. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación.....	34
Acciones de Planeación	35
Acciones de Implementación	38
Acciones de Evaluación del Aprendizaje	42
Capítulo IV. Descripción de la Investigación	46
Objetivo General.....	46
Objetivos Específicos.....	46
Marco Metodológico.....	46
Paradigma Sociocrítico	47
Enfoque Cualitativo	48
Alcance Descriptivo.....	49
Diseño Centrado en la Investigación Acción.....	49
Método Lesson Study	50
Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos	52
Apuesta Pedagógica Enseñanza para la Comprensión (EpC).....	54
Categorías de Análisis.....	56

Capítulo V. Ciclos de Reflexión	59
Ciclo Preliminar: Reflexionando sobre la PE	60
Ciclo de Reflexión I: El Primer Paso hacia la Transformación de la PE.....	66
Acciones de Planeación	66
Acciones de Implementación.....	68
Acciones de Evaluación del Aprendizaje	70
Trabajo Colaborativo	70
Fortalezas y Debilidades	70
Evolución y Reflexión General Ciclo I.....	70
Proyecciones para el Siguiete Ciclo.....	71
Ciclo de Reflexión II: Avanzando en el Mejoramiento de la PE.....	71
Acciones de Planeación	72
Acciones de Implementación.....	74
Acciones de Evaluación del Aprendizaje	77
Trabajo Colaborativo	79
Fortalezas y Debilidades	80
Evolución y Reflexión General Ciclo II	80
Proyecciones para el Siguiete Ciclo.....	81
Ciclo de Reflexión III: Continuando el Proceso de Transformación de la PE	81
Acciones de Planeación	82
Acciones de Implementación.....	83
Acciones de Evaluación del Aprendizaje	87
Trabajo Colaborativo	88
Fortalezas y Debilidades	89
Evolución y Reflexión General Ciclo III	90

Proyecciones para el Siguiete Ciclo.....	90
Ciclo de Reflexión IV: Visibilizando las Mejoras de la PE.....	91
Acciones de Planeación	92
Acciones de Implementación.....	93
Acciones de Evaluación del Aprendizaje	96
Trabajo Colaborativo	98
Fortalezas y Debilidades	98
Evolución y Reflexión General Ciclo IV	99
Proyecciones para el Siguiete Ciclo.....	100
Ciclo de Reflexión V: Aproximándose a la Transformación de la PE	100
Acciones de Planeación	101
Acciones de Implementación.....	102
Acciones de Evaluación del Aprendizaje	105
Trabajo Colaborativo	108
Fortalezas y Debilidades	109
Evolución y Reflexión General Ciclo V	110
Proyecciones para el Siguiete Ciclo.....	110
Ciclo de Reflexión VI: Comprendiendo la Transformación de la PE	111
Acciones de Planeación	112
Acciones de Implementación.....	114
Acciones de Evaluación del Aprendizaje	120
Trabajo Colaborativo	124
Fortalezas y Debilidades	125
Evolución y Reflexión General Ciclo VI.....	125
Proyecciones para el Siguiete Ciclo.....	126

Capítulo VI. Hallazgos, Análisis e Interpretación de los Datos	127
Acción de Planeación.....	134
Planeación con Rejilla LS.....	135
Resultados Previstos de Aprendizaje	137
Acción de Implementación	138
Recursos Didácticos.....	138
Activación de Saberes Previos.....	140
Acción de Evaluación del Aprendizaje.....	141
Instrumentos de Evaluación.....	141
Modalidades de Evaluación	144
Capítulo VII. Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico	146
Capítulo VIII. Conclusiones y Recomendaciones	151
Recomendaciones	155
Referencias.....	156

Lista de Tablas

Tabla 1	Técnicas e instrumentos de recolección de datos usados en la investigación	53
Tabla 2	Estructura de la definición de las Categorías Apriorísticas	57
Tabla 3	Hallazgos acción de Planeación.....	128
Tabla 4	Hallazgos acción de Implementación	129
Tabla 5	Hallazgos acción de Evaluación del aprendizaje	131
Tabla 6	Datos generales del proyecto con la definición de Subcategorías emergentes.....	134
Tabla 7	Aportes al conocimiento pedagógico desde las comprensiones de las subcategorías emergentes	150

Listas de Figuras

Figura 1	Línea de tiempo de los antecedentes de la Práctica de Enseñanza estudiada.....	22
Figura 2	Modelo ecológico de Bronfenbrenner (2002) adaptado al contexto SENA.....	23
Figura 3	Organigrama SENA.....	26
Figura 4	Contexto situacional del desarrollo de la Práctica de Enseñanza.....	31
Figura 5	Contexto lingüístico del desarrollo de la Práctica de Enseñanza	32
Figura 6	Contexto Mental del desarrollo de la Práctica de Enseñanza.....	33
Figura 7	Fragmento del Formato GFPI-F-134 Planeación Pedagógica del SENA	36
Figura 8	Fragmentos de Planeación Pedagógica diligenciada por la instructora investigadora ..	36
Figura 9	Planeación de una sesión de clases diseñada por la instructora investigadora.....	38
Figura 10	Fragmento de una guía de aprendizaje diseñada por la instructora investigadora	40
Figura 11	Fragmento de instrumentos de evaluación diseñado por la instructora investigadora - cuestionario	43
Figura 12	Instrumentos de evaluación diseñados por la instructora investigadora – lista de chequeo de desempeño	43
Figura 13	Esquema declaración o marco metodológico de la investigación	47
Figura 14	Fases de la Metodología Lesson Study	51
Figura 15	Espiral ascendente en el tránsito hacia la transformación de la práctica de enseñanza	52
Figura 16	Elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión	55
Figura 17	Tipos de triangulación empleadas en la investigación	58
Figura 18	Estructura de los ciclos de reflexión.....	59
Figura 19	Fragmento planeación del primer ciclo reflexivo.....	68
Figura 20	Proyección de las imágenes en la actividad de interpretación gráfica	69
Figura 21	Pregunta sobre la observación de las imágenes.....	69
Figura 22	Momento de trabajo alrededor de la interpretación de las imágenes.	69
Figura 23	Fragmento planeación Ciclo II	74
Figura 24	Exploración de conocimientos previos sobre el tema objeto de estudio.....	75
Figura 25	Apropiación de conceptos inherentes al servicio al cliente.....	76
Figura 26	Producto actividad sobre momentos dulces y amargos.....	76
Figura 27	Producto actividad de síntesis rutina antes pensaba, pero ahora pienso.....	77

Figura 28	Producto actividad de síntesis rutina antes pensaba, pero ahora pienso.....	78
Figura 29	Escalera de retroalimentación segundo ciclo reflexivo	79
Figura 30	Fragmento planeación Ciclo II	83
Figura 31	Imagen usada para actividad de exploración tercer ciclo reflexivo	84
Figura 32	Evidencia de la realización de la rutina de pensamiento observar/pensar/preguntarse85	
Figura 33	Organigrama elaborado por un aprendiz	86
Figura 34	Representación esquemática de las jerarquías según el nivel en la dirección empresarial.....	86
Figura 35	Lista de chequeo diseñada y aplicada en el tercer ciclo reflexivo.....	88
Figura 36	Escalera de retroalimentación tercer ciclo reflexivo	89
Figura 37	Fragmento planeación cuarto ciclo reflexivo	93
Figura 38	Escena de video animado sobre comunicación asertiva.....	94
Figura 39	Reflexiones de un aprendiz sobre la conexión de los recursos gráficos con la clase..	95
Figura 40	Producto elaborado por un aprendiz sobre el tema objeto de estudio	95
Figura 41	Aportes realizados por los aprendices en Padlet – parte 1	96
Figura 42	Muestra lista de chequeo aplicada en el ciclo IV	97
Figura 43	Escalera de retroalimentación cuarto ciclo reflexivo	98
Figura 44	Fragmento planeación quinto ciclo reflexivo	102
Figura 45	Escena del video empleado para la motivación de los aprendices	104
Figura 46	Registros del reconocimiento de productos elaborados por los aprendices	104
Figura 47	Capture confirmación de lo registrado en Kahoot.....	105
Figura 48	Capture confirmación de lo registrado en Kahoot.....	106
Figura 49	Cuadro comparativo sobre buen y mal servicio al cliente.....	106
Figura 50	Lista de chequeo diseñada y aplicada durante el desarrollo del quinto ciclo de reflexión	107
Figura 51	Capture confirmación respuestas a preguntas provocadoras para identificación de conocimientos previos	108
Figura 52	Escalera de retroalimentación quinto ciclo reflexivo	109
Figura 53	Fragmento planeación sexto ciclo reflexivo.....	113
Figura 54	Preguntas provocadoras reconocimiento de presaberes Modalidades de atención ...	114
Figura 55	Esquema usado como recurso didáctico tema Momento de la verdad.....	115

Figura 56	Capture lámina ejemplo de Ciclos de Servicio.....	117
Figura 57	Actividad de reconocimiento de saberes previos sobre servicio al cliente	118
Figura 58	Reflexiones de un aprendiz sobre el concepto de servicio al cliente	118
Figura 59	Capture material de formación sobre servicio al cliente	119
Figura 60	Evidencia actividad Momentos de verdad.....	119
Figura 61	Evidencia actividad Ciclos de servicio.....	120
Figura 62	Escalera de metacognición desarrollada en momento de síntesis	120
Figura 63	Lista de chequeo diseñada y aplicada por la instructora investigadora (heteroevaluación).....	122
Figura 64	Lista de chequeo empleada para evaluación entre pares	123
Figura 65	Evidencia escalera de metacognición	123
Figura 66	Escalera de retroalimentación sexto ciclo reflexivo	124
Figura 67	Estructuración de la Rejilla Lesson Study.....	135
Figura 68	Antes y después de la estructuración de las listas de chequeo usadas por la instructora investigadora	143
Figura 69	Esquemización de los elementos que componen la investigación	149

Introducción

La transformación de la práctica de enseñanza desde el interés particular e institucional en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, representa un conjunto de acciones, sentires, voluntades y tensiones que se gestan a partir de una necesidad manifiesta. Sin embargo, esto solo es posible si existe un cambio de actitud en la forma en cómo se concibe el acto de enseñar y el rol de quien desempeña esta labor. Esto quiere decir que la resignificación de la práctica para llegar a introducir cambios en ella desde referentes teóricos, metodológicos y pedagógicos implica orientar esfuerzos humanos y técnicos para favorecer la enseñanza y el aprendizaje.

Es así como desde las pretensiones de la presente investigación se busca describir la transformación de la práctica de enseñanza de una instructora investigadora cuyo contexto educativo se enmarca en orientar formación en el área de turismo en aprendices del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), una institución que forma para el Trabajo y Desarrollo Humano con alcance nacional, patrimonio propio y autonomía jurídica que le apuesta a la formación por competencias desde un Modelo Pedagógico socio-cognitivo y apoyado en los sustentos del constructivismo, a través de la estrategia de la Formación por Proyectos, en donde intervienen dos roles principales: el instructor, que se asemeja al rol del docente, pero orientado hacia fortalecer procesos técnicos desde la Formación Profesional Integral, experto en la disciplina en la cual sirve de referente para focalizar el desempeño ocupacional, y el aprendiz, que se asemeja al rol del estudiante, pero con la responsabilidad de su propio aprendizaje desde las dinámicas formativas que demandan libre pensamiento, liderazgo, capacidad crítica y solidaridad. En este contexto, la instructora investigadora se ha desempeñado por más de 15 años, en los cuales ha podido experimentar los cambios y las transformaciones que ha sufrido la entidad, en coherencia con las realidades sociales, económicas, políticas, educativas y tecnológicas del país.

Siendo Administradora Turística y hotelera de profesión incursiona en la orientación de formación, motivada por el deseo de contribuir al fortalecimiento del tejido social desde la educación, presentando encuentros y desencuentros en la forma cómo ha venido desarrollando su práctica de enseñanza, hasta la decisión de emprender formación posgradual en la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana; en la cual, desde los conocimientos adquiridos y las inquietudes alrededor de su quehacer, se planteó la pregunta que dio origen a la presente

investigación: ¿De qué manera transformar la práctica de enseñanza a partir de la metodología Lesson Study para el fortalecimiento de competencias laborales en el área de turismo en aprendizaje SENA? Razón por la cual inició el desarrollo de la investigación con varias motivaciones y necesidades: El aporte a la construcción de tejido social, equidad y calidad de vida en quienes buscan en el SENA una oportunidad de progreso, la cualificación de la labor como instructora desde el equilibrio entre el saber técnico y el saber pedagógico, el mejoramiento del desempeño como funcionaria pública y la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se vea reflejado en el desarrollo de competencias en sus aprendices, facultándolos para afrontar los retos del mundo laboral y de la vida.

De igual forma, desde los sustentos teóricos que permiten comprender la pertinencia de la transformación de las prácticas de enseñanza, como es el caso de las posturas de Porlán (como se citó en Barrón, 2015, p. 38) cuando plantea que, en clave de mejorar las concepciones didácticas, se distinguen tres enfoques: enfoque científicista, desde el paradigma positivista; enfoque interpretativo, para dar sentido y profundidad en las realidades sociales de la práctica desde la hermenéutica, y el enfoque crítico, en procura de analizar la práctica docente y apuntar a su transformación, como es el caso que representa esta investigación. Así, desde el enfoque crítico, surge la necesidad de transformar la práctica de enseñanza en búsqueda de mejorar la planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes.

Metodológicamente la investigación se enmarca desde el paradigma sociocrítico, con un diseño centrado en la investigación-acción, enfoque cualitativo de alcance descriptivo, marco pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y el método orientador de la Lesson Study, cuyo propósito es el mejoramiento de la enseñanza y el desarrollo pedagógico del docente a partir del trabajo colaborativo entre pares para el estudio de las lecciones y retroalimentación que ayuden a identificar oportunidades de mejora atendidas en el transcurso del quehacer en el aula de clases (Elliott, 2015; Hevia et al., 2018).

Así las cosas, el proyecto está dividido en ocho grandes capítulos con los cuales se plantea la ruta que documenta y describe la transformación de dicha práctica, mediante la identificación de sus características, la implementación de la apuesta pedagógica y didáctica y la valoración del impacto de los cambios efectuados en el proceso; aspectos que corresponden a los objetivos planteados en la investigación. A continuación, una breve descripción de cada uno de estos capítulos:

El primer capítulo corresponde a los antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada en el cual se describen los hitos y eventos históricos del desarrollo profesional de la investigadora.

El segundo capítulo consiste en la descripción del contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada, partiendo de los sustentos de la Teoría Ecológica de los Sistemas de Bronfenbrenner (2002) y los contextos lingüístico, mental y situacional de De Longhi (2009). Este capítulo describe la institución educativa en la cual la instructora investigadora se desempeña, haciendo énfasis en los aspectos misionales, pedagógicos y didácticos, así como aspectos específicos de la acción de enseñanza.

El tercer capítulo describe la práctica de enseñanza al inicio de la investigación, dando cuenta de las acciones de planeación realizadas, acciones de implementación y de evaluación de los aprendizajes, como un primer referente de cómo se venía desarrollando estas acciones antes de emprender la transformación con las apuestas del proyecto.

El cuarto capítulo comprende la descripción del marco metodológico con el cual se desarrolló la investigación.

El quinto capítulo describe la documentación de los ciclos de reflexión, que se convierten en la base para la comprensión de la transformación de la práctica de enseñanza, y establecen los propósitos de las lecciones, Resultados previstos de Aprendizaje, la descripción de las actividades planeadas, implementadas y evaluadas, así como las fortalezas, debilidades, aportes desde el trabajo colaborativo en el marco de la metodología Lesson Study, las reflexiones que emergen de cada ciclo y las proyecciones para los ciclos siguientes.

El sexto capítulo se centra en la descripción de los hallazgos, análisis e interpretación de los datos, haciendo especial énfasis en la reconstrucción cronológica de las categorías apriorísticas y las emergentes enunciando los cambios efectuados como sustento de la transformación lograda a lo largo de la investigación.

El séptimo capítulo define las comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico desde el reporte del constructo teórico derivado del proceso investigativo y la identificación de los elementos estructurantes de los hallazgos encontrados, aunado a la tesis que surge sobre la práctica de enseñanza estudiada.

Finalmente, el octavo capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones, con el cual se da respuesta a la pregunta que da origen a la investigación.

Capítulo I. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada

En el siguiente apartado se realiza la descripción de la trayectoria profesional de la instructora investigadora señalando los diferentes hitos que han marcado el desarrollo de su práctica de enseñanza, con el propósito de tener un referente de cómo ha venido desempeñando su labor en la orientación de procesos formativos a lo largo del tiempo; convirtiéndose esto en un punto de partida para la comprensión del proceso de transformación de su quehacer en el aula de clases. Para ello, es importante partir de la concepción de lo que implica la práctica de enseñanza, a la luz de diferentes autores que ayuden a tomar postura al respecto.

En un sentido amplio, la “práctica” se comprende desde las conclusiones de Rodríguez (1995) al afirmar que se trata de “el componente de la formación, en la que el profesor, en contacto con la realidad escolar, tiene ocasión de comenzar a establecer relaciones entre la teoría y la práctica” (p. 60), postura que se complementa con lo expresado por Monetti (2018) al expresar que “la práctica involucra interacciones sociales en las que todos los participantes son sujetos que co-participan” (p. 201), dándole un sentido intersubjetivo, toda vez que, como lo menciona esta misma autora, “las prácticas se construyen en interacción” (p. 201).

Ahora bien, particularmente en referencia a la práctica de enseñanza, De Lella (1999, como se citó en García et al., 2008, p. 3), la concibe como una “acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente” dándole significancia y trascendencia al concepto. En esa misma línea, Montero (1985) expresa que se trata de “experiencias planificadas para capacitar al futuro profesor en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje”; lo que quiere decir que mientras para De Lella, las prácticas de enseñanza apuntan al abordaje didáctico, Montero complementa su carácter formativo desde la socialización profesional. Por último, Davini (2015) le otorga a la práctica de enseñanza, un carácter dinámico, toda vez que, según esta autora, estas “se transforman y renuevan a lo largo del tiempo en función de los cambios sociales, de los avances del conocimiento especializado y de la experiencia” (p. 105), lo cual es comprensible desde el carácter cambiante y complejo de las Ciencias Sociales y Humanas, en la cual se circunscribe el acto de enseñar.

Sin embargo, desde la perspectiva de la Maestría en Pedagogía la Universidad de la Sabana, se ha tomado postura con relación a la práctica de enseñanza desde los aportes de Alba y

Atehortúa (2018) quienes la consideran 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 otro u otros sujetos aprendan algo”, concepto que será utilizado a lo largo de esta investigación, teniendo en cuenta, además, sus acciones constitutivas (planeación, implementación y evaluación de aprendizajes), que hacen de ella un fenómeno observable y documentable; es decir, se puede evaluar y transformar, y sus características, según estos mismos autores y los aportes de Aiello (2005), se centran en tres aspectos que se explicarán como sigue: 1. Singular, toda vez que no existen prácticas idénticas, existiendo tantas realidades de práctica como sujeto que enseña; 2. Dinámica, ya que es cambiante, nunca es estática (Davini, 2015), en tanto el sujeto que la desarrolla (profesor) es un sujeto que experimenta un permanente cambio y que el contexto en la que se desarrolla se transforma constantemente y 3. Compleja, ya que se compone por múltiples acciones interrelacionadas, que dependen de las creencias, concepciones, imaginarios, conocimientos y emociones del sujeto que la ejecuta (profesor) y de las relaciones e interacciones de éste con otros sujetos. De ahí la importancia de analizar la trayectoria profesional de quien desempeña la práctica de enseñanza, debido a que representa una forma de reconocer la singularidad, dinamismo y complejidad detrás de la acción docente para llevar a cabo los procesos de enseñanza, en correlación con el aprendizaje, en los contextos educativos en los cuales se ha desempeñado.

Así las cosas, la trayectoria profesional docente de la instructora investigadora se relata a continuación, mencionando los hitos más relevantes de su práctica de enseñanza:

En el año 1985 la instructora investigadora obtuvo el título de Administrador Hotelero y de Empresas Turísticas de la Universidad Autónoma del Caribe en la ciudad de Barranquilla (Atlántico). Profesión que escogió por su afinidad por los atractivos turísticos del territorio del cual es oriunda (La Guajira), visionando ejercer profesionalmente para contribuir a que la actividad turística se convirtiera en un eslabón importante de la economía de su región. Razón por la cual continuó su línea de formación posgradual en Alta Dirección en Turismo Rural y una especialización tecnológica en Diseño y comercialización de planes y programas turísticos. Paralelo a esto, dedicaba tiempo importante a su afición por las artesanías, elaboración de manualidades de diversos tipos, entre ellas la bisutería, floristería, pintura en tela, pintura y falsos acabados en madera, resina, bordado en tela y pedrería, recamado, decoración navideña,

elaboración de recordatorios, entre otros, adquiriendo posteriormente cierta experiencia que luego aprovecharía para dedicarse a enseñar a otros.

En noviembre del año 2005 la instructora investigadora inició su experiencia docente al ingresar al Servicio Nacional de Aprendizaje (en adelante, SENA) en el Centro Industrial, de la Regional Guajira como instructora en calidad de contratista, por un lapso de dos (2) meses, para orientar cursos de formación complementaria a aprendices de poblaciones vulnerables (desplazados por la violencia y madres cabeza de hogar), en la elaboración de accesorios (bisutería), pintura en tela y arreglos de mesa (protocolo y etiqueta en la mesa), para atender la solicitud realizada por la Cruz Roja Colombiana seccional Guajira, como una forma de aporte social al mejoramiento de las posibilidades de emprendimiento en esta población destino.

En el Año 2006 continuó su vinculación como instructora contratista en el SENA Regional Guajira, Centro Agroempresarial y Acuícola, esta vez en el programa especial denominado “SENA emprende rural”, dirigido a jóvenes rurales entre 15 y 18 años, población vulnerable caracterizada en el SISBEN, así como pequeños y medianos productores rurales, con el propósito de su inclusión en actividades productivas mediante la generación y fortalecimiento de emprendimientos con enfoque en negocios rurales y autoconsumo, así como formación técnica especializada en actividades del sector rural (Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA], s.f.). En este programa, el rol de la instructora se centró en mediar el proceso de aprendizaje en la formulación y estructuración de planes de negocio con miras a su financiación desde convocatorias nacionales para el desarrollo de proyectos de emprendimiento, como lo es Fondo Emprender, un fondo de capital semilla creado por el Gobierno Nacional adscrito como cuenta independiente y especial al SENA para apoyar el empleo y ampliar la protección social (SENA, s.f.).

Se precisa que la práctica de enseñanza en este programa fue desarrollada por la instructora investigadora con aprendices de dos comunidades indígenas de la etnia Wayuu: la Ranchería Majayutpana y La Paz, ambas localizadas en el municipio de Maicao. En el primer caso, todos los aprendices pertenecientes a esta comunidad eran hispanohablantes, con los cuales se logró conformar unidades de emprendimiento, diseño y elaboración de accesorios con el toque original de elementos artesanales propios de la cultura Wayuu. Este emprendimiento fue muy valioso puesto que participó en la feria artesanal más importante de Colombia “Expo Artesanías” en la ciudad de Bogotá. En el segundo caso, la población de aprendices estuvo conformado por

mujeres indígenas que poco hablaban y entendían el idioma español, razón por la cual la instructora investigadora necesitó de una traductora para llevar a cabo la formación complementaria en elaboración de accesorios a partir del tejido Wayuu, logrando alcanzar la conformación de unidades de emprendimientos con grandes resultados.

En el Año 2007 como respuesta al convenio suscrito entre la Fundación Cerrejón y el SENA, la instructora investigadora fue asignada para orientar formación a un grupo de indígenas Wayuu localizados en el área de influencia de la línea férrea que comunica a La Mina de carbón Cerrejón con Puerto Bolívar. El grupo estuvo conformado por 25 estudiantes de la comunidad de Pisky, cuyas edades oscilaban entre los 14 y 20 años, al igual que un grupo asignado en el municipio de Uribia conformado por 25 mujeres cabezas de familia, indígenas wayuu y desplazadas por la violencia. Ambos grupos fueron formados por parte de la instructora investigadora en la elaboración de accesorios a partir de la artesanía Wayuu, muestra cultural de la población indígena con mayor presencia en La Guajira.

En el año 2008 la instructora investigadora ingresó a la planta de personal del SENA Regional Guajira, con nombramiento provisional para atender programas de formación en el área de turismo, dando alcance a diferentes niveles de formación: técnico, tecnólogos y formación complementaria en esta área y afines, sin dejar de lado la orientación de talleres de manualidades. Fue significativa la experiencia de trabajo con un grupo conformado por 17 estudiantes con edades entre los 15 y 22 años, pertenecientes al programa de Tecnología en Animación Turística y Recreación, con los cuales se finalizó el proceso formativo con mucho éxito, alcanzando su certificación después de realizar la etapa productiva a través de un convenio realizado con la Secretaria de Educación y de Turismo del municipio de Dibulla, dando apoyo en todos los eventos turísticos y culturales, en los colegios, guarderías y fundaciones de esta localidad.

En el año 2011, teniendo en cuenta las políticas del Gobierno Nacional en el proceso de inclusión de personas con limitaciones físicas, visuales y auditivas, la instructora investigadora tuvo a su cargo grupos con interés de formación en bisutería, en su mayoría pertenecientes a población diversamente hábiles, lo cual fue una experiencia totalmente nueva, que demandaba formarse en educación inclusiva, adoptar y desarrollar nuevas estrategias pedagógicas que permitieran responder a las necesidades de aprendizaje. Razón por la cual fue de gran valor el trabajo conjunto con otros profesionales como apoyo al proceso formativo como lo fueron los

traductores de lenguaje de señas, siendo todo un reto por el tipo de formación y la ejecución de técnicas de elaboración de accesorios desarrollado de manera especial con este tipo de población. Siendo una experiencia muy satisfactoria a nivel personal y profesional por los resultados obtenidos, toda vez que los aprendices lograron desarrollar las habilidades requeridas según las pretensiones formativas desde el diseño curricular.

En el año 2012, por iniciativa propia y teniendo en cuenta la experiencia anterior del proceso de enseñanza a personas en condiciones de discapacidad, desarrolló el curso “Apoyo a servicio al cliente con énfasis en hotelería y turismo”; etapa muy significativa, ya que se contribuyó a al desarrollo de competencias en esta área del sector servicios, con un impacto social importante, al contribuir a la construcción de polos de desarrollo positivo en las comunidades en las cuales hizo presencia el SENA a través de esta labor. El grupo estuvo conformado por 24 estudiantes con edades entre los 20 y 40 años.

En el año 2015, el Centro Agroempresarial y Acuícola del SENA Regional Guajira recibió el Registro Calificado para el programa Tecnología en Guianza Turística en modalidad a distancia por parte del Ministerio de Educación Nacional. Situación que se convirtió en un hito en el desarrollo de la formación tecnológica en la región. La instructora investigadora fue capacitada tanto a nivel técnico como pedagógico para el desarrollo curricular del programa y su ejecución. A la fecha, el centro de formación cuenta con cinco cohortes de este programa, con un 98% de aprendices certificados.

En los años sucesivos comprendidos del 2017 al 2018, la instructora investigadora continuó orientando formación en los programas técnicos, tecnólogos y cursos complementarios relacionados con turismo, animación, recreación, servicio al cliente, trabajo en equipo y comunicación asertiva. Estos grupos han estado conformados por aprendices entre las edades de 16 años a los 40 en distintos municipios del departamento de La Guajira, configurando así escenarios formativos en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza en una Institución que forma para el Trabajo y el desarrollo humano, a través de Formación Profesional Integral, pensando en el desarrollo social, económico y tecnológico de la región y del país.

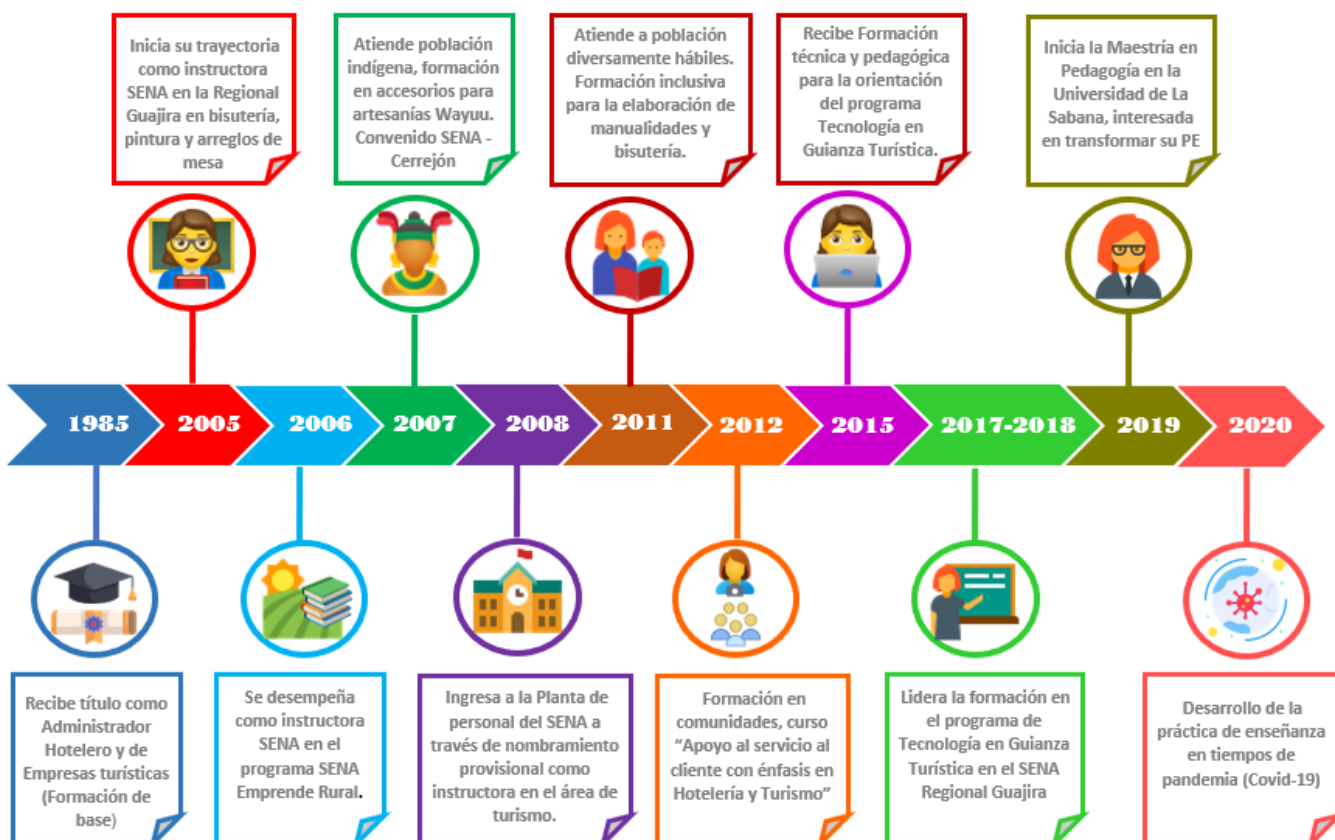
En el segundo semestre de 2019 la instructora investigadora inició sus estudios de Maestría en Pedagogía con la Universidad de La Sabana, buscando mejorar sus conocimientos pedagógicos y transformar su práctica de enseñanza.

Finalmente, en el año 2020 la instructora investigadora al igual que los docentes a nivel del país y del mundo, tuvo que afrontar la difícil situación derivada por la pandemia del virus Covid-19, generando estragos sin precedentes e distintos ámbitos, entre ellos, el educativo, toda vez que, para minimizar su propagación, se decretó el aislamiento preventivo obligatorio, originando cambio de la modalidad de formación de presencial a formación mediada por herramientas tecnológicas desde la distancia. Con ello, el cambio en las prácticas tradicionales de enseñanza, adaptación curricular, nuevas metodologías y enfoques pedagógicos en procura de sostener el proceso formativo y darle continuidad pese a la situación de salud mundial. Por lo que especialmente en el sector educativo, fue apremiante recurrir a la innovación pedagógica con la mediación tecnológica para el desarrollo de los procesos formativos.

La Figura 1 muestra una línea de tiempo que permite representar esquemáticamente los antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada, abordada anteriormente:

Figura 1

Línea de tiempo de los antecedentes de la Práctica de Enseñanza estudiada



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

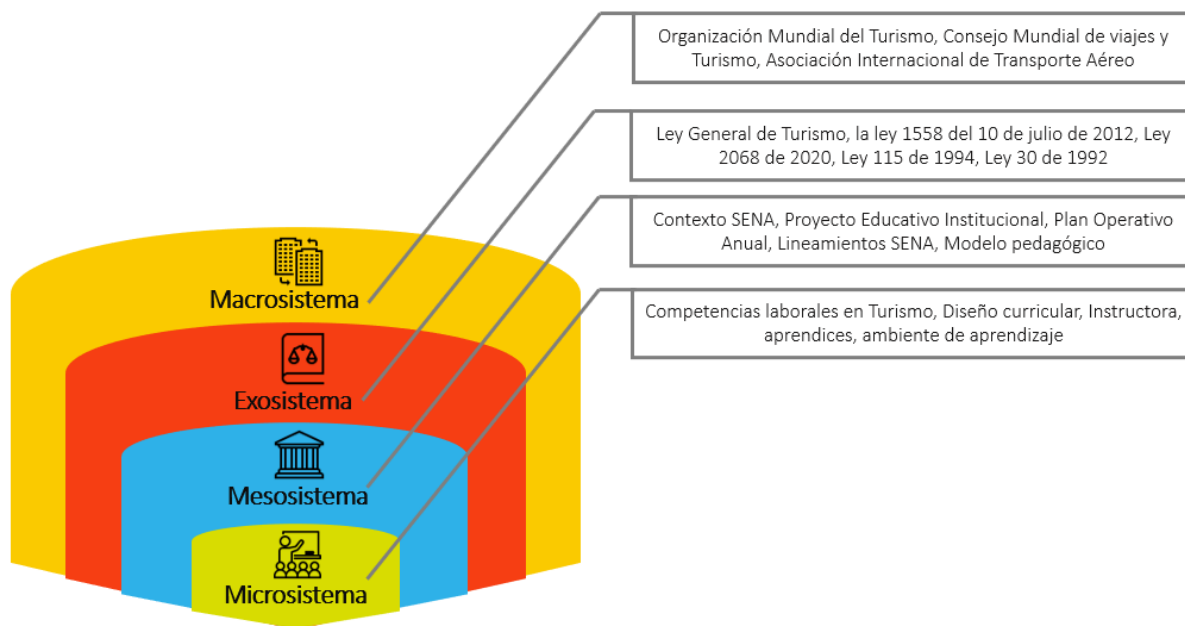
En este capítulo se realiza una descripción de la institución educativa en donde la instructora investigadora labora actualmente, haciendo énfasis en aspectos como: apuestas misionales, pedagógicas y/o didácticas, estructura académica y administrativa, con el propósito de describir el entorno actual de la práctica de enseñanza, su desarrollo y demás aspectos del contexto educativo en sus diferentes dimensiones. Para ello, la investigadora ha tomado como referente central la Teoría ecológica de los sistemas de Bronfenbrenner (2002) y el modelo teórico sobre contextos situacional, lingüístico y mental de la autora De Longui (2009).

Análisis del Contexto desde la Teoría Ecológica de Sistemas

Desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner, la Figura 2 permite representar esquemáticamente el análisis de contexto para el presente proyecto de investigación, los cuales serán descritos en detalle:

Figura 2

Modelo ecológico de Bronfenbrenner (2002) adaptado al contexto SENA



Macrosistema

El macrosistema, según Bronfenbrenner (2002):

Se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la

cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. (p. 45)

De igual forma, según este mismo autor, el macrosistema cobija un 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. Por tanto, para esta investigación, el macrosistema lo conforman las leyes, políticas internacionales y organismos en el sector del turismo como, por ejemplo, la Organización Mundial del Turismo OMT, Consejo Mundial de Viajes y turismo (WTTC, por sus siglas en inglés), Asociación Internacional de Transporte Aéreo (IATA, por sus siglas en inglés), los cuales rigen la actividad turística a nivel mundial.

Exosistema

El exosistema, de acuerdo con Bronfenbrenner (2002):

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 afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno (p. 44).

Por tanto, en el caso particular de esta investigación, en este aspecto se enmarcan las leyes que rigen la actividad turística en Colombia, como la Ley General de Turismo, la ley 1558 del 10 de julio de 2012, modificada recientemente por la Ley 2068 del 31 de diciembre de 2020, con la cual se modifica la Ley general de Turismo, implementando medidas para la conservación, protección y aprovechamiento de los destinos y atracciones turísticas en el país. En esa misma línea, organismos como el Ministerio de Comercio, Industria y Turismo, ente que expide las normas generales a las cuales debe sujetarse el Gobierno Nacional para regular aspectos del comercio y turismo en el país.

Es preciso mencionar que el SENA como entidad de Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano, con Personería Jurídica, patrimonio propio e independiente y autonomía administrativa, hace parte del Ministerio del Trabajo, pero esto no la excluye de cumplir las disposiciones del Ministerio de Educación: Ley 115 de 1994- Ley General de Educación, en lo referente a los Registros Calificados como lo dispone la Ley 1188 de 2008, La Constitución Política de 1991, la ley 30 de 1992 y sus modificaciones en la ley 1740 de 2014, la ley 119 de 1994, entre otros lineamientos y documentos como la agenda 2030, los planes de Desarrollo, las normas sectoriales de turismo y demás reglamentaciones nacionales.

Mesosistema

El mesosistema, según Bronfenbrenner (2002), comprende las “interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente” (p. 44). Para este caso, se toma como referencia al SENA como contexto educativo en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas bajo un Modelo pedagógico socio-constructivista, enfoque para el desarrollo de competencias y estrategia pedagógica centrada en la Formación por Proyectos, el modelo por competencias y el enfoque basado en la formación por proyectos. Cabe mencionar, que el SENA cuenta con un PEI (Proyecto Educativo Institucional) que constituye para todos los actores de la comunidad educativa, la carta de navegación de la Institución, el POA (Plan Operativo Anual) como documento soporte que indica el rumbo de la entidad para la asignación de recurso disponibles para la ejecución de la formación, como también todas aquellas normas y decretos que dispone la organización para el desarrollo de los servicios que presta, entre ellos, la Formación profesional Integral.

Ahora bien, ahondando en las características del contexto educativo en el cual se desarrolla la práctica el Servicio Nacional de Aprendizaje “SENA” es una Institución que forma para el Trabajo y el Desarrollo Humano, pública, del orden nacional, adscrita al Ministerio del Trabajo, con autonomía administrativa, personería jurídica, patrimonio propio e independiente, que ofrece formación gratuita y de calidad en programas de formación de diferentes niveles (Técnico, tecnológico, especializaciones tecnológicas y complementarios), cuya misión está definida en la Ley 119 de 1994, como sigue:

El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, está encargado de cumplir la función que corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos; ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país.

Así mismo, para el año 2022 enfoca su visión buscando consolidarse “como una entidad referente de formación integral para el trabajo, por su aporte a la empleabilidad, el emprendimiento y la equidad, que atiende con pertinencia y calidad las necesidades productivas y sociales del país” (SENA, 2021a), de manera que es una entidad con gran trascendencia no solo en el desarrollo productivo del país, sino en la construcción de tejido social a través de la formación profesional y la consolidación de un país con mejores oportunidades laborales y de

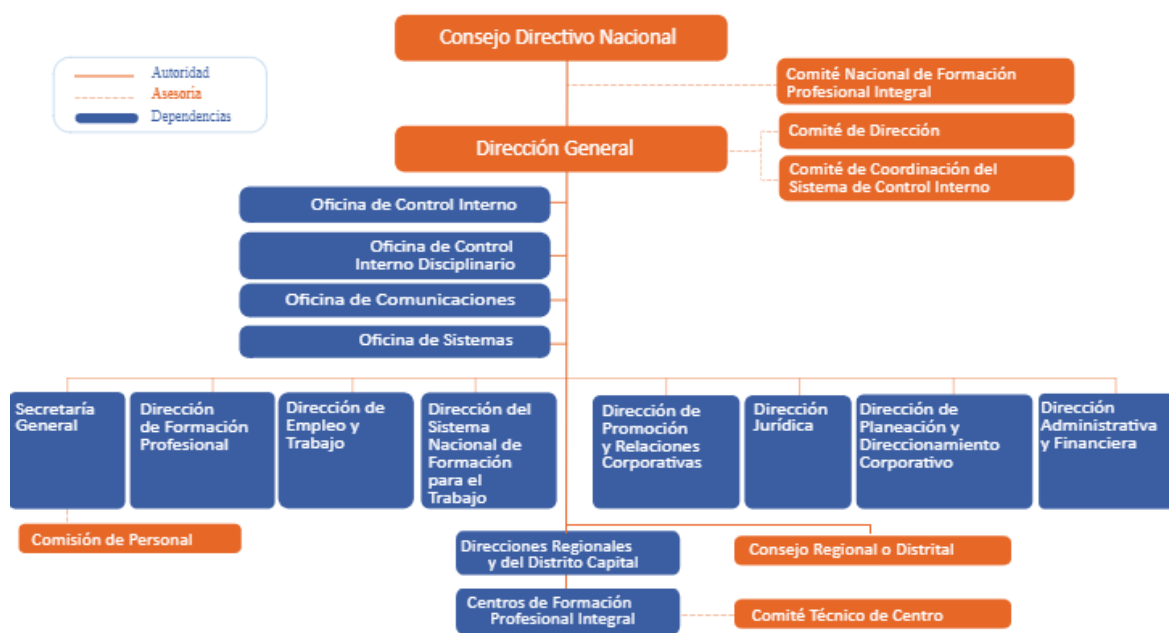
emprendimiento. De ahí su naturaleza tripartita al estar constituida por El Estado colombiano, los trabajadores y el sector productivo.

Estructura Administrativa del SENA. Con respecto a su estructura administrativa, de acuerdo con las normas y apartes vigentes de la Ley 119 de 1994 y el Decreto 249 de 2004 (Modificado parcialmente por el Decreto 2520 de 2013), la “Estructura Formal” que tiene actualmente el SENA para el desarrollo de sus funciones, el Consejo Directivo es el órgano colegiado máxima autoridad de la Institución, conformado por representantes del gobierno, sectores económicos y trabajadores, cuyas funciones principales son “definir políticas, planes y programas generales de la Entidad, expedir acuerdos con carácter normativo y hacerle seguimiento a la gestión institucional” (SENA, 2021b). Su representación legal está a cargo del director general, agente del presidente de la República, de libre nombramiento y remoción, quien dirige la institución y vela por la prestación de los diferentes servicios, entre ellos, la Formación Profesional Integral en 33 Regionales a nivel de país y más de 117 Centros de Formación que dan alcance a todo el territorio nacional.

El organigrama de la estructura administrativa del SENA, Se presentada en la Figura 3 (SENA, 2021b):

Figura 3

Organigrama SENA



Fuente: SENA, 2021b

Finalmente, es importante señalar como aspecto clave en esta investigación, que la competencia laboral es entendida desde SENA (2012) como la “capacidad de una persona para desempeñar funciones productivas en contextos variables, con base en los estándares de calidad establecidos por el sector productivo” (p. 78), es decir, los desempeños reales que adquiere el aprendiz, para lo cual convergen habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes para su desempeño. A esto subyace, además, las pretensiones institucionales por dar respuesta a las necesidades técnicas y humanas del contexto productivo.

Estructura Académica y Pedagógica del SENA. Desde la estructura académica de la Formación profesional Integral del SENA, documentado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), se centra en una formación con un Marco Pedagógico Institucional constituido por el Socio-constructivismo, detallando el conocimiento como un proceso generado por el desequilibrio cognitivo y como resultado de la interacción del hombre con el objeto de conocimiento; siendo esto determinante para el rol de la sociedad, la cultura y la mediación de un agente experto, el desarrollo cognitivo de los procesos educativos y el aprendizaje significativo desde la construcción del conocimiento para la resolución de problemas reales, en beneficio de la sociedad misma (Piaget, 2014; Vygotsky, 1978; Bruner, 1995; Ausubel et al., 1983).

Así las cosas, según el PEI SENA, el enfoque pedagógico se centra en procesos, con principio fundamental en el “Aprender haciendo”, como uno de los principales objetivos de la Formación profesional Integral, la cual busca no solo la formación técnica o tecnológica, sino la apropiación de valores, actitudes y comportamientos para el desempeño en el contexto productivo y social. De ahí la importancia de la Formación por Proyectos como estrategia pedagógica, al formar de manera problémica, activa y reflexiva, bajo la concepción científica del mundo de la vida, conformado por el contexto productivo más el contexto social. En esa misma línea, a partir de la Formación por proyectos como estrategia general o eje vertebrador, se integran en el ambiente de formación una gama amplia de estrategias didácticas que buscan el desarrollo de competencias específicas, claves y transversales, buscando una aproximación a la realidad, facultando al aprendiz al pensamiento crítico, la autonomía, el libre pensamiento, la resolución de problemas, el uso y aprobación de las TIC, la colaboración y la co-creación (SENA, 2014).

Por lo anterior, es importante precisar que en el SENA se reconocen dos roles fundamentales: Por un lado, el Aprendiz, a quien se le atribuye un carácter activo y actitudes

positivas hacia el aprendizaje, comprometido con su propia formación y reconocido con espíritu crítico, responsable, persistente y disciplinado, quien busca desarrollar su capacidad de aprendizaje colaborativamente con sus pares, capaz de evaluar y autorregular su aprendizaje (SENA, 2014). Por el otro lado, el Instructor, a quien se le atribuye un rol de mediador de la cultura, promotor del aprendizaje y desarrollo integral de los aprendices, con carácter reflexivo, autónomo, crítico, creativo, riguroso y flexible. Experto en el área disciplinar que orienta.

Si se realiza un comparativo con los modelos de enseñanza en las Instituciones de Educación Básica, Media y Superior del país, el “aprendiz” es el equivalente a “estudiante”, con la diferencia que éste último, según la RAE es “una persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de la escuela, colegio o universidad donde estudia” y no se le atribuye la responsabilidad de su aprendizaje, dado que es el profesor quien toma las riendas del proceso formativo en gran parte. Por otra parte, el “instructor” sería el equivalente a “profesor”, con la diferencia que éste último, según la RAE, se sujeta a la concepción de enseñanza de los modelos de educación tradicionales, con la responsabilidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Razón por la cual el SENA, desde su modelo pedagógico utiliza las denominaciones de Instructor y Aprendiz, buscando coherencia con la forma en cómo se desarrollan los procesos formativos en el marco de la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano integral. Por tanto, serán los sujetos para referir a lo largo de la presente investigación.

Así las cosas, en el ambiente de formación, la interacción del Instructor y el Aprendiz genera procesos de diálogo de saberes alrededor del conocimiento técnico y tecnológico, además de la apropiación de actitudes y valores para el desarrollo cognitivo, social y cultural. La mediación pedagógica se realiza a través de Guías de Aprendizaje, como instrumentos que articulan la apuesta didáctica al servicio del desarrollo de las competencias relacionadas en los diseños curriculares y las cuales se ponen en escena en el desarrollo de proyectos formativos que son planeados pedagógicamente para lograr integrar variables como: los conocimientos del saber, los conocimientos de proceso (hacer), los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación, las actividades de aprendizaje y su duración, las estrategias didácticas activas usadas, los ambientes de aprendizaje en los cuales se desarrolla la formación y la descripción de las evidencias de aprendizaje (SENA, 2020) .

Estas guías están diseñadas bajo el enfoque cognitivo y constructivista con las cuales se dinamiza una pedagogía activa y participativa, privilegiando el aprendizaje por procesos desde

una didáctica holística inspirada desde la investigación, con actividades de carácter sistémico, abordadas por los aprendices de manera individual y colaborativa. A través de las guías de aprendizaje es como se desarrollan las competencias del programa de formación inherentes a las dimensiones procedimental cognitiva y valorativa-actitudinal, fundamentales para el logro de los Resultados de Aprendizaje esperados (SENA, 2020).

En cuanto a la concepción de Resultados de Aprendizaje, desde el modelo Pedagógico SENA, se aborda la postura de Adam (2004) quien se refiere a estos como “enunciados escritos acerca de lo que se espera de un estudiante o aprendiente sea capaz de hacer al finalizar una unidad de un módulo/curso o titulación”, lo que quiere decir que en el desarrollo de los procesos formativos se espera que los aprendices alcancen los resultados de aprendizaje propuestos desde el diseño curricular, con lo cual se tributa al logro de la competencia específica, clave o básica planteada.

Microsistema

Por último, se encuentra el Microsistema, nivel más interno del ambiente, definido por Bronfenbrenner (2002) como “patrón de actividades, roles, y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (p. 41). En este caso, el microsistema hace referencia a las relaciones interpersonales que se generan en el aula de clases, en el desarrollo de los procesos formativos, dando lugar a la práctica de enseñanza en el área de Turismo, en el que la Instructora investigadora tiene a su cargo un grupo de 22 aprendices (4 hombres y 18 mujeres) que oscilan entre los 16 y 28 años, pertenecientes al programa Técnico en Operación Turística Local. Todo ellos habitantes del del Distrito Especial, Turístico y Cultural de Riohacha.

La caracterización de los aprendices permite indicar que pertenecen a población desplazada por la violencia, mujeres cabeza de hogar y jóvenes que recién finalizaron el bachillerato en instituciones públicas del departamento de la Guajira.

El aula de clases para el desarrollo de los procesos formativos cuenta con material didáctico, maquetas del Departamento de la Guajira con los sitios más atractivos del departamento, computadores para facilitar la investigación, una planta de sonido y un equipo de video beam para la proyección de diapositivas o presentaciones de los aprendices. En general, una infraestructura física en la cual los aprendices podían interactuar con la instructora investigadora y sus pares, además con los elementos disponibles para los procesos de

aprendizaje. No obstante, con el cambio de modalidad de formación presencial a formación mediada con herramientas tecnológicas, las relaciones estuvieron marcadas por la interacción virtual de manera sincrónica y asincrónica mediante WhatsApp como aplicación de mensajería instantánea mayormente accedida por los aprendices. A esto se adiciona las dificultades emergentes por acceso a las sesiones sincrónicas, debido a la brecha tecnológica y condiciones socioeconómicas de los aprendices.

La competencia orientada por la instructora investigadora se denomina “Asesoría a turistas” del programa de formación técnica “Operación Turística Local”, la cual comprende los Resultados de Aprendizaje: 1. Comercializar productos y servicios turísticos teniendo en cuenta las estrategias de mercado y políticas de la organización, 2. Estructurar portafolio de productos y servicios de acuerdo con los paquetes turísticos y oportunidades identificadas y 3. Fijar estrategias de mercado para el portafolio a partir del marketing mix tradicional: La formación se lleva a cabo en jornadas de la mañana, en el horario de 07:30 a.m. a -12:00 m, se inicia en forma presencial, en la Sede Campo Alegre localizada en el Municipio de Riohacha la cual pertenece al Centro Agroempresarial y Acuícola de la Regional Guajira. posteriormente se da bajo la modalidad virtual, formación sincrónica dado las características de formación a partir del Covid 19.

Análisis del Contexto desde el Modelo Teórico Sobre Contextos Situacional, Lingüístico y Mental

Haciendo referencia al Modelo Teórico propuesto por De Longhi (2009) con relación a los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental, socializados en la II Jornada de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, en el marco del presente proyecto de investigación, se comprende que:

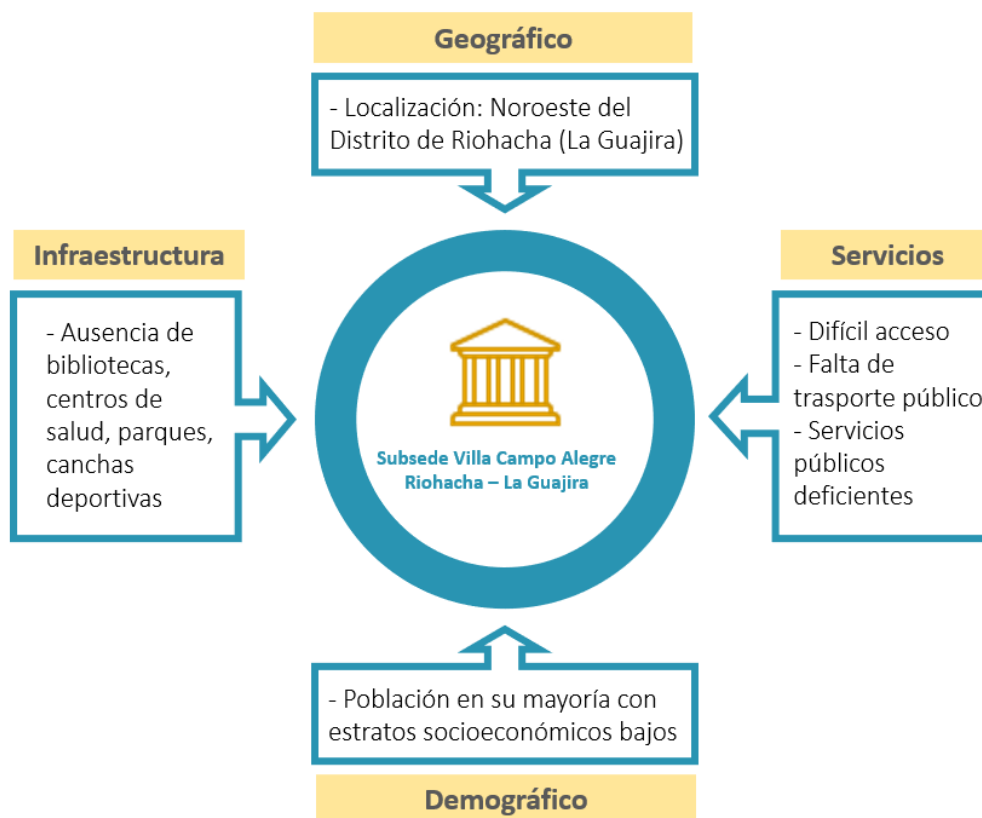
El Contexto Situacional, entendido desde esta autora como “sistema social donde está inmersa la institución educativa, con cada uno de sus miembros”, permite ubicar al lugar en donde la instructora investigadora desarrolla su práctica de enseñanza, específicamente en la Subsede Villa Campo Alegre del Centro Agroempresarial y Acuícola del Sena Regional Guajira. Esta es una subsede en arriendo, en la cual se desarrolla formación técnica y está localizada en el noroeste del Distrito Especial, Turístico y Cultural de Riohacha (La Guajira). Una zona marcada por condiciones de difícil acceso por falta de transporte público, en un sector cuya población en su mayoría pertenece a estratos socioeconómicos bajos, con servicios públicos deficientes, ausencia

de centros de salud, canchas deportivas, bibliotecas, parques, que no le permite mentalmente a una buena atención y respuestas de las actividades de enseñanza aprendizaje y por consiguiente, sus estados de comprensión pueden darse en un tiempo mayor que otros aprendices que sus entornos habitacionales se encuentren en mejores condiciones sociales y económicas, esto limita también la formación virtual ya que no tienen los medios necesario para conectarse al internet. Esto teniendo en cuenta lo expresado por De Longhi (2009) cuando afirma que el contexto situacional “condiciona el funcionamiento del aula principalmente a través del currículum implementado, las relaciones sociales que ocurren entre los miembros de esa institución y el lugar físico donde se desarrolla la clase”, lo que hace pensar en el condicionamiento didáctico para el desarrollo de la formación, pero abriendo la posibilidad a replantear la acción formativa y dar paso a la creatividad y la innovación en condiciones sociales precarias.

La Figura 4 permite representar esquemáticamente los aspectos que permean el contexto situacional de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, siguiendo a De Longhi (2009).

Figura 4

Contexto situacional del desarrollo de la Práctica de Enseñanza



Por su parte, el contexto lingüístico, el cual según De Longhi (2009), confirma la inclusión de las interacciones comunicativas en el aula, como son el “lenguaje de los grupos sociales, el discurso del currículo, lo explícito y lo oculto y los malentendidos por desencuentro entre códigos elaborados y restringidos”. Por tanto, en este contexto particular la población de aprendices utiliza un lenguaje sencillo, de argot popular, que poco a poco transita hacia un lenguaje técnico desde la apropiación de los saberes disciplinares en su área de formación. En el aula de clase, convergen diferentes culturas y arraigos lingüísticos, en el caso de los aprendices pertenecientes a la etnia Wayuu pero que son hispanohablantes y una aprendiz que recibe clases virtuales de inglés y mandarín quien motiva a sus pares a estudiar otras lenguas como una oportunidad de valor en el campo del turismo. Sin embargo, no existe a nivel lingüístico, barreras de comunicación que afecte la relación intersubjetiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje en este escenario formativo.

La Figura 5 permite representar esquemáticamente los aspectos que permiten identificar el contexto lingüístico de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, siguiendo a De Longhi (2009).

Figura 5

Contexto lingüístico del desarrollo de la Práctica de Enseñanza



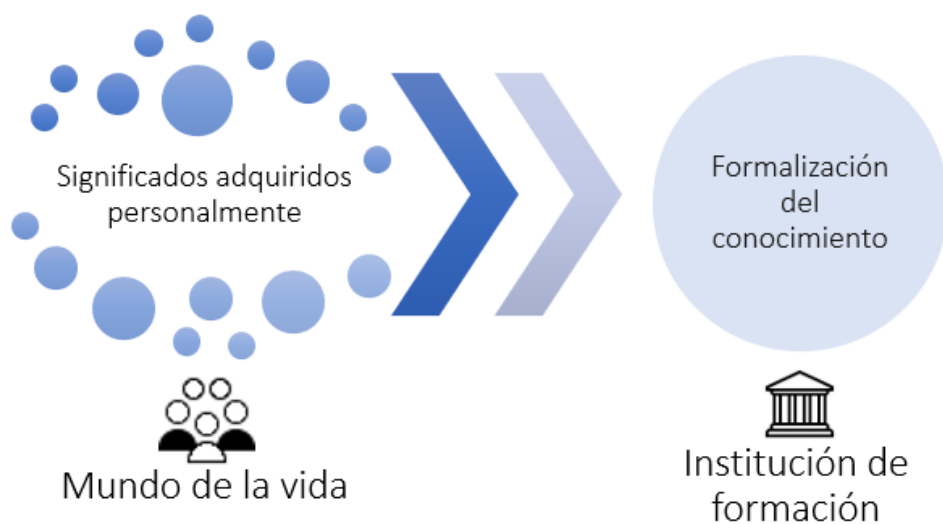
Finalmente, en el contexto mental, el cual según De Longhi (2009) “alberga aspectos no observables directamente en las clases pero que se activan ante la demanda de la tarea”, en este caso particular, los aprendices ya tienen internalizaciones de significados adquiridas por su vida social (escolar y cotidiana) previa. En el ejercicio de la práctica de enseñanza, la acción didáctica busca ponerlos en contacto con un producto cultural (conocimiento científico) y permitir que

eleven su nivel de comprensión a través de lo desarrollado en sus sesiones de clases teniendo en cuenta los tópicos relacionados con el programa de formación.

La Figura 6 permite representar esquemáticamente los aspectos que permean identificar el contexto lingüístico de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, siguiendo a De Longhi (2009).

Figura 6

Contexto Mental del desarrollo de la Práctica de Enseñanza



Capítulo III. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación

En este apartado se presenta la descripción de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (Planeación, Implementación y Evaluación del Aprendizaje) al inicio de la investigación. Es decir, en el lapso comprendido entre el ingreso a los estudios de Maestría en Pedagogía por parte de la instructora investigadora y el comienzo del trabajo con el asesor para el desarrollo del proyecto; dando cuenta de los aspectos centrales de cada una de ellas, entendidas desde posturas teóricas que permiten asimilar su alcance, finalidad y características a la luz de las acciones formativas en el aula de clases.

En el caso de la planeación, se tomó como referente los aportes de Anijovich y Cappelletti (2016), quienes la definen como “una tarea que el docente realiza periódicamente con la intención de guiar la práctica en el aula” (p. 6), a través de acciones que estas mismas autoras referencian desde “la definición de objetivos, la secuencia del contenido, la organización y tratamiento del contenido, las estrategias de enseñanza, las actividades, los recursos” (p. 4). Esto quiere decir que la planeación se convierte en el derrotero que usa el docente para direccionar los procesos formativos, integrando y asociando diversas variables que apuntan al logro de los propósitos planteados desde el micro, meso o macro currículo. Acción que toma gran importancia para la organización de las actividades académicas y que no se reduce al uso mecánico de un formato, sino desde un ejercicio consciente de planificación de estrategias, espacios, recursos, actividades, didácticas, evidencias, instrumentos y demás aspectos necesarios para llevar a cabo la apuesta pedagógica y didáctica.

Por su parte, la implementación en ambientes de aprendizaje desde las posturas de Feldman (2010), cuando menciona la capacidad del docente de “Gestionar la clase” (p. 34), hace referencia a la ejecución de los procesos formativos desde la organización de las tareas de aprendizaje, la promoción de la interacción entre el estudiante y los materiales de trabajo, así como la intervención del docente en las situaciones cambiantes de la clase, de manera que se puedan desenvolver las actividades de enseñanza y de aprendizaje en un ambiente propicio para su desarrollo. Dicho en otras palabras, la implementación busca poner en escena lo planeado, impartir las acciones de enseñanza previamente organizadas creando un ambiente de aprendizaje caracterizado por la confianza, la interacción y la participación de los actores sociales presentes en el ecosistema del aula de clases.

Finalmente, en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, se concibe que ésta va más allá de “medir el rendimiento académico y obtener una calificación” (Anijovich, 2017, p. 32), sino que se comprende como un proceso que, según Feldman (2010), “tiene como función principal permitir la toma fundamentada de decisiones. Para eso se recurre a información lo más sistemática posible y se realizan ponderaciones o juicios basados en criterios” (p. 60). Por tanto, desde la postura de estos autores, la acción de evaluación del aprendizaje lo que busca es la toma de decisiones con relación a los aprendizajes que adquiere el estudiante en el proceso formativo, los cuales son trazables, evidenciables y medibles desde la utilización de diferentes técnicas e instrumentos, pero que también pone en perspectiva la enseñanza y el desempeño del docente, su plan de trabajo y su propia práctica evaluativa. Posición que coincide con lo expresado por Benítez (2016), cuando afirma que “la evaluación es un elemento esencial que debe aplicarse tanto al proceso de aprendizaje de cada alumno como a la revisión de la práctica docente” (p. 47), de manera que se complementa el sentido de la evaluación desde la formación del sujeto que la práctica, no solo para tomar decisiones sobre algún aspecto externo, sino también desde factores internos que motivan o movilizan dichas decisiones.

Por otro lado, se considera en esta investigación, los aportes realizados por Sánchez y Martínez (2020), quienes contemplan que la evaluación de los aprendizajes debe ser técnicamente adecuada, en consonancia con el currículo y métodos de enseñanza, con la cual se pueda suministrar resultados que puedan ser interpretados y de utilidad no solo para el docente, sino para todos los actores del proceso formativo (p. 17).

Acciones de Planeación

Al inicio de la investigación la acción de planeación en el marco de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora se centraba en el uso del formato empleado por el SENA para plasmar la Planeación Pedagógica, constituida como “una fase del proceso formativo correspondiente al ámbito de la instrumentación didáctica, es decir, de la puesta en operación de los principios y criterios establecidos en el diseño curricular del programa de formación” (SENA, 2020, p. 32). En esta planeación se contemplaban variables pedagógicas tales como: Los conocimientos del saber, los conocimientos de proceso, los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación, las actividades de aprendizaje y su duración, las estrategias didácticas, la descripción de los ambientes de aprendizaje y las evidencias que debe presentar el aprendiz a lo largo del proceso formativo, tal como se presenta en la Figura 7:

Figura 7

Fragmento del Formato GFPI-F-134 Planeación Pedagógica del SENA

COMPETENCIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE A DESARROLLAR	DURACIÓN ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE (HORAS)		ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS	AMBIENTES DE APRENDIZAJE TIPIFICADOS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESCRIPC DE LA EVIDENCIA APRENDIZ.
			HORAS TRABAJO DIRECTO	HORAS TRABAJO INDEPENDIENTE		AMBIENTE	MATERIALES DE FORMACIÓN	INSTRUCTORES RESPONSABLES		

Fuente: Aplicativo Compromiso SENA

La Figura 8 presenta un fragmento del formato de planeación pedagógica definido institucionalmente, diligenciado por la instructora investigadora en el programa Técnica en Operación Turística Local del área de turismo.

Figura 8

Fragmentos de Planeación Pedagógica diligenciada por la instructora investigadora

SENA		GESTIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL PROCEDIMIENTO PLANEACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR FORMATO PLANEACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROYECTO FORMATIVO								
Fecha de Elaboración		Febrero 26 2019								
Denominación del Programa de Formación		Tecnico en : Operación turística local								
Modalidad de Ejecución		Presencial.								
Código y versión del Programa		633100 V1								
Nombre del Proyecto (Diligencie esta casilla únicamente si es un programa de formación Titulada)		DISEÑO DE PAQUETES TURÍSTICOS PARA PROMOVER NUEVAS RUTAS TURÍSTICAS EN EL DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA.								
Instructor(es) que elabora la planeación pedagógica		Nombres y Apellidos DALYS RAQUEL PINEDO VERGARA								
FASE DE PROYECTO (Si el programa es de titulada)	ACTIVIDAD DE PROYECTO (si el programa es titulada)	COMPETENCIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE A DESARROLLAR	DURACIÓN ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE (HORAS)		ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS			
					HORAS TRABAJO	HORAS TRABAJO INDEPENDIENTE				
Análisis	Desarrollar paquetes turísticos según la caracterización del territorio, componentes, criterios de sostenibilidad, las experiencias	Diseñar paquetes turísticos de acuerdo con componentes técnicos y estándares de servicio.	CARACTERIZAR LA ACTIVIDAD TURÍSTICA DEL TERRITORIO A PARTIR DE LOS ATRACTIVOS, SERVICIOS E INFRAESTRUCTURA DISPONIBLES EN ÉL.	1. Identifica momentos significativos en el proceso evolutivo del turismo durante desde la edad antigua hasta el XXI. 2. Se aplica una evaluación para refirmar los conocimientos de los temas anteriores: 3. Identifica las distintas clases de turismo según su forma y tipo. 4. Idéntica claramente los impactos positivos y negativos del turismo y además los compara con los encontrados en el distrito especial turístico y cultural de Riohacha. Identifica claramente la estructura del sistema turístico y sus componentes. 5. Identifica los distintos tipos de atractivos, naturales y culturales para levantar el inventario turístico del Departamento de La Guajira. 6. Tiene buen manejo de las planillas para levantar inventario turístico natural y cultural. Identifica con claridad la oferta turística local.	91	49	Cuadros comparativos, mapas conceptuales, cuadros sinopticos, matriz de relacion de conceptos			

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS ACTIVAS	AMBIENTES DE APRENDIZAJE TIPIFICADOS			CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	OBSERVACIONES
	AMBIENTE	MATERIALES DE FORMACIÓN	INSTRUCTORES RESPONSABLES			
Cuadros comparativos, mapas conceptuales, cuadros sinopticos, matriz de relacion de conceptos	Convencional	• Televisor o video beam con sus respectivos cables e impresora. • Tablero y marcadores. Papel pintura, marcadores, tijeras pinceles cinta de enmascarar.	DALYS PINEDO VERGARA	1. CARACTERIZAR LA ACTIVIDAD TURÍSTICA DEL TERRITORIO A PARTIR DE LOS ATRACTIVOS, SERVICIOS E INFRAESTRUCTURA DISPONIBLES EN ÉL.	Evidencia de Producto: Elabora en cartelera línea de tiempo con la historia y evaluación del turismo. Evidencia de conocimiento: Se aplica Evaluacion. Evidencia de conocimiento Identifica las distintas clases de turismo según su forma y tipo. Evidencia de Producto: Elabora mapa conceptual en cartelera de acuerdo a lo solicitado por el instructor. Evidencia de producto: Elabora cuadro comparativo de los impactos de turismo localizados en el distrito especial turístico y cultural de Riohacha. Evidencia de producto: Elabora un mapa conceptual donde se evidencia la estructura de cada grupo y sus componentes . Evidencia de producto: Levantar en la planilla de inventario turístico de un atractivo natural y cultural. Evidencia de producto: Elabora mapa turístico del Departamento de La Guajira con atractivos naturales y culturales. Evidencia de producto: Elabora lista de la oferta turística local.	

No obstante, la instructora investigadora realizaba el registro de los datos solicitados en este formato, sin considerar la forma en cómo estas variables realmente se articulaban para la ejecución de la formación. Es decir, la planeación se realizaba sin la plena consciencia de lo registrado, en cuanto a su operatividad, orden lógico, correlación de las variables pedagógicas y los fundamentos del principio lógico causa-efecto, el cual indica que cada aspecto enunciado en cada columna del formato tiene incidencia en el aspecto enunciado en la columna siguiente. Si bien, se convertía en un insumo en el cual se detallaban aspectos claves para el desarrollo de la formación mediante la estrategia de Formación por Proyectos, como apuesta rectora de los aspectos pedagógicos con relación al desarrollo de competencias, la planeación al inicio de la investigación se focalizaba al diligenciamiento, casi en automático del formato establecido en el contexto educativo, pero que no cumplía su función orientadora ni direccionadora de los procesos de enseñanza- aprendizaje de manera consecuente con lo registrado, afectando que se guardara coherencia y trazabilidad con el desarrollo de las guías de aprendizaje.

Asimismo, la planeación estaba desprovista de cualquier tipo de reflexión por parte de la instructora investigadora con relación a la evaluación de esta, para identificar puntos fuertes o aspectos de mejoramiento que permitiera, en términos de Anijovich y Cappelletti (2016), “guiar la práctica en el aula” (p. 6). Asimismo, esta planeación no permitía promover en el aprendiz el espíritu crítico, la autonomía, la investigación, ni la gestión de información, tal como se expresa en SENA (2020) cuando se indican los propósitos de la planeación pedagógica desde lo que debe tener en cuenta el instructor o el equipo de desarrollo curricular, para su elaboración. Todo esto, desde la interrelación de las variables que conforman la planeación y desde el alcance de las actividades de aprendizaje consideradas en esta.

Por otra parte, ya a nivel de la planeación de las acciones formativas en los ambientes de formación, la instructora investigadora realizaba planeaciones de las sesiones de clase, considerando los tres momentos del aprendizaje: Inicio, desarrollo y cierre, pero sin el rigor ni la constancia o periodicidad adecuada para que se constituyera en un ejercicio permanente y continuo como apoyo a la gestión de clase. La Figura 9 permite evidenciar la forma en cómo la instructora investigadora realizaba la planeación de una sesión de clase:

Figura 9

Planeación de una sesión de clases diseñada por la instructora investigadora

PLANEACIÓN DE UNA SESIÓN DE FORMACIÓN
DURACIÓN DE LA SESIÓN DE CLASES: 5 HORAS

Momento	Duración tiempo	Actividades a realizar.
Inicio	10 minutos	Mensaje o video de reflexión inicial.
	10 minutos	Rememorar la sección de clase anterior, Tema actividades, glosario.
Desarrollo	10 minutos	Se socializa el tema a desarrollar en el día, según el programa de formación.
	1,30 horas	Se entrega o socializa los materiales de la formación a impartir utilizando la técnica didáctica que más se ajuste al aprendizaje.
	20 minutos	Descanso.
	10 minutos	Se Socializa las actividades a realizar e instrumentos de evaluación a utilizar.
	50 minutos	En grupo de trabajo analizar y preparar la actividad de aprendizaje.
	45 minutos	Socializar las actividades realizadas, toma de evidencias y aplicación de instrumentos de evaluación.
Cierre	15 minutos	Retroalimentación del tema o material de estudio.
	10 minutos	Firma de asistencia y cierre de la sesión de clase.
	Total 5 Horas	

Se observa que este plan de sesión carece de elementos que permitan contextualizar al aprendiz frente a la competencia a desarrollar, los resultados de aprendizaje que se persiguen con la sesión o el objetivo de aprendizaje en específico, así como las técnicas e instrumentos de evaluación a lo largo de la sesión. Además, se logra evidenciar que en esta planeación no se tenía como referente la metodología Lesson Study ni el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión, aspectos que lograron ser profundizados y abarcados con los estudios de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, de manera integrada con los lineamientos institucionales.

Acciones de Implementación

La instructora investigadora al inicio de la investigación consideraba los tres momentos de la clase en la implementación en ambientes de aprendizaje: Inicio, desarrollo y cierre. En el inicio se daba apertura a la clase con alguna actividad de motivación, y en algunas oportunidades, de reconocimiento de saberes previos sin usar un instrumento en específico, sino a través de preguntas sobre el objeto de estudio buscando que los aprendices pudieran compartir sus preconceptos. Por lo general, cuando se trataba de una competencia nueva, en el primer encuentro de la clase con los aprendices, además de la actividad de motivación al iniciar, la

instructora investigadora dedicaba tiempo de la clase para realizar la presentación del programa de formación, las competencias a desarrollar y los resultados de aprendizajes contemplados en el diseño curricular. Esto permitía que el aprendiz tuviera claridad de la apuesta curricular del programa desde el inicio de la formación.

Durante el momento de desarrollo, se entregaba el material de trabajo, se orientaban los contenidos temáticos y las actividades de aprendizaje enfocadas a la apropiación de conocimientos de conceptos y principios, así como al desarrollo de conocimientos de proceso. Entendiendo los conocimientos de proceso como el “saber hacer”, el cual se constituye en la base fundamental de la Formación Profesional Integral del SENA (SENA, 2014). Los medios didácticos usado por la instructora, generalmente correspondían a presentaciones en diapositivas alternado con el uso del tablero para la explicación magistral, dando espacio durante la clase para despejar las dudas o inquietudes de los aprendices. A la hora del cierre, se establecían los compromisos con los aprendices para la entrega de evidencias de aprendizaje asociadas a las actividades o en su defecto, las precisiones para la próxima sesión.

La articulación de los momentos de la clase y la apuesta pedagógica de la instructora se realizaba a través de las guías de aprendizaje como documento mediador en el cual se plasmaban las actividades, tiempos de desarrollo, resultados de aprendizaje, orientaciones, contenidos, evidencias, recursos y criterios de evaluación, lo cual debía ser lo suficientemente claro para que el aprendiz lograra casi que de manera autónoma poner en marcha lo planeado para el logro de los aprendizajes. Sin embargo, antes del inicio de la investigación, la implementación de las guías de aprendizaje no daba cuenta de una integralidad desde el abordaje de las dimensiones del aprendizaje (cognitivo, procedimental y valorativo-actitudinal), tampoco permitía demostrar trazabilidad entre lo consignado en la planeación pedagógica y lo consignado en las guías de aprendizaje. De manera que era necesario, por un lado, profundizar en la apuesta pedagógica planteada por la Institución desde los lineamientos del desarrollo curricular, las cuales eran socializadas en diferentes eventos de capacitación y/o transferencia de conocimiento, y por el otro, ahondar en los recursos pedagógicos y didácticos requeridos por la instructora para llevar a cabo una acción formativa en el aula de manera coherente y consecuente con el Proyecto Educativo Institucional y el Modelo Pedagógico.

En la Figura 10, se presenta una muestra de las guías de aprendizaje diseñadas por la instructora investigadora antes de su formación en la Maestría en Pedagogía.

Figura 10

Fragmento de una guía de aprendizaje diseñada por la instructora investigadora

SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA
Procedimiento de Desarrollo Curricular
GUÍA DE APRENDIZAJE

¿Qué es turista? Describa con sus propias palabras.

Un paquete turístico es: Marque con una X la opción verdadera

- Vender individualmente cada servicio.
- Hacer promoción fraudulenta de un atractivo y venderlo.
- Un itinerario organizado de servicios a prestar y con precio único y global.

De los siguientes servicios cuales son ofertados en un paquete turístico. Marque con una X la opción o distintas opciones.

- Alojamiento.
- Alimentación.
- Médicos.
- Recreación.
- Sexo.
- Tratamientos estéticos.
- Transporte.
- Guías.

A su parecer menciones 3 beneficios importantes de la actividad turística para el desarrollo de una región.

De las siguientes actividades cuales son propias de un operador turístico. Marque con una X las opciones.

- Vender tiquetes aéreos.
- Organizar servicios proporcionados por las aerolíneas, hoteles, restaurantes, y otros, venderlos a precio todo incluido.
- Asesorar, Orientar a los turistas para adquirir servicios y tener vacaciones placenteras.
- Vender boletos para eventos especiales. ((ferias, congresos, festivales, concursos).
- Organizar eventos especiales. (ferias, congresos, festivales, concursos).
- Vender alimentos y bebidas.

3.3.1 Actividades de apropiación del conocimiento.

Primera Actividad

Después de leer, analizar y socializar por parte del instructor el material de formación:

Definiciones de Turismo, ocio, tiempo libre, recreación e Historia del turismo, los aprendices realizar la siguiente actividad de aprendizaje:

De igual forma, desde los lineamientos pedagógicos y conceptuales establecidos por el SENA (2020), las guías de aprendizaje deben ser diseñadas “desde el enfoque cognitivo y constructivista” (p. 39). Sin embargo, el análisis de este documento mediador diseñado y presentado en la muestra de la Figura 10, permite pensar que dicho enfoque no estaba siendo aplicado a cabalidad, toda vez que no era claramente direccionada una Pedagogía Activa centrada en el aprendiz.

Así las cosas, desde la implementación en ambientes de aprendizaje desde las posturas de Feldman (2010), al considerarla como la ejecución de los procesos formativos desde la

organización de las tareas de aprendizaje, al inicio de la investigación, esta acción constitutiva de la práctica:

1. No permitía tener una coherencia lógica entre lo planeado y lo implementado en el aula de clases, para el logro de los resultados de aprendizaje a partir del sustento pedagógico y didáctico planteado desde el contexto educativo en el cual se desarrollaba la práctica.
2. Desconocía la reflexión como proceso de autogestión y direccionamiento del hacer en el aula, no solo desde la posición del aprendiz, quien recibe la formación, sino también desde el instructor, como mediador del aprendizaje.
3. Carecía de elementos y sustentos pedagógicos que guiara la gestión de la clase (Feldman, 2010), de manera que permitiera una articulación entre la teoría y la práctica pedagógica.
4. Requería de profundidad no solo desde el rigor metodológico para la puesta en escena de los lineamientos institucionales como el PEI y el Modelo Pedagógico, sino también, el desarrollo de los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) con mayor nivel de consciencia, alrededor de una práctica centrada en el aprendiz y no en el instructor.
5. No estaba alineado con el uso de un documento mediador (guía de aprendizaje), pensado desde el fortalecimiento de la capacidad crítica, la autonomía, la investigación y la dinamización de la pedagogía activa y participativa (SENA, 2020), sino desde el interés del desarrollo de ciertas acciones, que si bien, se orientaban hacia el aprendizaje, no facultaban al aprendiz al desarrollo integral de competencias en el marco de un proyecto formativo como insumo principal de la estrategia pedagógica rectora desde el contexto educativo de formación técnica.
6. Era necesario mejorar el nivel de comunicación entre los aprendices y la instructora investigadora, posibilitando diálogos pedagógicos, más allá de la recepción pasiva por parte de los aprendices, haciendo de la práctica un proceso mucho más participativo, dinámico, con actividades que permitieran no solo la apropiación de los conocimientos plasmados en el diseño curricular, sino la comprensión de estos para la resolución de problemas en contextos reales.

Acciones de Evaluación del Aprendizaje

Antes de iniciar los estudios de maestría y en especial, antes de iniciar el desarrollo del proyecto de profundización alrededor de la transformación de la propia práctica de enseñanza las acciones de evaluación de los aprendizajes llevada a cabo por la instructora investigadora, se centraba en la emisión de juicios de valor frente a las evidencias presentadas por los aprendices, como forma de demostrar la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes en el marco del macro, meso y micro currículo definido institucionalmente. Por lo tanto, la evaluación estaba circunscrita en el registro de un juicio evaluativo más que en la determinación de los aprendizajes desde el proceso mismo de la formación a lo largo del proceso formativo, sin ahondar en el nivel de comprensión logrado por los aprendices en una determinada unidad temática.

Los instrumentos de evaluación, aun estado diseñados para apoyar el proceso evaluativo de conocimientos y destrezas, no eran integrales en tanto, no consideraban de manera expresa las actitudes requeridas en concordancia con el desempeño técnico en el área de formación, en este caso, en el área de Turismo, La forma en que se concebían estos instrumentos por parte de la instructora investigadora, era como evidencias o soporte del alcance o no del resultado de aprendizaje por parte de los aprendices y no como una oportunidad de reflexión conjunta para analizar los niveles de desempeño, comprensión conceptual, actitudes y valores como un todo, sino más bien como aspectos aislados y determinados exclusivamente por los resultados obtenidos al final del proceso. Lo que quiere decir, que la evaluación era fundamentalmente enfocada desde la heteroevaluación y de tipo sumativa entendida como aquel tipo de evaluación “compuesta por la suma de valoraciones efectuadas durante un curso o unidad didáctica, a fin de determinar el logro con que los objetivos de la instrucción se alcanzaron, otorgar calificaciones o certificar competencia” (Sánchez y Martínez, 2020, p. 19).

En las Figura 11 y 12 se presentan muestras de los instrumentos de evaluación diseñados por la instructora investigadora antes de su formación en la Maestría en Pedagogía.

Figura 11

Fragmento de instrumentos de evaluación diseñado por la instructora investigadora - cuestionario

3.3. Sondeo de conocimientos previos.

La siguiente evaluación tiene como objetivo conocer los conocimientos previos relacionados con el programa de formación. Esta evaluación no es calificable.

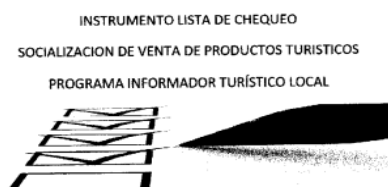
Por favor responda a las siguientes preguntas.

La siguiente evaluación tiene como objetivo conocer los conocimientos previos relacionados con el programa de formación.

1. Que es mercado turístico.
2. Cuáles son sus componentes.
3. Defina con sus propias palabras ¿Que es Oferta?
4. Defina con sus propias palabras ¿Que es demanda?
5. Que papel representa la oferta y la demanda en la venta de un producto o servicio turístico.

Figura 12

Instrumentos de evaluación diseñados por la instructora investigadora – lista de chequeo de desempeño



Nº	OBSERVACIÓN EN LA SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD VENTA DE PRODUCTO O SERVICIO TURÍSTICO INDICADORES	CUMPLE	
		SI	NO
1	Genera un contacto amable en el primer momento de verdad con el cliente. Saluda sonríe, mira al cliente a la cara y da la bienvenida.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Identifica los tipos de cliente, y maneja las características de cada uno de ellos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Promueve los productos y servicios de la empresa, de acuerdo a las necesidades del cliente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Tiene excelente presentación personal, y buen manejo de actitudes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	En los distintos tipos de clientes sabe diferencias las características de cada uno de ellos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Maneja los tiempos estipulados para la socialización	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Tiene dominio acerca del tema, y manejo de lenguaje técnico.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Durante su socialización logra captar la atención de los demás participantes de la sección de formación.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Relaciona las distintas clasificaciones de tipos de clientes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ahora bien, al revisar los instrumentos de evaluación elaborados por la instructora investigadora antes del inicio de la investigación, se logró evidenciar que carecían de sustento teórico y metodológico, partiendo del soporte teórico de la evaluación y del rigor metodológico para su construcción. Esto, desde el punto de vista de la pertinencia y funcionalidad de los instrumentos diseñados, en correlación con los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación, las características de los aprendices, el contexto formativo y las competencias a desarrollar. Postura que se sustenta desde lo expresado por Sánchez y Martínez (2020), cuando refiere que:

La evaluación implica un proceso sistemático de acopio de información mediante la aplicación de diversos instrumentos, como pueden ser exámenes escritos u orales, para ser analizada con rigor metodológico, fundamental para la toma de decisiones y promover el aprendizaje completo en los estudiantes (pp. 17-18).

De ahí que es fundamental que el docente o en este contexto, el instructor, tenga un amplio conocimiento desde el punto de vista técnico, teórico, metodológico y didáctico de la evaluación, para el diseño de instrumentos que sean pertinentes y apropiados desde las intenciones didácticas, las características de los aprendices y sus intereses formativos, en asociación con los criterios de evaluación definidos desde el diseño curricular, con lo cual se espera que el aprendiz logre demostrar los resultados de aprendizaje para ser competentes en su área de formación; lo cual permite sustentar la pertinencia del desarrollo de esta investigación, para encontrar las bases requeridas para transitar hacia una evaluación de los aprendizajes mucho más consciente, dinámica, coherente y compleja.

Adicionalmente, las actividades de evaluación planteadas en las guías de aprendizaje, si bien registraban una o varias técnicas e instrumentos para llevar a cabo esta tarea, la instructora investigadora, no siempre se regía por esta denominación inicial, sino que, dependiendo de las dinámicas emergentes desde los procesos formativos con los aprendices, iba ajustando desde el hacer, las acciones evaluativas, sin configurar un control de cambios o registros de estos para llevar una secuencia lógica, trazable, ordenada y coherente entre la planeación pedagógica, las guías de aprendizaje y los instrumentos de evaluación finalmente diseñados y aplicados.

En ese orden de ideas, atendiendo a las concepciones de Anijovich (2017) desde la trascendencia de la evaluación más allá de la calificación, de Benítez (2016) desde la doble vía del proceso evaluativo (tanto para docentes, como para estudiantes) y desde Sánchez y Martínez

(2020), desde sus concepciones de las características del rigor metodológico, técnico y didáctico de la evaluación de los aprendizajes, con relación a la práctica evaluativa de la instructora investigadora podría afirmarse que:

1. La evaluación estaba centrada desde la modalidad de heteroevaluación y de tipo sumativa, lo cual, a la luz de los autores antes mencionados, es poco coherente con la formación en el contexto en el cual se desarrolla la práctica de enseñanza.
2. Los instrumentos de evaluación diseñados no guardaban una estructuración o definición desde el punto de vista técnico, metodológico y didáctico, sino que su interés versaba en la recolección de información parcialmente integrada y débilmente conectada con los criterios de evaluación planteados desde el diseño curricular del programa de formación.
3. La práctica evaluativa estaba desproveída de la acción de reflexión sobre lo hecho para la mejora continua, toda vez que el foco estaba puesto en los resultados más que en el proceso mismo.
4. No existía suficiente conexión entre lo establecido en los lineamientos institucionales sobre la evaluación para el desarrollo de competencias, con las apuestas evaluativas planteadas a lo largo de la práctica de enseñanza.

Por lo anterior, esta desconexión entre la manera en que la instructora investigadora formaba y la forma en que evaluaba, fue motivo de interés para tomar la decisión de transformar la práctica evaluativa hacia una acción íntegra, integral e integradora que no se constituye en un elemento de poder, sino en una forma de emancipación de los actores sociales (Freire, 1980).

Capítulo IV. Descripción de la Investigación

En este apartado se realiza una descripción de la investigación desde el marco metodológico y el diseño de esta, en la cual se reconoce la práctica de enseñanza como objeto de estudio, por lo cual se formula la siguiente pregunta: ¿De qué manera se transforma la práctica de enseñanza de la instructora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para el fortalecimiento de competencias laborales en el área de turismo en aprendizaje SENA? Para dar respuesta a este interrogante de investigación, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General

Describir la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora a partir de la aplicación de la metodología Lesson Study para el desarrollo de competencias laborales en el área de turismo en aprendices SENA.

Objetivos Específicos

- Identificar las características de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora para el fortalecimiento de competencias del área de turismo en aprendices SENA.
- Implementar una propuesta pedagógica apoyada en la metodología Lesson Study y el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión, que transforme la práctica de enseñanza de la instructora investigadora en el área de turismo.
- Valorar el impacto de la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora con relación al fortalecimiento de las competencias laborales en turismo por parte de los aprendices.

Marco Metodológico

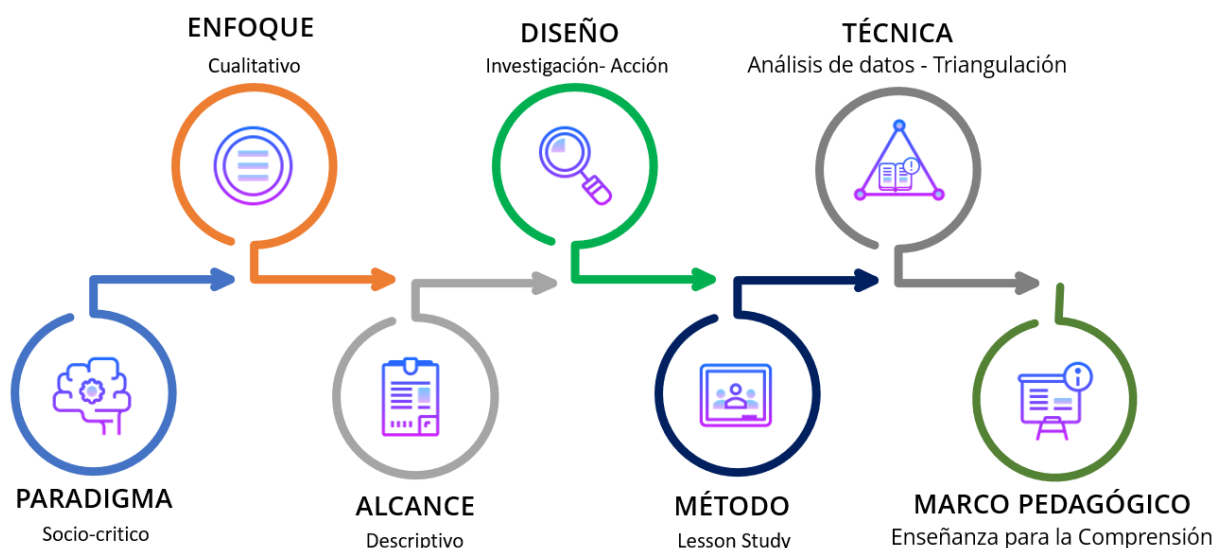
El marco metodológico comprende los métodos, técnicas, registros, protocolos y en general, distintas reglas que permiten comprender cómo se llevará a cabo la investigación, ofreciendo la ruta teórica y epistemológica para orientar el proceso investigativo desde el análisis y descripción profunda de lo que se investiga (Balestrini, 2006; Hurtado, 2007).

A continuación, se realizará una descripción de la forma cómo se ha recolectado, organizado, pensado y analizado la información proveniente de la propia práctica de enseñanza de la instructora investigadora, en aras de intentar dar respuesta al interrogante planteado anteriormente y alcanzar los objetivos trazados.

La Figura 13 permite representar esquemáticamente los aspectos inherentes a la declaración metodológica de la presente investigación.

Figura 13

Esquema declaración o marco metodológico de la investigación



Paradigma Sociocrítico

Un paradigma según Blaxter et al. (2008) “ofrece una forma de clasificar un cuerpo de creencias y visiones complejas del mundo” (p. 73). Por tanto, representa una postura de cómo se concibe lo que nos rodea, cómo funciona el mundo; en general, cómo se configura la naturaleza humana y las relaciones sociales que emergen desde la interacción intersubjetiva. Su análisis genera implicaciones para la educación a partir del punto de vista del desarrollo humano de carácter integral tanto de las naciones como de las personas (SENA, 2012, p. 23).

Ahora bien, para el desarrollo de esta investigación centrada en la transformación de la práctica de enseñanza con fundamento en la crítica social (García et al., 2008), el paradigma usado es el sociocrítico, el cual según Alvarado y García (2008) “introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica de los procesos de conocimiento” (p. 189). De esta manera, siguiendo a estos autores, busca dar respuesta a los interrogantes planteados desde las realidades sociales, procurando su transformación desde la acción y la reflexión de los actores que integran una comunidad, siendo de gran relevancia la relación entre la teoría crítica como Ciencia Social y la práctica como su complemento (Arnal, 1992).

Así las cosas, dando alcance a los objetivos propuestos en esta investigación, el paradigma socio-crítico posibilita las bases teóricas y los fundamentos con los cuales la instructora investigadora logra pensar y repensar la práctica de enseñanza desde la función social

de la labor del instructor, sus necesidades de aprendizaje, de cambio, de transformación, de aproximación a las realidades que afronta a lo largo del desempeño profesional en el aula y en el contexto educativo al que pertenece, aunado a las reflexiones que surgen desde los aportes críticos y constructivos de los pares académicos, de los aprendices y del asesor de la investigación.

Enfoque Cualitativo

El Enfoque de investigación cualitativa, entendida desde Sánchez (2005) se define como el “conjunto de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado de los actores” (p. 115), y agrega que su finalidad “no es definir la distribución de variables, sino establecer las relaciones y los significados de su objeto de estudio” (p. 115). Posición que se complementa con lo expresado por Hernández et al. (2010) cuando refieren que la base de este enfoque radica en comprender el significado de las acciones de los individuos de la naturaleza, en especial el hombre y sus instituciones (p. 9). Esto quiere decir, que el enfoque cualitativo centra su interés en las características del fenómeno estudiado, haciendo uso del análisis e interpretación con lo cual logra sistematizar aquello que investiga, involucrándose en el proceso mismo de recolección de la información que necesita para dar explicaciones, encontrar nuevos significados y aprender del objeto de investigación.

Por lo anterior, esta investigación se enmarca desde el Enfoque cualitativo, toda vez que el propósito de esta es describir la transformación de la práctica de enseñanza a partir de procesos de autorreflexión, acopio de información y organización de esta, con relación a los hechos, sucesos o acontecimientos relevantes desde las acciones constitutivas de este tipo de práctica, reflexionando sobre la acción y disponiéndose a la mejora del propio hacer. Así, los aspectos que se abordan son principalmente información de tipo cualitativo y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas del fenómeno estudiado. Permite entonces, relacionar en forma descriptiva el trabajo de investigación con lo acontecido en la práctica de enseñanza, partiendo de la documentación de ciclos de reflexión, que luego son puestas a consideración desde la mirada de pares colaboradores, quienes retroalimentan el proceso con miras a la mejora del quehacer en el aula y se convierte en insumo para iniciar o volver a iterar en un ciclo siguiente.

Alcance Descriptivo

El alcance descriptivo de la investigación “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández et al., 2020, p. 80). De igual forma, con este alcance se propone lograr la caracterización y precisión del evento o fenómeno objeto de estudio en el marco de un contexto particular, lo cual implica alcanzar profundidad en aquello que se investiga desde la descripción del desarrollo de este y los procesos de cambio que van surgiendo con el tiempo (Hurtado, 2010, p.413).

Esta investigación es de corte cualitativa con alcance descriptivo, toda vez que centra la atención en la descripción, análisis, registro e interpretación de la información recolectada sobre la realidad, cualidades y características de la práctica de enseñanza como fenómeno estudiado u objeto de estudio. Es decir, se pretende conocer el fenómeno a través de su descripción detallada y organizada para entonces poder lograr como resultado la transformación de esta; es más, si se tiene en cuenta que a lo largo del tiempo en el desarrollo profesional del docente o instructor, se configuran diversas fuentes de información, registros, evidencias, reflexiones, momentos, interacciones y demás elementos que, al ser descritos y caracterizados, ayudan a comprender mejor las lógicas y dinámicas que emergen de la práctica misma.

Diseño Centrado en la Investigación Acción

La investigación acción se concibe como una herramienta metodológica que busca lograr una transformación de la realidad educativa y social a partir de su estudio, comprensión y reflexión, con miras al autodesarrollo, el mejoramiento del currículo, los ambientes de aprendizaje y el quehacer en el aula de clases, empoderando al sujeto de investigación, quien se involucra y es parte activa del proceso mismo de investigación, logrando con ello el desarrollo del conocimiento profesional (Elliott, 2000; Colmenares y Piñero, 2008; Saltos et al., 2018).

Con fundamento en lo anterior, esta investigación posee un diseño centrado en la investigación-acción educativa (Elliott, 1994), en cuanto se encamina a la transformación de la práctica de enseñanza y donde el sujeto de investigación es parte activa, no solo desde la ejecución de la acción didáctica en el aula de clases, sino desde el procedimiento reflexivo, sistemático y consciente, partiendo del reconocimiento o el interés en encontrar respuestas a los interrogantes que emergen de la misma práctica para su mejora a lo largo del tiempo. Lo que quiere decir, que el investigador-actor a medida que recolecta información para luego

organizarla, analizarla y reflexionar sobre ello, diseña a su vez, estrategias de acción para mejorarla en forma reiterativa y cíclica a manera de espiral ascendente, permitiendo con ello, profundizar la comprensión del investigador.

Método Lesson Study

La Lesson Study (en español “estudio de la lección”), es una metodología cuya finalidad consisten en lograr mejoramiento de la enseñanza y el desarrollo profesional del docente en el contexto educativo en el cual se desempeña, a partir de la observación detenida y detallada de lo que acontece en el aula, para luego analizarla a través de un trabajo colaborativo entre pares académicos, con el cual se logren discusiones y estudios críticos, sistemáticos e interpretativos de la práctica desarrollada, en pro de reconocer oportunidades de mejora para avanzar hacia la profundidad del conocimiento pedagógico y didáctico en el acto de enseñar (Elliott, 2015; Hevia et al., 2018).

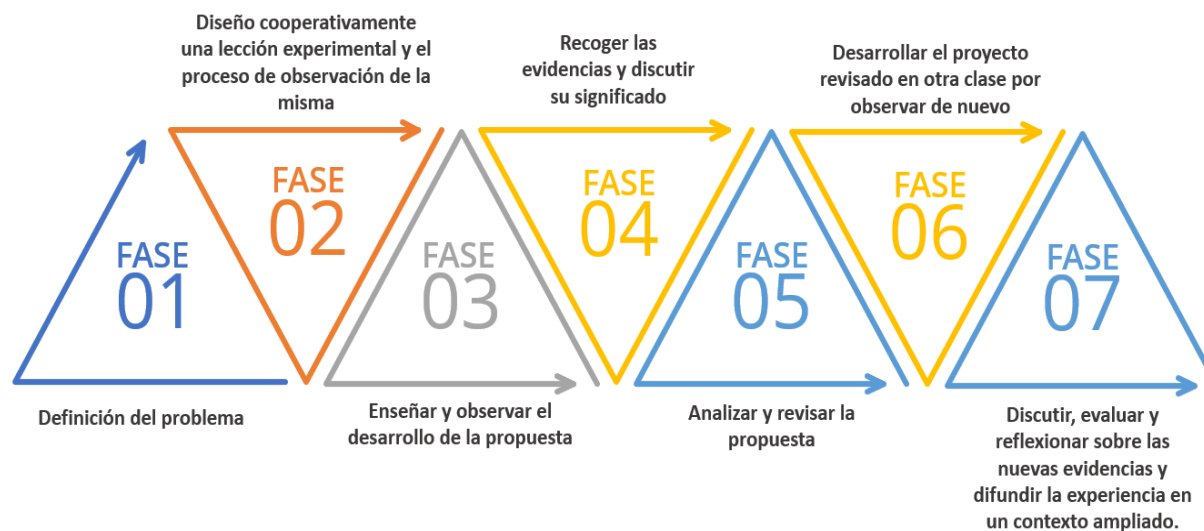
En tal sentido, la presente investigación se apoya en esta metodología, dado que al permitir la atención sobre el estudio y análisis de lo que pasa en el aula, ofrece una ruta que inicia desde la definición del problema hasta la discusión, evaluación y reflexión sobre las nuevas evidencias, así como la difusión de la experiencia en otros contextos (Pérez y Soto, 2011), en el cual se tengan en cuenta las proyecciones realizadas a la luz de la retroalimentación realizada por pares académicos, conocedores tanto de la disciplina como del ámbito pedagógico, con el cual se logre fortalecer aspectos que harán que en una siguiente iteración (ciclo) se logre encontrar profundidades en el acto de enseñar, mejorar la acción didáctica y alinear los propósitos de la clase con el desarrollo, no solo de conocimientos, habilidades o destrezas en los estudiantes, sino con las competencias del docente para mediar procesos de enseñanza. De manera que se convierte en un método con el cual se logra de manera conjunta analizar el diseño, ejecución y evaluación de las sesiones de clase.

Por lo anterior y en concordancia con el objetivo general de esta investigación, la metodología Lesson Study se convierte en el derrotero que describe las pautas metodológicas con las cuales la instructora investigadora logre transformar su práctica de enseñanza para el fortalecimiento de competencias laborales en el área de turismo en aprendices del Servicio Nacional de Aprendizaje- SENA, de acuerdo con las particularidades, características y dinámicas propias del macro, meso, exo y micro contexto definido, teniendo como base los aportes teóricos de Bronfenbrenner (2002).

Cabe señalar que la ruta metodológica de la Lesson Study, se explica desde el tránsito por siete (7) fases, cuyos sustentos se entienden desde los aportes de Pérez y Soto (2011) y que se esquematizan en la Figura 14.

Figura 14

Fases de la Metodología Lesson Study



Nota: Adaptado de Pérez y Soto (2011)

Según estos autores, en la primera fase, se define el problema, se conforman los equipos de trabajo conformado por docentes y se plantean interrogantes alrededor de la organización, alistamiento de la clase, metodología, evaluación. En la segunda fase, el docente responsable diseña el plan de la Lesson, presentado a sus pares colaboradores. En la tercera fase, se enseña y observa la lección, poniendo en práctica lo diseñado cooperativamente. En la cuarta fase se discute las evidencias recolectadas, ejercicio que implica poner en común acuerdo, negociar, contrastar y reflexionar sobre lo observado, lo que se acopió y los efectos de la propuesta didáctica implementada. En la quinta fase se revisa y reformula la lección, introduciendo cambios o mejoras que surjan de la discusión desde lo estudiado de manera conjunta. En la sexta fase, se desarrolla la lección revisada y mejorada y por último, en la séptima fase es cuando se reflexiona nuevamente, se evalúa y se difunde la experiencia, centrándose en la lección o propuesta didáctica y lo que arrojó el estudio de las lecciones.

Lo anterior, permite vislumbrar una serie de ciclos de reflexión en los cuales se posibilite el diseño de la lección, su puesta en marcha y su evaluación conjunta pares colaboradores, quienes retroalimentan el proceso y aportan a la discusión, permitiendo con ello proyectar lo que

se debe mejorar en la iteración o ciclo siguiente. En tal sentido, se configura una espiral ascendente en el que cada ciclo posterior integra las mejoras identificadas en el ciclo anterior, generando nuevas oportunidades de mejora que son tenidas en cuenta en una próxima iteración. En el transitar de un ciclo al otro, es decir, al ascender en la espiral, se estará impactando en la transformación de la práctica de enseñanza del docente responsable. De ahí las ventajas de la metodología Lesson Study como una forma de trabajo colaborativo para el desarrollo profesional del profesorado.

La Figura 15 permite representar la espiral ascendente que se configura a partir de las mejoras continuas en cada ciclo de reflexión, en el tránsito hacia la transformación de la práctica de enseñanza mediante la metodología Lesson Study:

Figura 15

Espiral ascendente en el tránsito hacia la transformación de la práctica de enseñanza



Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos

Como se expuso anteriormente la investigación requiere de la recolección de datos que serán objeto de análisis e interpretación a la luz de sustentos teóricos para comprender las lógicas del desarrollo de la práctica de enseñanza y avanzar hacia su transformación. Dichos datos, desde las realidades sociales que se gestan en la acción en el aula, son amplias y variadas, por lo que se requiere de técnicas que faciliten la recolección, organización y disposición de estos, los cuales son insumos de vital importancia para dar respuesta al interrogante o los interrogantes de la investigación. Según Hurtado (2010), las técnicas de recolección de datos integran tanto procedimientos como actividades con las cuales el investigador recaba la información requerida

para dar respuesta a los cuestionamientos de la investigación, con el apoyo de instrumentos que sirven para la captación, registro y medición. Asimismo, esta misma autora precisa que mientras la técnica corresponde a la actividad que realiza el investigador el instrumento es el recurso usado como apoyo para el registro producto de aquello que realiza. Dependiendo de la técnica empleada, así se elegiría el instrumento apropiado. Por ejemplo, para la técnica de observación, los instrumentos que pudiesen ser usados para recolectar los datos, sería la guía de observación, lista de chequeo, escalas de estimación, entre otras. Para la técnica de entrevista, el instrumento sería la guía de entrevista.

En el caso particular de la presente investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos sobre el desarrollo de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, se presentan en la Tabla 1:

Tabla 1

Técnicas e instrumentos de recolección de datos usados en la investigación

Técnicas/Descripción	Instrumentos de recolección de datos	Descripción del instrumento de recolección de datos
Observación participante: Técnica que involucra al sujeto de la investigación, como observador endógeno (Sánchez, 2005)	Rejilla Lesson Study	Formato diseñado por el LS Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de los saberes adscrito a la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana, con el cual se realiza el registro de las planeaciones de las Lesson en los diferentes ciclos reflexivos, e integran tanto los aspectos de la metodología como las apuestas del enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión - EpC (Perkins, como se citó en Stone, 1999)
	Diarios de campo	Instrumento mediante el cual se hace un registro cronológico, sistemático y permanente de lo que sucede en el entorno en el cual se desarrolla la investigación, sirviendo de apoyo para el monitoreo en la observación del sujeto investigador (Bonilla y Rodríguez, 1997).
	Recursos de registro audiovisual (fotografías, videos)	Instrumentos usados para la recolección de información en diferentes formatos: texto, imágenes, audio, video. Usados para construir y reconstruir los sucesos del fenómeno estudiado (García, 2011).

Técnicas/Descripción	Instrumentos de recolección de datos	Descripción del instrumento de recolección de datos
<p>Trabajo colaborativo entre pares: Desarrollo conjunto de actividades en las cuales se genera interdependencia positiva, en tanto cada miembro del equipo tiene responsabilidad por su desempeño individual como por el desempeño colectivo (Aparicio y Sepúlveda 2019).</p>	<p>Escaleras de retroalimentación</p>	<p>Instrumento diseñado para realizar retroalimentación o feed back desde el tránsito por una ruta que comprende cuatro pasos fundamentales, abordados de manera secuencial: 1. Clarificar, usado para aclarar las ideas o precisar las mismas; 2. Valorar, con el cual se reconocen las fortalezas o aspectos importantes de lo que se estudia; 3. Expresar inquietudes, para plantear interrogantes que movilicen la reflexión y la atención a aspectos claves y 4. Hacer sugerencias, desde la postura de plantear mejoras con base a la lectura y análisis del objeto de retroalimentación (Wilson 2002).</p>
<p>Grupo de discusión: Técnica de la investigación social cualitativa en el cual un colectivo se reúne a discutir temáticas de interés con el cual se acopia información de interés sobre el fenómeno estudiado (Llopis, 2004)</p>	<p>Registro de asesorías</p>	<p>Las asesorías se constituyen en el espacio de interacción con un asesor o sujeto con mayor nivel de conocimientos teóricos y metodológicos sobre el fenómeno de estudio, quien aporta en el direccionamiento de aspectos puntuales para construir andamiajes que faciliten el proceso investigativo (Ventura, 2008). En el caso puntual de la presente investigación, el asesor asignado a la instructora investigadora fue el Dr. Gerson Maturana de la Universidad de la Sabana.</p>

Apuesta Pedagógica Enseñanza para la Comprensión (EpC)

Como apuesta pedagógica en el desarrollo de la presente investigación, se tomó como referente el Marco de la Enseñanza para la Comprensión (en adelante EpC), asumiendo como sustento teórico a Perkins (como se citó en Stone, 1999), quien concibe un enfoque en el cual se vincula el desempeño del estudiante con la comprensión, en lo que denomina “constructivismo del desempeño” (p. 15) y lo que busca básicamente es facilitar un andamiaje que permita incorporar en sus estructuras de pensamiento, compromisos reflexivos y esquemas de acción para lograr que se trascienda de la mera reproducción de información y se llegue a estadios de

elaboración, con la cual se cobra sentido lo que se aprende y puede ser aplicado en diferentes escenarios de la vida cotidiana que represente cierto desafío, en tanto que la comprensión, tal como lo expresa el autor, es la “habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p. 4).

Siguiendo a este mismo autor, es importante clarificar que dicha apuesta pedagógica comprende ciertos elementos que deben ser trabajados de manera articulada, sistemática y organizada, a fin de lograr elevar los procesos formativos hacia la comprensión. Estos elementos también son teorizados y fundamentados por las autoras Barrera y León (2014), quienes sostienen que, en su conjunto, representan un aspecto diferenciador en comparación con el enfoque de la educación tradicional, dado que al enseñar poniendo la comprensión en el centro de las labores formativas se potencian los aprendizajes, se despierta en el estudiante la autonomía, el sentido crítico y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, desde lo que aprende. Además, se convierte en una forma de fortalecer el desarrollo profesional del docente desde la riqueza pedagógica y didáctica que soporta este enfoque (Otálora, 2009).

La Figura 16 permite sintetizar lo que comprenden los elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión, según los aportes teóricos de Perkins (como se citó en Stone, 1999) y Barrera y León (2014).

Figura 16

Elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión



Nota: Elaboración propia a partir de los sustentos teóricos de Perkins (como se citó en Stone, 1999) y Barrera y León (2014).

Categorías de Análisis

La categorización es fundamental en la investigación cualitativa porque permite organizar la información recolectada, ya que siendo de tipo cualitativo es complejo poder analizar la información sin tener una estructura con la cual se pueda agrupar la misma para sintetizar aspectos y reducir el volumen de datos que deben ser interpretados. Cisterna (2005) define la categorización como el proceso mediante el cual se denotan “tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información” (p. 64). Lo que implica la definición de “categorías” o grandes ejes que permitan agrupar y sintetizar la información recolectada, de las cuales pueden desagregarse “subcategorías”, es decir, aquellas que “detallan dicho tópico en microaspectos” (p. 64), tal como lo expresa el autor.

Por su parte, Herrera et al. (2015) frente a la concepción de la categorización hacen importantes aportes al indicar que este proceso debe cumplir con los siguientes criterios: 1. Pertinencia, al considerar que los tópicos o categorías definidas deben ser relevantes en consideración a los objetivos de la investigación; 2. Único principio clasificatorio, es decir, que para definir las categorías, el investigador debe seguir un único criterio de clasificación y ordenamiento para evitar ambigüedades que resten credibilidad a la categorización y 3. Principio de exclusión mutua, con el cual intentan argumentar que en el momento de analizar e interpretar la información recolectada, cada línea o segmento de texto analizado y diferenciado, solo puede estar asociado a una categoría (p. 127).

Ahora bien, estas categorías, continuando con los aportes de Cisterna (2005), pueden ser “apriorísticas” o “emergentes”. En el primer caso, se definen de manera preliminar, predeterminada o a priori (de ahí su nombre de apriorísticas). Sin embargo, las categorías emergentes surgen a lo largo de la investigación, dependiendo de hacia dónde apunte la información recolectada.

Por su parte, Herrera et al. (2015) complementan la postura de Cisterna (2005), precisando que las categorías apriorísticas se determinan incluso antes de la recolección de la información y que las emergentes, tal como lo expresan, “surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (p. 126).

Teniendo esto presente, en la Tabla 2 se presenta la estructura de la definición de las categorías apriorísticas identificadas en el marco de la presente investigación, las cuales

coinciden con las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, por ser éstas el énfasis con el cual se describirá la transformación de esta.

Tabla 2

Estructura de la definición de las Categorías Apriorísticas

Objeto de la investigación:	Práctica de enseñanza de la instructora investigadora	
Formulación del interrogante de la investigación	¿De qué manera se transforma la práctica de enseñanza de la instructora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para el fortalecimiento de competencias laborales en el área de turismo en aprendizaje SENA?	
Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías Apriorísticas
Describir la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora a partir de la aplicación de la metodología Lesson Study para el desarrollo de competencias laborales en el área de turismo en aprendices SENA	Identificar las características de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora para el fortalecimiento de competencias del área de turismo en aprendices SENA.	Acción de Planeación
	Implementar una propuesta pedagógica apoyada en la metodología Lesson Study y el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión, que transforme la práctica de enseñanza de la instructora investigadora en el área de turismo.	Acción de Implementación
	Valorar el impacto de la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora con relación al fortalecimiento de las competencias laborales en turismo por parte de los aprendices	Acción de Evaluación del aprendizaje

Análisis de Datos: Triangulación. La triangulación en el marco de esta investigación se entiende desde Herrera et al (2015) como “la estrategia de combinar varias opciones metodológicas, que incluyen el muestreo, el diseño y el análisis” (p. 129). Posición que se complementa con la de Cisterna (2005), al acuñar el concepto de “Triangulación hermenéutica” como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (p. 68). Lo cual permite aclarar que, una vez recolectada la información y establecidas las unidades de análisis (categorías apriorísticas), se realizó un cruce de la información recolectada permitiendo establecer coincidencias, aproximaciones y puntos de convergencia con los cuales se logró

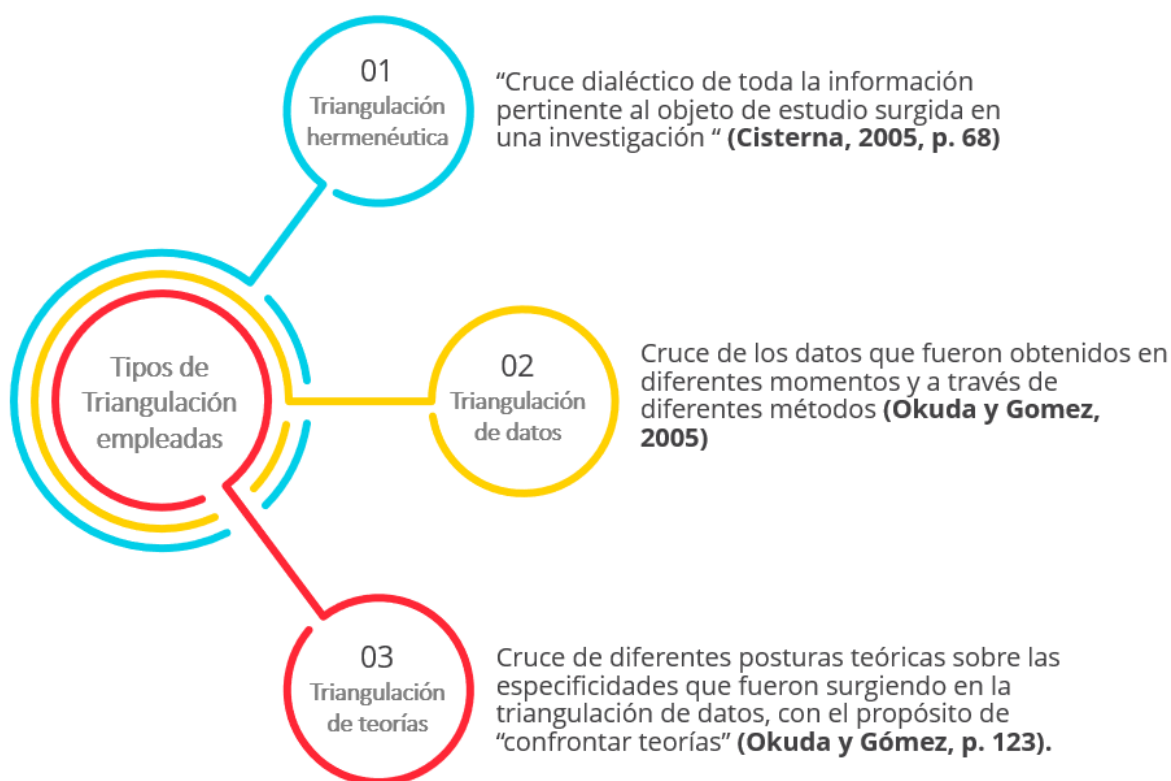
organizar la información para sintetizarla, analizarla e interpretarla, desde la revisión de datos, posturas teóricas.

Al respecto, con las posturas de los autores Okuda y Gómez (2005) se precisa que cuando hablamos de triangulación de datos, estos deben ser equiparables, realizando cruce de los datos que fueron obtenidos en diferentes momentos y a través de diferentes métodos, permitiendo realizar interpretaciones con las cuales se aporte a encontrar las respuestas ante los interrogantes planteados. De igual forma, con la triangulación de teorías, se logró cruzar diferentes posturas teóricas sobre las especificidades que fueron surgiendo en la triangulación de datos, con el propósito de “confrontar teorías” (p. 123).

La Figura 17 permite esquematizar las tipologías de triangulación empleadas en la presente investigación y que fueron de utilidad para la identificación de subcategorías emergentes con las cuales se profundizó en los aspectos claves de la transformación de la práctica de enseñanza desde los avances en cada una de sus acciones constitutivas.

Figura 17

Tipos de triangulación empleadas en la investigación

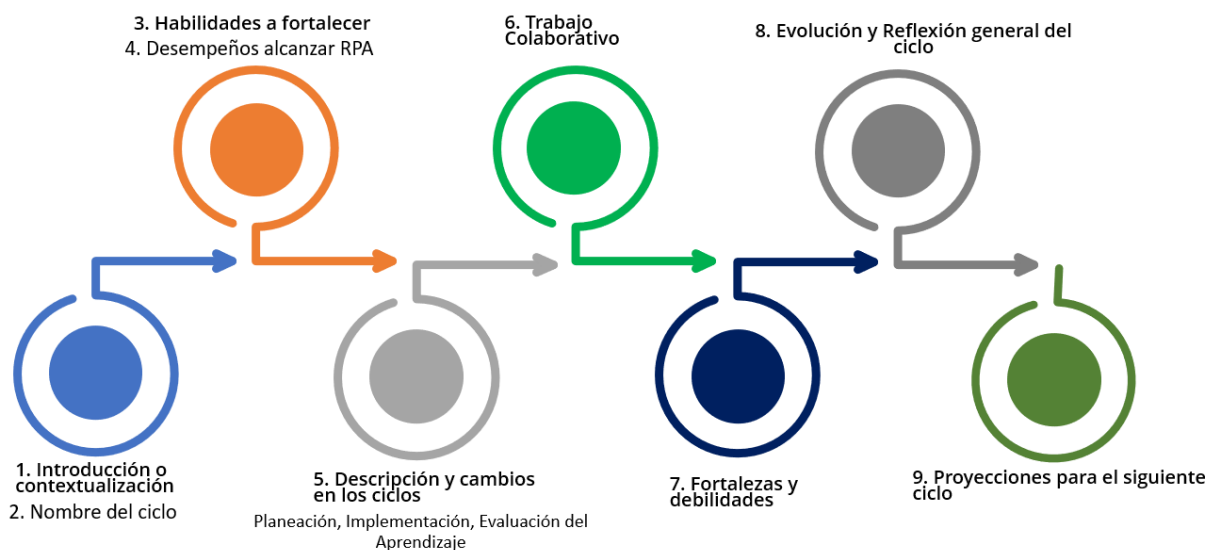


Capítulo V. Ciclos de Reflexión

Este capítulo tiene por objetivo presentar la documentación del desarrollo de siete (7) ciclos de reflexión en el proceso de Investigación – acción (Elliott, 2000), narrando los aspectos relevantes en cada uno de ellos desde las dinámicas que se gestaron en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora. Es decir, se describen las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, así como las comprensiones, reflexiones, trabajo colaborativo desde la metodología Lesson Study y las proyecciones para el ciclo siguiente, buscando que cada uno sea mejor que el anterior como clave para encausar la transformación de dicha práctica. La estructura de estos, se esquematizan en la Figura 18.

Figura 18

Estructura de los ciclos de reflexión



Tal como se presenta en la Figura 18, cada ciclo se estructura partiendo de una introducción o contextualización que permite tener un panorama general del mismo, un nombre o título que sintetiza la intención de este, luego la descripción de las habilidades o competencias a fortalecer y desempeños a alcanzar desde la definición de los Resultados Previstos de Aprendizaje. Con ello, se describen las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes registrando hechos, cambios y textos gráficos que permitan ambientar la documentación, seguidamente los resultados del trabajo colaborativo del par mediante la síntesis de la escalera de retroalimentación, la identificación de fortalezas y debilidades. Adicionalmente, la evolución y reflexión general del ciclo en términos de los avances según los ajustes efectuados y finalmente la proyección para el siguiente ciclo. Es decir, en esta última parte, teniendo en

cuenta los aspectos a mejorar identificados al finalizar el ciclo, son objeto de evaluación, análisis e introspección para el diseño del siguiente. Es allí donde se gesta y moviliza la transformación de la práctica, en un ejercicio que consiste en diseñar, hacer, reflexionar sobre lo hecho y mejorar, en un proceso continuo y sistemático.

Cabe precisar que se partió de un ciclo preliminar (ciclo 0) con el cual se inicia el proceso de transformación desde la reflexión sobre aspectos puntuales alrededor del desarrollo de la práctica de enseñanza. En lo sucesivo, los ciclos van dando cuenta de la apropiación teórica, metodológica y epistemológica para el desarrollo de sesiones de clase mejoradas y nutridas pedagógicamente.

Ciclo Preliminar: Reflexionando sobre la PE

En este ciclo inicial la instructora investigadora a partir de las preguntas orientadoras dispuestas en una clase de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana logró reflexionar en torno al desarrollo de su práctica de enseñanza como punto de partida para el proceso de transformación de esta; cuestionándose alrededor de cómo planeaba las clases, cómo éstas eran implementadas y cómo evaluaba los aprendizajes. A través de ese primer proceso de introspección, pudo reconocer la necesidad de cambio desde la búsqueda de referentes, sustentos y fundamentos que permitieran apoyar una práctica mucho más consciente, dinámica y compleja desde la oportunidad para repensarse en su rol como instructora, apelando a situaciones concretas de enseñanza -aprendizaje (Montero, 1985; Davini, 2015) y despertando inquietud del trabajo de investigación en función de la mejora de la práctica de enseñanza.

¿Quién soy? La instructora investigadora se identifica como Dalys Raquel Pinedo Vergara, nacida en el municipio de Uribia, departamento de La Guajira, en un hogar muy estable fortalecido con principios centrados en la unión familiar. Es la menor de cinco hermanos. Tiene afinidad e interés en la elaboración de manualidades como forma de visibilizar su creatividad. Se considera una persona con valores éticos y morales que socialmente desempeña una labor importante como es la formación de hombres y mujeres que desean salir adelante, progresar. La definen sentimientos de nobleza, colaboración, responsabilidad y justicia.

¿Cuál es mi formación profesional? La instructora investigadora es Administrador de Empresas Turísticas y Hoteleras egresada de la Universidad Autónoma del Caribe de la ciudad de Barranquilla.

¿Cuál ha sido mi trayectoria profesional? Con 36 años de experiencia profesional en el área del turismo, la instructora investigadora ha logrado contribuir con la formación técnica y tecnológica de cientos de aprendices SENA que buscan en esta entidad un mejor futuro para sí y para sus familias.

La primera experiencia como instructora fue en el 2005, año en el cual ingresó al SENA como instructora de manualidades, bisutería, pintura en tela, mesa y bar, bajo la modalidad de contratación de prestación de servicios. Es así como inicia su ruta hacia el desarrollo profesional desde la orientación de procesos formativos en contextos de formación técnica, en diferentes temáticas, programas y líneas de acción del turismo, interactuando con poblaciones de aprendices heterogéneos, diversamente hábiles y personas de la comunidad, con lo cual comprendió la función social de la Pedagogía. Continuó su trayectoria como instructora del SENA, hasta liderar la formación en esta área, en diversos programas auspiciados por esta entidad, en la cual logró demostrar sus capacidades, actitudes y aptitudes. Finalmente, la motivación por el desarrollo profesional y pedagógico le llevó a realizar una Maestría en Pedagogía en la Universidad de La Sabana, siendo esto un hito en su trayectoria, de gran valor y significancia por lo que representa el poder alcanzar un equilibrio entre el saber disciplinar y el saber pedagógico.

¿Qué es ser profesor para mí? Según la instructora investigadora ser profesor es desempeñar un rol social con el cual se contribuye al mejoramiento de la sociedad, orientando procesos formativos al servicio de la comunidad, que insten a su transformación, emancipación y participación. En su caso particular, el rol del profesor cobra un valor adicional desde la vocación familiar por esta labor, en la que al igual que ella, sus parientes más cercanos, también han tomado la decisión de apuntarle a la educación de otros.

¿Cómo se desarrolla mi práctica de enseñanza? Una vez asignada la carga académica y el programa de formación a orientar, la instructora investigadora realiza un proceso de contextualización en lo concerniente al análisis del diseño curricular, el cual contempla: revisión de las competencias a desarrollar, resultados de aprendizaje que deben alcanzar los aprendices, clasificación de los conocimientos de conceptos y principios (saber), conocimientos de proceso (saber hacer) y criterios de evaluación por cada resultado de aprendizaje. Esto, con el propósito de tener claridad en la orientación curricular del programa. De igual forma, se analiza el proyecto formativo con el cual fue asociado el grupo asignado. Este proyecto debe ser afín al área de

desempeño del programa asignado y debe asociar todos los resultados de aprendizaje del diseño curricular. Con estos insumos, se realiza la Planeación Pedagógica del Proyecto formativo usando formato institucional (ver Figura 7), con el cual se desglosan con las guías de aprendizaje en las cuales se articula el Modelo Pedagógico de la institución y las pretensiones formativas desde la estrategia de la Formación por Proyectos.

Es a través de las guías con la que se desarrolla la apuesta pedagógica y didáctica, sirviendo como recurso mediador del aprendizaje (SENA, 2020), en donde se contemplan actividades de reflexión, contextualización, apropiación, transferencia y evaluación.

Ahora bien, con las guías diseñadas y la especificación de las evidencias de aprendizaje que deberá presentar el aprendiz como soporte del aprendizaje, se diseñan los instrumentos de evaluación (cuestionarios, lista de chequeo para producto o lista de chequeo para evaluar desempeño). Para el desarrollo de las sesiones de clases, la instructora investigadora implementa una metodología teórico-práctica con relación a los conocimientos, habilidades y destrezas que debe lograr el aprendiz. Asimismo, emplea algunas técnicas didácticas activas (exposiciones, foros, mentefactos, mesas redondas, conversatorios, entre otros), con las cuales moviliza la participación, la interacción y la colaboración, bien sea en modalidad presencial como mediada por herramientas tecnológicas.

¿Cuál es la estructura de mi clase? La instructora investigadora en respuesta a esta pregunta señala que, durante el desarrollo de sus clases, se llevan a cabo tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Durante el inicio, la instructora investigadora saluda cordialmente a los aprendices e inicia rompiendo el hielo con preguntas de aspectos cotidianos o mediante mensajes o videos de reflexión inicial, luego los contextualiza con relación a la clase anterior, lo cual considera como aproximarse al reconocimiento de saberes previo. Luego de ello, presenta la agenda o cronograma de la sesión y les hace saber a los aprendices cuál es el objetivo o propósito de la sesión.

Durante el momento de desarrollo, la instructora investigadora dispone el material de trabajo, orienta el contenido de las guías de aprendizaje, las actividades desglosadas en los diferentes momentos de la secuenciación didáctica definida y los criterios de evaluación e instrumentos que serán empleados en la clase o posterior a ella.

Finalmente, en el momento de cierre, generalmente se realiza retroalimentación del tema o concepto abordado, toma de asistencia con sus respectivas firmas y despedida de los

aprendices. Este momento, no siempre se desarrolla a cabalidad, porque en ocasiones se presentan desfases en el desarrollo de las actividades y una vez agotado el tiempo de la clase, la instructora investigadora finaliza la misma con la despedida del grupo. Algunas veces, antes de la despedida del grupo, se concretan los acuerdos o compromisos para la próxima sesión

¿Qué enseñó? La instructora investigadora se desempeña orientando Formación Profesional Integral en el área de Turismo. Actualmente, asignada al grupo de formación técnica de Operación Turística Local, en el cual se busca desarrollar competencias a través de la Formación Profesional Integral. Así, en esta área y las competencias específicas inherentes al diseño curricular, se enseña: fundamentos del turismo, historia, clasificación del turismo, caracterización de clientes, actividad económica del turismo, impactos del turismo, normatividad turística, legislación turística, animación, mercado turístico, servicio al cliente, guianza turística, trabajo en equipo y comunicación asertiva, diseño de paquetes turísticos, venta de productos y servicios turísticos. Igualmente, orienta cursos de formación complementaria con temáticas de índole transversal, pero asociadas y contextualizadas al área del turismo como servicio al cliente, trabajo en equipo y comunicación asertiva.

¿Cómo lo enseñó? Teniendo en cuenta la temática a desarrollar la instructora investigadora se apoya en las guías de aprendizaje usados como recursos mediadores del aprendizaje y en los cuales convergen diferentes variables han sido previamente descritas, documentadas y planteadas en la planeación pedagógica. Además, emplea tanto la magistralidad como técnicas didácticas activas para despertar la motivación y el interés de los aprendices.

Ahora bien, la secuencia usada por la instructora investigadora para la enseñanza de los temas mencionados anteriormente es la siguiente:

1. Contextualización del aprendiz: presentación del programa, competencias, resultados de aprendizaje, contenidos y evaluación.
2. Reconocimiento de saberes previos para la identificación de los conocimientos necesarios para el aprendizaje en el área de turismo.
3. Clases magistrales con explicaciones usando el tablero, apoyo con presentación con diapositivas o recursos educativos abiertos disponible en la red sobre el área de turismo.

4. Desarrollo de actividades de tipo cognitivo y procedimental, para la apropiación temática, el dominio conceptual, vocabulario técnico y aprehensión de las teorías y temáticas asociadas.
5. Trabajo individual y grupal con los aprendices.
6. Aplicación de técnicas didácticas como la mesa redonda, los mentefactos, estudios de casos, elaboración de informes escritos, simulaciones.
7. Se evalúa el tema abordado usando un instrumento de evaluación.
8. Se retroalimenta al aprendiz en caso en que la evaluación no sea satisfactoria.
9. Se registra juicio evaluativo final en el sistema de información definido por el contexto educativo en el cual se desempeña la instructora investigadora.

En síntesis, la forma de enseñanza está centrada en el apoyo con guías de aprendizaje, magistralidad, videos explicativos, recursos y técnicas didácticas que permitan que el aprendiz se sienta acompañado, orientado y comprometido con su propia formación.

¿Para qué lo enseño? Ante esta pregunta la instructora investigadora responde que lo hace desde su responsabilidad ética y social por contribuir a la formación de personas que luego se desempeñarán en el sector productivo o conformarán sus propias empresas, generando polos de desarrollo positivo en beneficio de la región. Además, motivada por el desarrollo de competencias en el área de turismo, siendo esta actividad muy importante para el avance y el progreso de la región en la cual desempeña su labor como instructora.

También asegura que enseña para mejorar la economía local, regional nacional e internacional puesto que el turismo es un eslabón muy importante de la economía sobre todo para La Guajira, la cual posee excelentes atractivos turístico. También enseña para que las empresas del sector turístico puedan tener a su disposición capital humano calificado y cualificado para desempeñar ocupaciones en el área de turismo, para apalancar procesos productivos, toma de decisiones, resolución de problemas y proposición de nuevas ideas con proyección y futuro.

¿Qué evalúo? La instructora investigadora evalúa las actividades realizadas por los aprendices, en sus diferentes tipologías: evidencias de conocimiento, de producto y de desempeño, relacionadas en la planeación pedagógica y detalladas en las guías de aprendizaje.

¿Cómo evalúo? Dependiendo de la actividad realizada, la instructora investigadora selecciona la técnica que debe aplicar para evaluar. Sin embargo, la dinámica es similar en casi

todos los casos: Se contextualiza a los aprendices sobre la evaluación, se les orienta el formato usado de acuerdo con el tipo de evidencia definida. Aun cuando a lo largo del proceso se realiza evaluación de contenidos, habilidades y destrezas empleando los instrumentos requeridos, al finalizar cada resultado de aprendizaje, se reduce este proceso al registro de un juicio evaluativo asociado a una escala numérica unidad de manera interna para la asociación. De igual forma emplea técnicas de evaluación como la observación directa, la valoración del producto, la formulación de preguntas, entre otras.

¿Para qué evalúo? La instructora investigadora respondió que evalúa para conocer el grado de comprensión del aprendiz. Quienes no logren resultados satisfactorios en la evaluación, deben presentar un plan de mejoramiento para lograr que pueda alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. La instructora investigadora evalúa, además, para apoyar la toma de decisiones sobre el rendimiento académico y disciplinario del aprendiz, así como para constatar que ha logrado apropiarse los temas objeto de estudio o que ha logrado desarrollar las habilidades y destrezas requeridas desde el diseño curricular y fortalecidas a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué aspectos o problema me gustaría trabajar en mi investigación? A la instructora investigadora en ese momento, le gustaría trabajar en cómo lograr transformar la práctica de enseñanza, con el apoyo de sustentos metodológicos, teóricos y epistemológicos que facultan a una persona para desempeñarse en una determinada ocupación. De igual forma, señala que es su interés afinar la forma en cómo se lleva a cabo las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, adquirido y apropiando nuevas herramientas tecnológicas que sirvan de apoyo a lo deseado.

¿Por qué? La instructora investigadora considera que requiere tener un cambio en la forma en cómo desarrolla su práctica de enseñanza, más si se tiene en cuenta el análisis de los instrumentos didáctico-pedagógicos antes de iniciar el proyecto de investigación, dado que requiere fortalecer aspectos actitudinales que generen una predisposición positiva hacia el aprendizaje.

¿Qué me inquieta a sobre el trabajo de investigación a desarrollar? A la instructora investigadora le inquieta cómo el sustento teórico desde la metodología de trabajo seleccionada facilitará que se generen cambios significativos en la forma en cómo tradicionalmente venía desarrollando la práctica de enseñanza, así mismo, qué aspectos se deben tener en cuenta para

planear procesos formativos, ejecutarlos de manera coherente y consecuente con lo planeado y evaluar los aprendizajes adquiridos por los aprendices.

Ciclo de Reflexión I: El Primer Paso hacia la Transformación de la PE

Con este ciclo de reflexión inicia el proceso de transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, al aproximarse a la integración de desempeños de comprensión en su forma tradicional de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes. Entendiendo por desempeños de comprensión lo expresado por Perkins (como se citó en Stone, 1999) al denominarlos también “desempeños comprensivos” o “actividades que van más allá de la memorización o la rutina” (p. 6), representando tanto para el docente como para los estudiantes, una forma de salir de lo tradicional o repetitivo para abordar un proceso más “activo y constructivo” (p. 6) como bien lo señala el mencionado autor. Para ello, si bien la metodología para el desarrollo del proyecto no había sido apropiada cabalmente, toda vez que la instructora investigadora iniciaba su proceso formativo en la misma, se tuvieron en cuenta las reflexiones generadas a partir del análisis de las respuestas del ciclo preliminar.

Ahora bien, este primer ciclo reflexivo propiamente dicho, se llevó a cabo con 25 aprendices de un programa de formación complementaria de Servicio al Cliente, durante el mes de noviembre de 2019 en modalidad presencial.

A continuación, se presentan las habilidades a fortalecer y los desempeños esperados en este primer ciclo reflexivo:

- **Competencia/habilidad para fortalecer:** Facilitar el Servicio al cliente interno y externo según políticas de la organización.
- **Desempeños para alcanzar o Resultados Previsto de Aprendizaje (en adelante RPA):** Facilitar el servicio al cliente interno y externo, definiendo, habilidades de pensamiento crítico en torno a las modalidades de atención a los clientes.

De igual forma se presenta la descripción y los cambios introducidos en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, como un primer acercamiento al trabajo con desempeños de comprensión.

Acciones de Planeación

Para la planeación del ciclo de reflexión, se utilizó formato sugerido en seminario de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, con el cual se da cuenta el abordaje de tres fases: Planeación, implementación y reflexión y evaluación. El propósito de este ciclo se

centró en que los aprendices lograran comprender a través del pensamiento crítico, las distintas modalidades de atención a los clientes, su importante, qué tipos de modalidades de atención podemos tener en una organización, así como el desarrollo de habilidades para atender a los clientes a través de distintas modalidades: etiqueta, protocolo, normatividad, estándares de servicios. Cabe señalar, que, en este caso, los fundamentos del pensamiento crítico se soportan en López (2012), quien lo concibe como la capacidad con la cual se dirige el pensar hacia la acción y se contempla como “actividad reflexiva” en la cual se integra no solo los resultados de la reflexión propia sino también la ajena (p. 43).

Ahora bien, en esta fase de planeación, se consideró:

1. La conformación de los equipos de trabajo de manera aleatoria.
2. La contextualización de los aprendices frente al propósito u objetivos de las sesiones de clase.
3. Selección de un representante o líder de cada grupo de trabajo, teniendo en cuenta su nivel de compromisos y que haya demostrado buen rendimiento académico.
4. Se planeó actividad de interpretación de imágenes como una forma de guiar en pensamiento gráfico, entendido desde Ramírez y Lozano (2018) como una “expresión para describir el pensamiento, auxiliado por el dibujo, y se relaciona con las etapas de diseño conceptual de un proyecto en el que el pensamiento y el dibujo se encuentran íntimamente unidos, como estimulantes del desarrollo de ideas” (105).
5. La observación y toma de evidencias del trabajo desarrollado por los equipos de trabajo.
6. Exploración del sentir de los participantes con respecto al desarrollo de las actividades y lecciones.
7. Actividades de retroalimentación y espacios de reflexión con relación a lo logrado en las sesiones de clase.

En la Figura 19 se presenta un fragmento de la planeación realizada por la instructora investigadora en este primer ciclo reflexivo:

Figura 19

Fragmento planeación del primer ciclo reflexivo

PLANEACIÓN COLABORATIVA DE DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN					
Dalys Pinedo		Servicio al cliente		Curso Complementario	Fecha Noviembre de 2019
Lograr la comprensión de la temática a través del pensamiento crítico.					
FASE DE PLANEACIÓN			FASE DE IMPLEMENTACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN	
DESCRIPCIÓN	PROPÓSITO	EVIDENCIAS	DESCRIPCIÓN CLASE	EVALUACIÓN	ACCIÓN
<p>La primera actividad: a realizar es la conformación de grupos de manera aleatoria. Segunda actividad: Prosigue con la socialización de los objetivos que se quieren alcanzar en la sección de clases. Mi tercera actividad: es la selección de los representantes de los aprendices, los cuales tengo en cuenta que sean muy sociable con sus compañeros, que sean comprometidos y buen promedio académico. Cuarta actividad: les entrego a cada grupo un formato con unas imágenes y se les invita a la observación de esas imágenes se les hace la siguiente pregunta que ven en esa imagen, que piensan ellos que puede representar esas imágenes. En este momento se está trabajando en los grupos y cada uno de ellos debe estar tomando nota de lo solicitado por el instructor. Se hace la anotación que las imágenes entregadas están encaminadas al pensamiento crítico, puesto que no tiene ninguna explicación. Quinta actividad: Se hace observación y toma de evidencias de lo que están haciendo los aprendices e su trabajo en grupo. Sexta actividad: Se les hace la entrevista a los representantes del grupo, como se sintieron, que experimentaron, y si se despertó inquietudes entre el gran grupo referente a la actividad que se está realizando. La Séptima: Espacio para que los aprendices expresen sus reflexiones y conclusiones. Hay que tener en cuenta que se deben planear actividades de retroalimentación.</p>	<p>Que los aprendices comprendan a través del pensamiento crítico, las distintas modalidades de atención a los clientes, la importancia de esta como beneficio tanto para la organización como para los cliente, que tipos de modalidades de atención a los clientes podemos tener en nuestra organización, y desarrollará habilidades para atender a los clientes a través de las distintas modalidades; es decir etiqueta, protocolo, normatividad, estándares de servicios.</p>	<p>Las actividad realizadas por los aprendices en grupo es observar en las imágenes entregadas ¿que ven y que representan esas imágenes plasmadas en las hojas? Para esto se hace necesario la observación, y aquí en esta primera actividad estamos poniendo en práctica el pensamiento crítico. Una encargada del grupo debe anotar lo que cada aprendiz espresa y después hacer consenso para no repetir las ideas. Luego los representantes deben escribir en el tablero las palabras e ideas de cada grupo, se hace consenso general. Posteriormente el instructor entrevista a los aprendices para conocer como se sintieron, como les pareció la actividad, que aportes tiene para sus compañeros. Por último se escuchan los aportes de los aprendices y se sacan las conclusiones de la clase. Se recoge como evidencia por parte del instructor las hojas con las imágenes, las palabras y las ideas escritas por ellos y las fotos de lo escrito en el tablero.</p>	<p>La actividad en un principio se desarrolló con mucha inquietud por parte de los aprendices los cuales manifestaron que nunca habían tenido esta experiencia. Pero a medida que fue transcurriendo la actividad se fueron acomodando a ella y les observe la inquietud de identificar en esas imágenes cual era el material de formación a desarrollar en la clase, también el poder escribir que ven y que piensan puesto que no están acostumbrados a escribir sino a expresarse verbalmente. Lo único que no les causo admiración fue la selección de los aprendices representantes puesto que ya conocen sus cualidades.</p>	<p>Considero que se logró el propósito de la actividad, ya que los aprendices responden de manera positiva a las respuestas solicitadas por el instructor en cuanto a la pregunta y la idea que debían escribir y que se pudo construir a través de estas idea cual es la temática a desarrollar en la clase. Al recoger las evidencias se nota que fueron muchas las palabras y las ideas que escribieron en las hojas como también en el consenso escrito en el tablero.</p>	<p>Para próximas actividades el instructor que me haga el acompañamiento preferiblemente debe conocer de la temática socializada.</p>

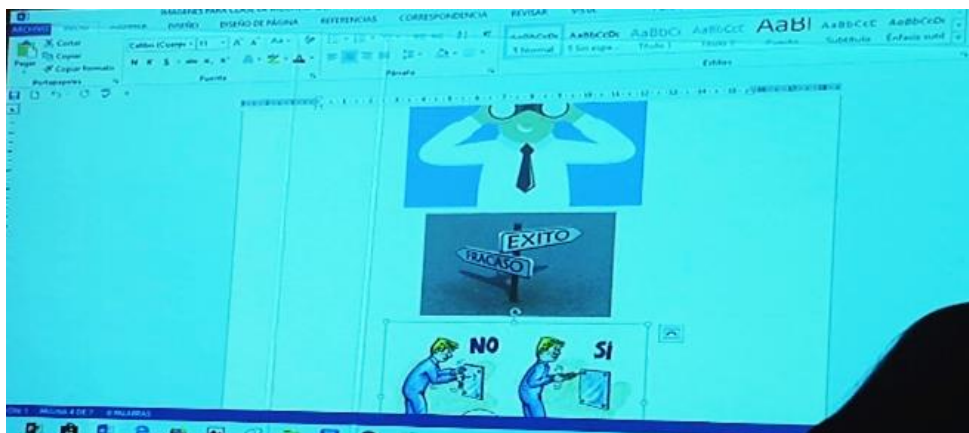
Acciones de Implementación

Durante la implementación, las actividades fueron desarrolladas de acuerdo con la ruta planteada desde la planeación. Al ser esta la primera apuesta de integración de nuevos elementos didácticos para el desarrollo de la clase, fue significativo el hecho que los aprendices estuvieran atentos, dispuestos y expectantes a esta forma de trabajar, en la cual la interpretación de imágenes, la reflexión en torno a ellas y las discusiones generadas en los equipos de trabajo, representó un desempeño de comprensión (citando a Perkins), al considerar que se llevó a cabo una situación de aprendizaje en la que los aprendices pudieron ir “más allá” desde las posibilidades de otorgarles nuevas formas de interacción, no solo con el objeto de estudio sino entre el colectivo de aprendices.

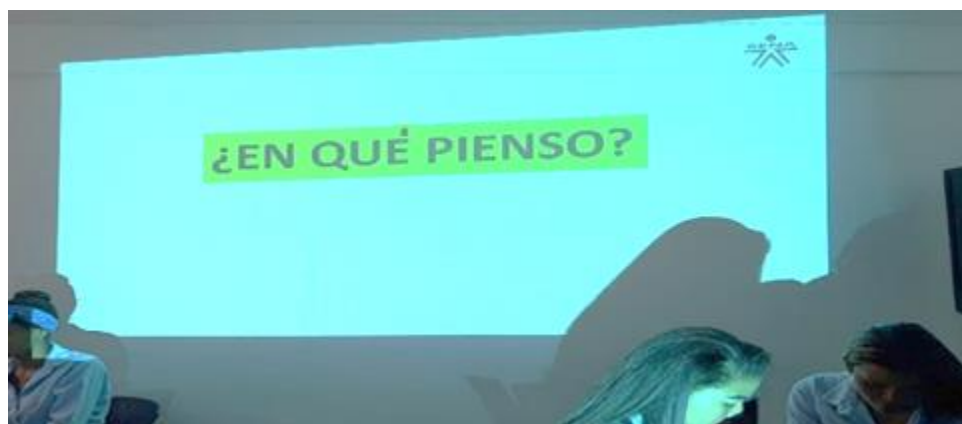
En las Figuras 20, 21 y 22 se presentan registros fotográficos de algunos momentos de la implementación de las acciones formativas durante el ciclo I.

Figura 20

Proyección de las imágenes en la actividad de interpretación gráfica

**Figura 21**

Pregunta sobre la observación de las imágenes

**Figura 22**

Momento de trabajo alrededor de la interpretación de las imágenes.



Acciones de Evaluación del Aprendizaje

Considerando las dinámicas e interacciones que se gestaron con el desarrollo de las actividades propuestas en este primer ciclo, hubo aproximación en el cumplimiento del propósito fijado, desde el sentir de los aprendices sobre la forma en cómo se desarrollaron las clases, además de las evidencias de aprendizaje presentadas por ellos, las cuales fueron valoradas de manera verbal por la instructora investigadora.

Trabajo Colaborativo

No se realizó trabajos colaborativos dado que aún no se había definido la metodología de la investigación.

Fortalezas y Debilidades

- Fortalezas: La disposición de la instructora investigadora en asumir el reto de apostar a la transformación de su práctica de enseñanza, desde la intencionalidad del mejoramiento de su quehacer en el aula de clases.
- Debilidades: La planeación de las actividades no da cuenta de un ejercicio riguroso de interrelación de las variables implícitas de este proceso, lo cual no permite comprender con certeza la intención del desarrollo de estas y la articulación con la propuesta evaluativa, la cual no fue claramente planeada. Se evidencia superficial nivel de apropiación conceptual de los aspectos que interesó promover en el ciclo reflexivo como lo es el pensamiento gráfico a través del pensamiento crítico, para lo cual las acciones enunciadas estuvieron focalizadas más al proceso metodológico del desarrollo de la sesión que incluso, en la promoción del aprendizaje. No obstante, la implementación y las relaciones dadas permitieron que se logaran ciertas aproximaciones a lo deseado desde el sentir de los aprendices. No se plantearon RPA de forma apropiada.

Evolución y Reflexión General Ciclo I

Tal como se expresó en el acápite anterior, se comprende que siendo el primer ciclo reflexivo, existan múltiples oportunidades de mejora en tanto se incorporan nuevas dinámicas en el desarrollo de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, partiendo de las reflexiones realizadas en respuesta a los interrogantes planteados en el ciclo preliminar, para luego iniciar un primer ciclo de reflexión desde las pretensiones de la incorporación de desempeños de comprensión en el marco de la EpC.

No obstante, se destaca que la instructora investigadora reconozca que en el mejoramiento de las debilidades y el sostenimiento de las fortalezas está la oportunidad para avanzar hacia una práctica mucho más consciente y consecuente con el contexto formativo en el cual ésta es desarrollada. Se analiza que, a pesar de ser un grupo de aprendices de formación complementaria dirigida al abordaje de aspectos puntuales de un área del saber, a manera de ir fortaleciendo conocimientos, se logró vincular a los aprendices en esta dinámica formativa, quienes estuvieron interesados e inquietos. Lo que da cuenta del impacto que genera en los aprendices cuando se sienten actores activos de los procesos formativos, interactúan con otros, negocian sus ideas, elevan el pensamiento hacia habilidades de orden superior y se valora el esfuerzo realizado por desarrollar las actividades a cabalidad.

Proyecciones Para el Siguiete Ciclo

Para el ciclo siguiente se proyecta atender las oportunidades de mejora identificadas, teniendo en cuenta:

- Mejorar la estructura y contenido de la planeación, considerando el uso de la rejilla Lesson Study, una apropiada y comprendida la metodología rectora del desarrollo del proyecto de investigación.
- Definir y especificar con claridad la competencia a desarrollar, los Resultados Previstos de Aprendizaje y desempeños.
- Planear con claridad y con fundamento en referentes teóricos, la evaluación de los aprendizajes, buscando que ésta sea coherente y consecuente con el contexto de formación para el desarrollo de competencias.

Anexos Ciclo I:

Como anexo de este primer ciclo reflexivo se presenta: Matriz de planeación primer ciclo reflexivo ([ver anexo 1](#)).

Ciclo de Reflexión II: Avanzando en el Mejoramiento de la PE

El segundo ciclo reflexivo se llevó a cabo con 25 aprendices de un programa de formación complementaria de Servicio al Cliente, durante el mes de julio de 2020 en modalidad virtual sincrónica y asincrónica, teniendo en cuenta el aislamiento preventivo obligatorio decretado a raíz de las medidas adoptadas por el Gobierno Nacional para la contención del virus Covid-19.

A continuación, se presentan las habilidades a fortalecer y los desempeños esperados en este segundo ciclo reflexivo:

- **Competencia/habilidad para fortalecer:** Facilitar el Servicio al cliente interno y externo según políticas de la organización.
- **Foco:** Resaltar la importancia de conocer los conceptos básicos de servicio al cliente para lograr los objetivos de la organización.
- **RPA Contenido:** El aprendiz desarrollará comprensión acerca de los principios básicos que deben conocer los empleados que tienen relación directa con los clientes que visitan la organización para poderlos atender en una forma más eficiente y nos compren nuestros productos y servicios.
- **RPA Propósito:** El aprendiz comprenderá que debe aprender los conceptos básicos de servicio al cliente para poder prestar un buen servicio.
- **RPA Método:** El aprendiz identifica y puede elaborar protocolos de servicio al cliente que le permitan prestar un buen servicio.
- **RPA Comunicación:** El aprendiz comprenderá que apropiarse de los conocimientos básicos de servicio al cliente y poderlos comunicar le permitirá comprender la importancia de los temas relacionados con este tema.

Acciones de Planeación

Para el segundo ciclo reflexivo la instructora investigadora inició sus primeras aproximaciones a la comprensión y uso de la Rejilla de Lesson Study para realizar la planeación y documentación de este. Esta rejilla permitió focalizar la planeación desde tres momentos: 1. Momento de exploración, en el cual se busca que el aprendiz se conecte con el objeto de conocimiento a partir del reconocimiento de sus saberes previos; 2. Momento de Investigación guiada el cual se centra en la apropiación de conocimientos y 3. Momento de Proyecto de síntesis con la cual se espera que el aprendiz pueda visibilizar sus pensamientos con relación a lo aprendido, así como el desarrollo de actividades de afianzamiento y de cierre de las acciones formativas.

Así las cosas, las actividades planeadas fueron las siguientes:

Para el momento de exploración se planeó el desarrollo de las siguientes actividades: 1. Actividad de conocimientos previos a partir de preguntas sobre servicio al cliente con el propósito de conocer el estado inicial de los conocimientos de los aprendices con relación al

tema objeto de estudio, siendo su pensamiento observable con las respuestas dadas de manera oral y escrita; 2. Actividad de contextualización en los principios básicos de servicio al cliente, con el propósito de introducir el tema a partir de lluvia de ideas; 3. Actividad momentos de verdad y ciclo de servicio, con la cual se buscó continuar la exploración de presaberes a partir de la rutina de pensamiento observar/pensar/preguntarse, a partir de la disposición de imágenes relacionadas con el tema y con las cuales se pudiera visualizar el pensamiento de los aprendices desde sus percepciones transitando por los diferentes momentos de la rutina; 4. Actividad tipos de clientes con la cual los aprendices pudieran reconocer los diferentes tipos de clientes como aspecto esencial para orientar la atención, y finalmente la actividad 5. Higiene y presentación personal desde el reconocimiento de la importancia de la imagen para el servicio al cliente.

Para el momento de investigación guiada se planearon las siguientes actividades: 1. Actividad de conceptos básicos de servicio al cliente con el propósito que los aprendices lograran establecer las diferencias entre atención y servicio; 2. Actividad momento de verdad y ciclo de servicio focalizada desde identificar diferencias entre los momentos de verdad dulces y amargos durante la prestación del servicio; 3. Actividad tipos de cliente, con el propósito de identificar y diferenciar los distintos tipos de clientes y las actitudes que los caracterizan. Finalmente, la actividad tipos de clientes desde la identificación de posibles casos problema para los cuales se requiere algún tipo de tratamiento especial.

Por último, en el momento de síntesis se desarrollaron las actividades: 1. Conceptos básicos de servicio al cliente, con la intención que los aprendices pudieran identificar acciones o actividades que definen un buen o mal servicio para satisfacer las necesidades de los clientes; 2. Actividad tipos de clientes con el fin de demostrar la comprensión temática desarrollada sobre la definición de los distintos tipos de clientes; 3. Actividad de higiene y presentación personal orientada hacia la distinción de los elementos de la identidad corporativa, organización y pulcritud. Finalmente, la actividad de cierre y retroalimentación con la cual se buscó afectar el pensamiento del aprendiz desde la exposición de sus conocimientos sobre servicio al cliente y los cambios que surgieron a partir de la formación recibida.

La Figura 23 muestra un fragmento de la planeación realizada para el segundo ciclo reflexivo.

Figura 23*Fragmento planeación Ciclo II*

	ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL
MOMENTO 1 EXPLORACIÓN	Actividad de conocimientos previos	<p>Para el primer día de encuentro para la formación se convoca a los alumnos por el grupo de WhatsApp y por correo electrónico, en donde se indica la fecha hora y el link para el encuentro. Se inicia presentando la agenda a desarrollar en la sesión de clases. Seguido se hace la presentación del profesor y se de los alumnos, se les da las instrucciones para que se ubiquen en un muro o paddle el cual encontrarán en el grupo de WhatsApp dispuestos para su presentación, este muro tiene por nombre. Quiero que me Conozcan, y responderán lo siguiente: Ni nombre es, trabajo en la empresa y mis expectativas del curso son: Para esta actividad inicial tendrán 20 minutos y posteriormente cada alumno realiza su presentación para podernos familiarizarnos con el grupo. Seguido se hace la presentación del programa de formación y de la guía de aprendizaje; este curso complementario tiene una duración de 48 horas y están matriculados 20 alumnos.</p> <p>Para conocer los conocimientos relacionado con el servicio al clientes de los alumnos al inicio de la formación se aplica una evaluación de conocimientos previos, en donde se dará respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué es atención al cliente? y ¿Qué es servicio? Los alumnos tienen 20 minutos para desarrollar la actividad y será socializada ante el grupo en el orden que ellos pidan su intervención, la actividad debe ser enviada al correo del profesor o por grupo de WhatsApp para aquellos que no tenga computador, posteriormente la socializarán ante el gran grupo, para esto dispondrán de 30 minutos.</p>
	Actividad de Contextualización en Servicio al cliente principios básicos.	<p>Para acercar a los alumnos a la temática que se va a desarrollar, se les solicita que mencionen tres (3) acciones o palabras que estén relacionadas con el servicio o la atención a los clientes, para mantenerlos activos se pone como condición que las palabras no sean repetidas o tendrán una penalidad de dos (2) palabras más. Los tiempos: tendrán 5 minutos para encontrar sus palabras o acciones y 15 para socializar si es de su gusto estos pueden explicar la palabra o acciones. Esta actividad es sincrónica. Terminada la actividad se presentan las palabras o acciones que el profesor tiene en su presentación y se puede evidenciar que muchas de estas fueron dadas por los alumnos. Terminada esta sesión de la clase se prosigue con la presentación del material de formación el cual está dispuesto en PowerPoint.</p>

Acciones de Implementación

A la luz de la propuesta de planeación realizada con la Rejilla Lesson Study, la implementación de esta se llevó a cabo siguiendo dicha planeación, pero con ajustes sobre su ejecución desde las dinámicas que fueron emergiendo a lo largo del proceso:

En las actividades de exploración la instructora investigadora realizó reconocimiento de saberes previos desde diferentes actividades en las cuales los aprendices pudieron realizar su presentación ante la clase a través de post it digitales dispuestos en una herramienta conocida como Padlet (muro de trabajo colaborativo), generando un clima de cordialidad y confianza. Luego de ello, la formulación de preguntas como ¿Qué es atención al cliente? y ¿Qué es servicio? Con lo cual se logró visibilizar el pensamiento de los aprendices alrededor de sus preconceptos sobre el tema objeto de estudio.

Siguiendo la ruta de la planeación, se llevaron a cabo actividades en las cuales a partir de recursos didácticos como presentaciones en PowerPoint, se realizó orientaciones para su desarrollo y los aspectos a considerar para contextualizar a los aprendices sobre los principios básico del servicio al cliente usando rutinas de pensamiento como Observar/pensar/preguntarse, con la cual se “alienta a los estudiantes a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones meditadas” (Tipoldi, 2008, p. 11).

En las actividades de investigación guiada los aprendices accedieron al material de lectura sobre servicio al cliente, sus tipologías, diferencias entre atención y servicio, con los

cuales se logró que pudieran explicar, analizar, consensuar ideas y discutir aspectos relacionados con las prácticas de atención y servicio al cliente. En este momento fue importante la socialización de las evidencias producto de las actividades, con lo cual se logró que pudieran empoderarse de lo realizado, dándole valor a lo aprendido y divulgando con la clase los avances en su formación.

Durante la ejecución de las actividades de síntesis hubo socialización, participación e intervenciones tanto de la instructora investigadora como de los aprendices para puntualizar, enfatizar en aspectos importantes y dar recomendaciones sobre momentos de verdad y ciclo de servicio tomando como recursos de apoyo videos e imágenes.

Por último, las actividades de cierre y retroalimentación se llevaron a cabo para recoger las respuestas de los aprendices sobre su grado de comprensión de las temáticas desarrolladas durante el curso complementario, a través de la rutina de pensamiento antes pensaba y ahora pienso, configuradas con las siguientes preguntas: ¿Qué sabía antes? y ¿Qué sé ahora de servicio al cliente? Con la cual, luego de plasmar sus respuestas en forma escrita y exponer verbalmente las mismas, los aprendices manifestaron su emoción al comprobar el cambio en el conocimiento adquirido a través de la formación. En las Figuras 24, 25, 26, y 27 se presentan muestras de la implementación de las acciones de formación en el segundo ciclo reflexivo.

Figura 24

Exploración de conocimientos previos sobre el tema objeto de estudio

1. ¿Qué entiende usted por cliente?
Es aquella persona que utiliza o demanda algún servicios o productos que es ofrecido por alguna una persona, empresa.

2. ¿Qué entiende usted por servicio?
Un servicio son ciertas acciones que realizan para satisfacer la necesidad que tenga alguna persona en específico.

3. ¿Qué es para usted servicio al cliente?
El servicio al cliente es el que ofrece dicha entidad prestadora de algún servicio o vendedora de algún producto para relacionarse con sus clientes de tal manera que los clientes se sientan satisfechos, puedan presentar quejas o informarse sobre de que trata y que productos son los ofrecidos por dicha entidad

Figura 25

Apropiación de conceptos inherentes al servicio al cliente



Figura 26

Producto actividad sobre momentos dulces y amargos

Momentos dulces	Momentos Amargos
1 Cuando nacieron mis hijos	1 Cuando perdí a mi hija en un accidente de tránsito
2 Cuando salí beneficiada Ingreso Solidario	2 Cuando hace poco golpearon y robaron a mi hijo
3 Cuando puedo viajar a visitar a mi madre	3 Cuando me quede sin trabajo
4 Cuando mi hijo trajo una mascota para darsela en adopción y me encargue con ella y aun la comedia	4 Cuando empezó esta pandemia
5 Cuando mi hijo paso en el sana para estudiar	5 Cuando no puedo realizar mis metas que me e propuesto

Maria Puentes

Figura 27

Producto actividad de síntesis rutina antes pensaba, pero ahora pienso



Acciones de Evaluación del Aprendizaje

Las acciones de evaluación durante el segundo ciclo estuvieron centradas en la valoración de los productos presentados por los aprendices en el desarrollo de las diferentes actividades. Para ello, la instructora investigadora usó como instrumento de evaluación listas de chequeo, también conocidas como “listas de cotejo”, entendidas como “instrumentos que relacionan las acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje” (Sánchez y Martínez, p. 91). Estas listas de chequeo fueron pensadas desde la integración no solo de los indicadores objeto de valoración, sino aspectos de contextualización del instrumento con relación a la competencia y resultado de aprendizaje a evaluar, así como el objetivo de esta, elementos que no habían sido considerados durante la práctica al inicio de la investigación.


Por cada actividad de evaluación definida se elaboró y aplicó una lista de chequeo a los aprendices, partiendo de la funcionalidad de este instrumento desde la posibilidad de “clarificar aspectos que serán considerados para medir el aprendizaje” (Sánchez y Martínez, p. 89). De igual forma, durante la documentación del ciclo reflexivo desde el análisis del cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas, la instructora investigadora destacó el cumplimiento de los aprendices en un 95%, el 5% restante, en ocasión a dificultades para el

acceso a Internet, uso de las herramientas digitales propuestas para el desarrollo de las actividades e inasistencia a las sesiones de clases sincrónicas.

En la Figura 28 se presenta una muestra de las listas de chequeo elaboradas y aplicadas por la instructora investigadora durante el segundo ciclo reflexivo.

Figura 28

Producto actividad de síntesis rutina antes pensaba, pero ahora pienso

	SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA CENTRO AGROEMPRESARIAL Y ACUÍCOLA REGIONAL GUAJIRA LISTA DE CHEQUEO
NOMBRE DEL PROGRAMA	Servicio al cliente principios básicos.
COMPETENCIA	Facilita el servicio a los clientes de acuerdo con las políticas de la organización.
RESULTADO DE APRENDIZAJE	Validar la satisfacción del cliente según protocolo de la Organización. Prestar el servicio al cliente teniendo en cuenta políticas de la organización.
EVIDENCIA	Elaborar un ciclo de servicio.
TIPO DE EVIDENCIA	Producto.
TECNICA DE EVALUACION	Heteroevaluación.
NOMBRE DEL APRENDIZ EVALUADO	Francy Elena Julio Fuentes.
NOMBRE DEL EVALUADOR	Dalys pinedo
NOMBRE DEL INSTRUCTOR	Dalys Pinedo Vergara
OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN	El objetivo de esta evidencia es identificar si el aprendiz interpreta los distintos momentos de verdad y además elabora un ciclo de servicio denotando secuencia en sus momentos y pertinencia.

No	Variables / Indicadores	Cumple		Observaciones
		Si	No	
1	TIEMPO: El aprendiz presentan su evidencia en la fecha estipulada.	x		
2	PRESENTACIÓN: El producto entregado tiene excelente presentación.	x		Buena presentación
3	DOMINIO DE LA TEMÁTICA: El aprendiz da muestra del dominio del tema y claridad del mismo en su producto elaborado y en su socialización.	x		Se evidencia manejo del tema y dominio en la socialización.
4	CONTENIDO: El contenido del producto entregado se ajusta con lo solicitado por el instructor.	x		El contenido es excelente se nota la investigación.
5	DE CONOCIMIENTO: Se evidencia comprensión de la temática desarrollada a través de la actividad presentada.	x		Muy a pesar que el tema es nuevo se evidencia comprensión del mismo al elaborar un buen ciclo de servicio.
6	COMPROMISO ACTITUD: El aprendiz demuestra compromiso e interés en la elaboración de su actividad.	x		
Aprobado x		No aprobado		
Buen trabajo felicitaciones.				

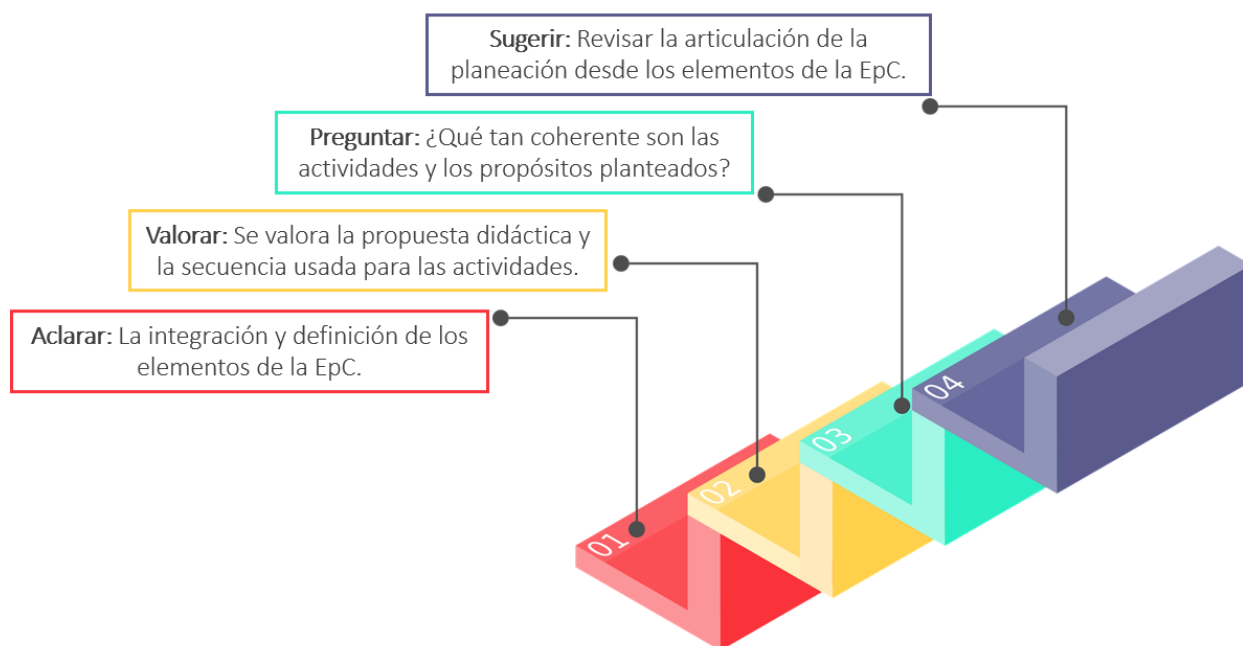
Trabajo Colaborativo

Teniendo en cuenta la escalera de retroalimentación planteada por Wilson (2002), la cual define una metodología que transita por cuatro momentos específicos: Aclarar, valorar, realizar inquietudes y a hacer sugerencias, útil para dar feedback a un trabajo, proyecto o idea desde un punto de vista constructivo, se llevó a cabo trabajo colaborativo con el par académico asignado, partiendo de los aspectos inherentes a la Lesson Study, usando esta herramienta.

Los resultados de este ejercicio de retroalimentación con base en el desarrollo del segundo ciclo de reflexión, se presenta, en síntesis, en la Figura 29:

Figura 29

Escalera de retroalimentación segundo ciclo reflexivo



Así las cosas, desde el estudio de las lecciones del segundo ciclo reflexivo se analizó la importancia de revisar la integración y definición de los elementos de la Enseñanza para la Comprensión, como lo son los Resultados Previstos de Aprendizaje, foco e hilos conductores, de manera articulada con la propuesta formativa enunciada en las actividades de aprendizaje. Es decir, que exista claridad cómo los RPA iluminan la acción didáctica para plantear acciones de formación consecuentes con lo que se desea lograr. Si bien la estructuración de las actividades y la secuenciación fue valorada por el par, se debe revisar qué tan coherentes son con respecto a los propósitos planteados. Por tanto, fue pertinente la sugerencia planteada en revisar la articulación de la planeación desde los elementos de la EpC.

Fortalezas y Debilidades

- Fortalezas: Se identificó como fortaleza el hecho de usar la rejilla Lesson Study para realizar la planeación, la implementación de rutinas para la visibilización del pensamiento de los aprendices, el reconocimiento de saberes previos y el uso de recursos y medios educativos para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidad sincrónica y asincrónica.
- Debilidades: Se requiere seguir profundizando en la integración de los elementos de la Enseñanza para la Comprensión para articular la planeación y direccionar la propuesta formativa en línea con los propósitos o Resultados Previstos de Aprendizaje e hilo conductor. Asimismo, se reconoce como aspecto de mejora la evaluación, ya que ésta se centró en la heteroevaluación con la valoración de productos finales.

Evolución y Reflexión General Ciclo II

Al analizar el desarrollo del segundo ciclo de reflexión con relación a los ciclos anteriores se evidencian aspectos de mejora en la formalización del uso de la metodología planteada para el desarrollo de la investigación y el enfoque pedagógico, articuladas en las Rejillas Lesson Study diseñadas por la Universidad de La Sabana. De igual forma, la estructuración y la secuenciación didáctica de las actividades tuvo mayor nivel de rigor, no solo desde la propuesta formativa, sino desde lo que representa para el aprendizaje, aunque se requiera revisar a profundidad la coherencia con los Resultados Previstos de Aprendizaje en las cuatro dimensiones: contenido, propósito, método y comunicación.

Así las cosas y ahondando en la reflexión en las acciones constitutivas de la práctica, comprendida desde las posturas de Alba y Atehortúa (2018) y caracterizada según Aiello (2005) por ser singular, compleja y dinámica, se reconoce cómo desde el escenario formativo se logra captar la atención de los aprendices e involucrarlos en el proceso de aprendizaje, muy a pesar de las dificultades contextuales con relación a las brechas tecnológicas y de acceso a la red. Sin embargo, hubo una tendencia al enfoque algorítmico, desde lo que indica el concepto de algoritmo, como lo explica Galvis (2008) con fundamento en los postulados de Dwyer (1974), cuando se “sigue procedimientos bien definidos para resolver problemas, usa reglas de acción que consideran los distintos estados del sistema y que ayudan a llevarlo del estado inicial al deseado” (p. 1), de manera que prevaleció la instrucción, minimizando las oportunidades para la creatividad, la autonomía y el sentido crítico de los aspectos temáticos trabajados en las

diferentes lecciones; lo cual no se alinea con las pretensiones de la formación por competencias en un sentido estricto. Esto puede mejorarse desde el sustento de la Pedagogía activa que “implica una filosofía de la educación que se centra de manera más radical en el estudiante” (Espejo, 2016, p.16).

Otro aspecto para considerar desde el análisis de lo realizado se focaliza en la evaluación. La práctica evaluativa estuvo centrada en la heteroevaluación y de manera poco consciente en la evaluación diagnóstica. Esto, si se tiene en cuenta que fueron desarrolladas algunas actividades para reconocimiento de saberes previos, pero en el desarrollo del plan de formación no se logra entender con claridad cómo ese reconocimiento influyó o permeó en la propuesta formativa. De manera que la evaluación diagnóstica no tuvo tanta significancia, más allá de la apertura o exploración en la clase, toda vez que no se estableció un vínculo entre los presaberes y lo que se desarrolló en las actividades de investigación guiada y posteriormente en las actividades de síntesis.

Proyecciones Para el Siguiete Ciclo

Para el ciclo siguiente se proyecta atender los siguientes aspectos:

- Mejoramiento de la integración de los elementos de la EpC en la articulación de la planeación del ciclo reflexivo.
- Diversificar la práctica evaluativa desde diferentes técnicas y modalidades para la valoración de los aprendizajes.
- Diseñar actividades coherentes con los propósitos establecidos y en concordancia con el Modelo Pedagógico institucional.
- Trascender de la formación con enfoque predominante en lo algorítmico y con protagonismo del docente desde la magistralidad, a una formación basada en los principios de la Pedagogía Activa.

Anexos Ciclo II:

Como anexo de este segundo ciclo reflexivo se presenta: Rejilla Lesson Study ciclo II ([ver anexo 2](#)), Instrumentos de evaluación – listas de chequeo ([ver anexo 3](#)).

Ciclo de Reflexión III: Continuando el Proceso de Transformación de la PE

El tercer ciclo reflexivo se llevó a cabo con aprendices del programa de formación técnica denominado “Operación Turística Local” durante el mes de octubre de 2020 en modalidad virtual sincrónica y asincrónica, teniendo en cuenta el aislamiento preventivo en

razón a las medidas de contención del virus Covid-19. Se desarrollaron un total de 5 sesiones de clases de aproximadamente 6 horas cada una.

A continuación, se presentan las habilidades a fortalecer y los desempeños esperados en este tercer ciclo reflexivo:

- **Competencia/habilidad para fortalecer:** Vender productos y servicios de acuerdo con las necesidades del cliente y objetivos comerciales
- **Foco:** Resaltar la importancia de los organigramas como parte fundamental dirección empresarial, identificar sus tipos e interpretar la organización de una empresa de acuerdo con el grafico presentado.
- **RPA Contenido:** El aprendiz desarrollará comprensión acerca de la importancia de los organigramas en la dirección de una empresa, también debe identificar sus tipos e interpretar la organización de una empresa de acuerdo con el grafico presentado.
- **RPA Propósito:** El aprendiz comprenderá que debe aprender a elaborar e interpretar los distintos tipos de organigramas que pueden darse en una organización.
- **RPA Método:** El aprendiz identifica los distintos tipos de organigramas, también los interpreta y conoce además la metodología para su elaboración.
- **RPA Comunicación:** El aprendiz comprenderá que apropiarse de la metodología para elaborar los distintos tipos de organigramas según las jerarquías, también los interpreta y lo comunica de acuerdo con los esquemas gráficos encontrados en una organización y que son llamados Organigramas.

Acciones de Planeación

Para la planeación del tercer ciclo reflexivo se continuó utilizando la rejilla de Lesson Study y teniendo como base tanto las proyecciones realizadas en el ciclo inmediatamente anterior, como las recomendaciones dadas por el par colaborador con la escalera de retroalimentación (Wilson, 2002).

Las actividades planeadas para este ciclo fueron las siguientes:

En el momento de exploración se planeó actividad de contextualización realizada a través de Google Meet, usando como recursos una frase motivadora y la rutina de pensamiento observar/pensar/preguntarse, con el propósito de conectar a los aprendices con el desarrollo del tema “organigramas” en el marco de la dirección empresarial en el área de turismo.


En el momento de investigación guiada se contemplaron dos (2) actividades para trabajar los temas: Dirección empresarial, estructura de la empresa, grados y niveles. Para ello, la instructora investigadora planeó realizar una intervención magistral de tipo interactiva para describir los niveles directivo, ejecutivo y operativo, a través de ejemplos enmarcados desde las empresas del sector turístico, haciendo uso del material de estudio compartido previamente con los aprendices. La segunda actividad consistió en realizar ejemplificaciones de los temas tratados y la elaboración de organigramas a medida del avance en la explicación.

Finalmente, en la actividad de síntesis la planeación estuvo orientada hacia la recolección de las evidencias de aprendizaje presentadas por los aprendices como lo son los organigramas, los ejemplos de los temas tratados y las respuestas a las rutinas de pensamiento empleando herramientas tecnológicas digitales como repositorio de la información, como es el caso de la Pizarra digital Jamboard de Google o el muro colaborativo Padlet.

La Figura 30 muestra un fragmento de la planeación realizada para el tercer ciclo reflexivo.

Figura 30

Fragmento planeación Ciclo II

ACTIVIDAD		PLANEACIÓN INICIAL
MOMENTO 1 EXPLORACIÓN	Actividad de contextualización.	<p>Para el primer día de encuentro para la formación se convoca a los alumnos por el grupo de WhatsApp y por correo electrónico, en donde se indica la fecha hora y el link para el encuentro. Se inicia presentando la agenda a desarrollar en la sección de clases y una frase motivadora. Seguido para contextualizarnos se les invita a observar una imagen y responder las siguientes preguntas. ¿Qué veo?, ¿Qué pienso?, ¿Qué me pregunto? Esta actividad es sincrónica los alumnos tienen 20 minutos para realizarla y será socializada ante el grupo en el orden que ellos pidan su intervención, para esto dispondrán de 40 minutos. En forma asincrónica la actividad debe ser enviada al correo del profesor o por grupo de WhatsApp para aquellos que no tenga computador. Esta actividad de pensamiento crítico se realiza para que a través de la imagen los aprendices cuestionen qué les dice la misma y con qué tema la pueden relacionar, y ayuda a contextualizar al alumno en el tema que se va a desarrollar.</p> 

Acciones de Implementación

En este ciclo reflexivo, continuando con los encuentros sincrónicos usando Google Meet y trabajo asincrónico, se emplearon las herramientas tecnológicas WhatsApp y el correo electrónico para establecer contacto con los aprendices y convocarlos a las sesiones de clase. Las sesiones fueron iniciadas planteando la agenda de la jornada y siguiendo la planeación en los momentos de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis.

En la actividad de exploración, la contextualización se realizó a partir de la disposición de una imagen para que los aprendices pudieran desarrollar la rutina observar/pensar/preguntarse. Esta actividad de forma sincrónica fue establecida en un tiempo de 20 minutos y se dejó un espacio para la socialización. Se acordó que las evidencias resultantes fueran remitidas a la instructora investigadora a través de WhatsApp. Con esta actividad, se logró que los aprendices pudieran conectarse con la clase, en este caso sobre “organigramas.

La imagen usada para establecer este primer vínculo se presenta en la Figura 31.

Figura 31

Imagen usada para actividad de exploración tercer ciclo reflexivo



¿Qué veo? ¿Qué pienso? ¿Qué me pregunto?

Ahora bien, para el abordaje profundo del tema, fue necesario aproximar a los aprendices a otros conceptos como, por ejemplo, dirección empresarial, la estructura de la empresa y sus tres grados y niveles: El directivo, El ejecutivo, y el operativo. Para ello, a partir de magistralidad interactiva, la instructora investigadora describió puntualmente cada nivel, por quienes está representado y cuáles son las decisiones y tareas que se pueden desarrollar desde cada uno de estos niveles, se dan ejemplos y se ubican dentro de una empresa del sector turístico específicamente dentro de una Agencia y un operador.

Se les pidió a los aprendices que accedieran al material previamente compartido y en la sesión sincrónica, se realizaron preguntas sobre la lectura del material para analizar su nivel de apropiación, con lo cual se fueron dando diálogos de saberes alrededor del tema, los cuales, según Pérez y Alfonso (2008) se despliegan “en la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas” (p. 456).

Se inició la siguiente sesión recordando lo aprendido en la clase anterior: dirección empresarial, la estructura de la empresa y sus tres grados y niveles: El directivo, El ejecutivo, se dieron ejemplos y se ubicaron dentro de una empresa. Luego, se discutió sobre las funciones de la dirección de una empresa como son: Planificar, organizar, gestionar y controlar, haciendo la conexión con los organigramas: que son, sus objetivos, las funciones, quienes lo deben elaborar, la trazabilidad de su elaboración y los distintos tipos de organigramas que se pueden encontrar en una organización.

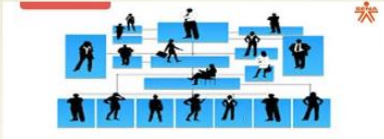
Con participación de los aprendices se construyeron ejemplos configurados como casos, sobre los temas abordados, buscando que tuvieran mayor significancia desde la realidad. Seguidamente la construcción de organigramas en sus diferentes tipologías por parte de los aprendices, una vez comprendidos los conceptos y elementos implicados.

La construcción de los organigramas se realizó tanto en el encuentro sincrónico, como de manera asincrónica por parte de los aprendices, quienes recibieron retroalimentación por los medios de comunicación disponibles, buscando que, al presentar el producto final, éste cumpliera con los criterios de aceptación tanto de forma como técnicos, que luego sería compartido con el resto de los compañeros de clase, usando como repositorios una pizarra de Jamboard y el muro colaborativo Padlet.

En las Figuras 32, 33 y 34 se presentan muestras de la implementación de las acciones formativas durante el tercer ciclo reflexivo.

Figura 32

Evidencia de la realización de la rutina de pensamiento observar/pensar/preguntarse



¿Qué veo? ¿Qué pienso? ¿Qué me pregunto?

¿QUE VEO?

- Un grupo de personas del ámbito laboral ósea trabajadores que están organizados según su cargo desde el dueño o presidente hasta otros personales, es decir, del cargo mas alto hasta el mas bajo por decirlo así.

¿QUE PIENSO?

- Que es como una representación grafica de una empresa o una organización.

¿QUE ME PREGUNTO?

- Porque esta como en un mapa conceptual.

Figura 33

Organigrama elaborado por un aprendiz

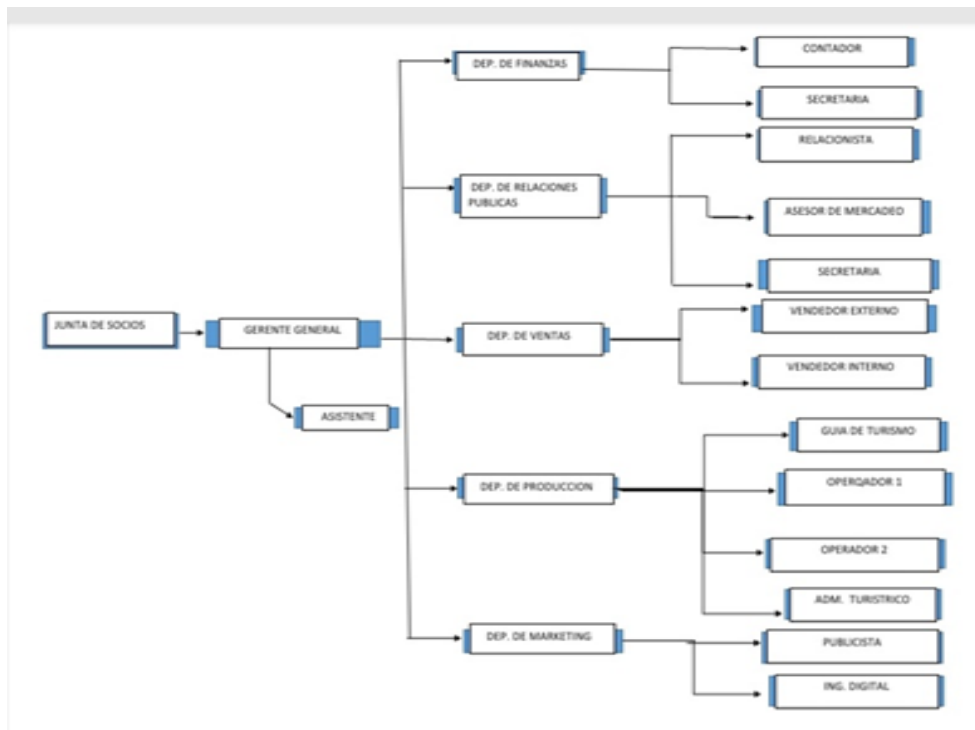
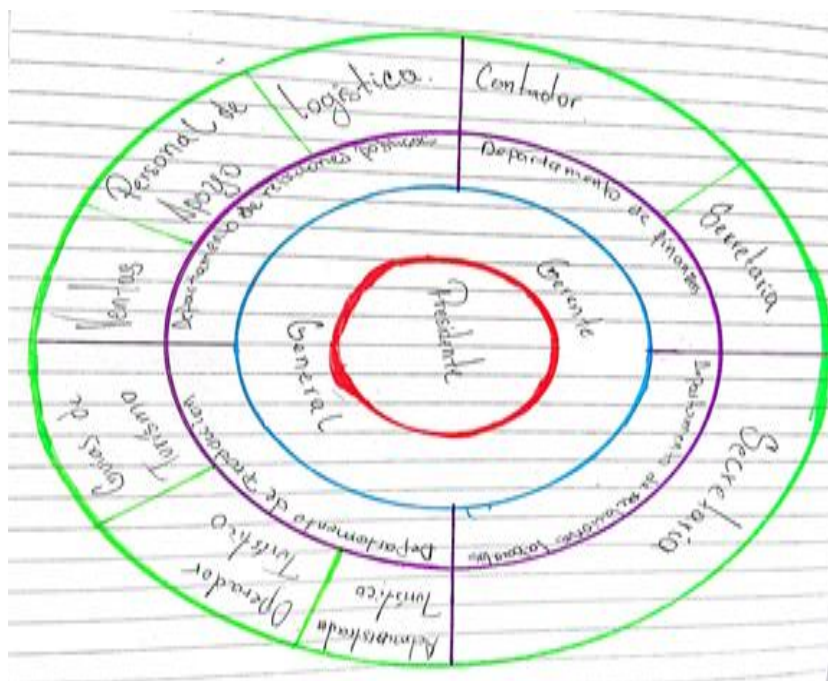


Figura 34

Representación esquemática de las jerarquías según el nivel en la dirección empresarial



Acciones de Evaluación del Aprendizaje

Con respecto a las acciones de evaluación en el tercer ciclo reflexivo, se continuó usando la heteroevaluación como tipo de evaluación. Sin embargo, se promovieron aproximaciones a procesos de retroalimentación como característica de la evaluación formativa, en el momento en que la instructora investigadora decide focalizar la atención a los aprendices durante el proceso de construcción de los organigramas, con el propósito no solo de culminar con un producto elaborado cumpliendo con los criterios de aceptación previamente definidos, sino como una oportunidad que el aprendiz fuera reconociendo aspectos de mejora que impactaran en su aprendizaje, teniendo en cuenta las concepciones de Anijovich (2017) quien considera que la evaluación formativa se convierte en una oportunidad para que el aprendiz “ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes” (p. 32). Esto quiere decir, que a medida que el aprendiz transitaba hacia el mejoramiento de su producto con el acompañamiento y retroalimentación de la instructora investigadora, lograba en ese autoreconocimiento de fortalezas y oportunidades de mejora, una forma de avanzar en sus aprendizajes.

En este ciclo también fue representativo el uso de la lista de chequeo como instrumento de evaluación de los productos elaborados por los aprendices, desde la dinámica de contar con una forma de realizar cotejo con indicadores previamente establecidos, dejando registro de los aspectos que fueron cumplidos y de los que no, con lo cual se logra tomar decisiones y se constituye en una forma más de retroalimentación, cuando el aprendiz logra reconocer cuál o cuáles indicadores no logró cumplir a cabalidad.

La Figura 35 presenta una lista de chequeo diseñada y aplicada por la instructora investigadora durante el tercer ciclo reflexivo.

Figura 35

Lista de chequeo diseñada y aplicada en el tercer ciclo reflexivo

		SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA CENTRO AGROEMPRESARIAL Y ACUÍCOLA REGIONAL GUAJIRA LISTA DE CHEQUEO	
NOMBRE DEL PROGRAMA		Operación turística local	
COMPETENCIA		Asesoría a turistas	
RESULTADO DE APRENDIZAJE		Comercializar productos y servicios teniendo en cuenta las estrategias de mercadeo y políticas de la empresa.	
EVIDENCIA		<i>Elaboracion de Organigramas.</i>	
TIPO DE EVIDENCIA		Conocimiento-Producto	
TECNICA DE EVALUACIÓN		Heteroevaluación.	
NOMBRE DEL APRENDIZ EVALUADO		Maria Susana Maestre.	
NOMBRE DEL INSTRUCTOR		Dalys Pinedo Vergara	
OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN		El objetivo de esta evidencia es identificar si los aprendices a partir de la información entregada elaboren los distintos tipos de organigramas de la empresa.	

No	Variables / Indicadores	Cumple		Observaciones
		Si	No	
1	TIEMPO: El aprendiz presenta su evidencia en la fecha estipulada.	x		
2	PRESENTACIÓN: El producto entregado tiene excelente presentación.	x		
3	DOMINIO DE LA TEMÁTICA: El aprendiz demuestra dominio en el tema referente a los organigramas y además elabora los distintos teniendo en cuenta lo solicitado por el instructor.			No presenta ningún error en la elaboración de los organigramas.
4	CONTENIDO: La actividad entregada contiene lo solicitado por el instructor referente a los tipos de organigramas teniendo en cuenta los casos problemas.	x		Elabora los organigramas según lo solicitado y teniendo en cuenta los casos problemas.
5	DE CONOCIMIENTO: Se evidencia en la actividad que el aprendiz elabora de manera efectiva los distintos tipos de organigramas de la organización.	x		Al elaborar muy bien sus organigramas.
6	COMPROMISO ACTITUD: El aprendiz demuestra compromiso e interés en la elaboración de su actividad.	x		Se nota compromiso por hacer muy bien su actividad.
Aprobado x				No aprobado
Buen trabajo				

Juicio evaluativo

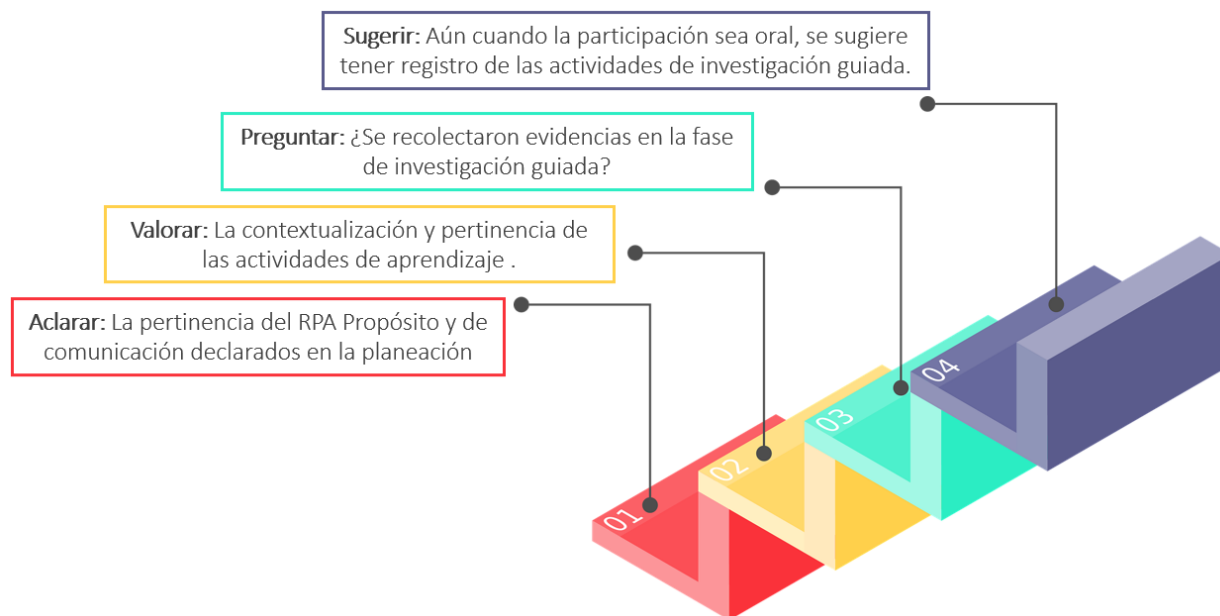
Aún no cumple	De 1 a 3 Indicadores
Cumple	De 4 a 6 Indicadores

Maria Susana Maestre
Firma del aprendiz

Dalys Pinedo
Firma del instructor

Trabajo Colaborativo

Los resultados del ejercicio de retroalimentación en el marco del trabajo colaborativo con el par académico asignado, desde el estudio de las lecciones planeadas, implementadas y evaluadas durante el desarrollo en el tercer ciclo de reflexión, se presenta, en síntesis, en la Figura 36:

Figura 36*Escalera de retroalimentación tercer ciclo reflexivo*

A la luz de la retroalimentación realizada por el par se analiza que debe ser revisada la pertinencia de dos de los RPA planteados en la planeación, específicamente los de propósito y comunicación, desde la finalidad de la apuesta didáctica y la forma en cómo los aprendices divulgan lo aprendido. Se valoró la contextualización y pertinencia de las actividades de aprendizaje, lo cual da cuenta de mejoras en la coherencia identificada en el ciclo anterior y la correlación con los RPA. De igual forma, se generan alertas sobre la recolección de evidencias en el momento de investigación guiada, lo cual muestra la importancia de contar con insumos que faciliten posteriormente el estudio de la lección desde los detalles de lo ocurrido en la misma y desde los productos, participaciones y dinámicas generadas en las lecciones.

Fortalezas y Debilidades

- Fortalezas: La planeación usando la rejilla de Lesson Study. Se cuidó tener en cuenta las proyecciones del ciclo anterior, aunque no en su totalidad, pero se considera una fortaleza toda vez que demuestra el sentir por avanzar hacia la transformación de la práctica. También fue importante dar los primeros pasos hacia una evaluación de tipo formativo a partir de la retroalimentación.
- Debilidades: Sigue siendo una oportunidad de mejora la enunciación y correlación de los Resultados Previstos de Aprendizaje en especial, el de propósito y de comunicación.

Lo cual indica que la instructora investigadora debe seguir profundizando en la comprensión de los elementos de la EpC y cómo éstos se convierten en el derrotero a seguir para lograr una apuesta didáctica centrada en la comprensión y sustento del desarrollo de competencias.

Evolución y Reflexión General Ciclo III

En la búsqueda de continuar con el proceso de transformación de la práctica de enseñanza a partir de la metodología Lesson Study para el fortalecimiento de competencias laborales en el área de turismo, este tercer nivel incorpora leves mejoras, pero que son significativas en tanto la instructora investigadora logra reconocer que requiere seguir ahondando en los aspectos conceptuales, metodológicos y epistemológicos de los sustentos que permitirán tal transformación. En este tercer ciclo, si bien se continúa dando un peso importante a la instrucción y al enfoque algorítmico, se dio la posibilidad de integrar la interacción en las sesiones magistrales, el diálogo de saberes y la retroalimentación como base de la evaluación de tipo formativa (Anijovich, 2017; Galvis, 2008; Pérez y Alfonso, 2008). De esta forma, se logra reflexionar en la importancia de la fundamentación y del acercamiento al saber teórico para irradiar la práctica. Es decir, un saber qué y un saber cómo que permite iluminar el camino hacia la transformación de la propia práctica.

Adicional a lo anterior, se analiza cómo poco a poco se ha ido cediendo el control al aprendiz, desde un rol un poco más activo en las sesiones de clase, lo cual se logra ver cuando se involucra en los procesos de aprendizaje, participa, construye con el instructor y sus pares nuevas relaciones en las cuales toma parte importante, tanto desde el sentido crítico como emancipador en ese proceso de tránsito hacia sesiones formativas ejecutadas desde la horizontalidad (Santos, 2006).

Proyecciones Para el Siguiete Ciclo

Para el ciclo siguiente se proyecta atender los siguientes aspectos:

- Cuidar el alcance y pertinencia de los Resultados Previstos de Aprendizaje, en especial, los de propósito y comunicación, desde el sentido que tiene para el aprendiz la propuesta formativa, así como desde las pretensiones curriculares del programa de formación.
- Diversificar la práctica evaluativa desde diferentes técnicas y modalidades para la valoración de los aprendizajes.

- Continuar avanzando en trascender del enfoque predominante en lo algorítmico y con protagonismo del docente desde la magistralidad, a una formación basada en los principios de la Pedagogía Activa.
- Seguir profundizando en la comprensión de los elementos de la EpC.

Anexos Ciclo III:

Como anexo de este tercer ciclo reflexivo se presenta: Rejilla Lesson Study ciclo III ([ver anexo 4](#)), muestras de organigramas diseñados por aprendices ([ver anexo 5](#)) y lista de chequeo par valoración de organigramas ([ver anexo 6](#)).

Ciclo de Reflexión IV: Visibilizando las Mejoras de la PE

El cuarto ciclo reflexivo se llevó a cabo con 18 aprendices de un programa de formación complementaria de Trabajo en equipo y Comunicación asertiva, durante el mes de noviembre de 2020 en modalidad virtual sincrónica y asincrónica, teniendo en cuenta el aislamiento preventivo obligatorio decretado a raíz de las medidas adoptadas por el Gobierno Nacional para la contención del virus Covid-19.

A continuación, se presentan las habilidades a fortalecer y los desempeños esperados en este tercer cuarto ciclo reflexivo:

- **Competencia/habilidad para fortalecer:** Promover la interacción idónea consigo mismo, con los demás y con la naturaleza en los contextos laboral y social.
- **Foco:** Los beneficios y ventajas de trabajar en equipo para lograr excelentes resultados.
- **RPA Contenido:** El aprendiz desarrollara comprensión de lo relacionado con el proceso de comunicación, asertiva y su influencia para que el trabajo en equipo se realice de manera eficiente y con excelentes resultados.
- **RPA Propósito:** Que le permita además de una buena comunicación realizar actividades en grupo de manera eficiente y con excelentes resultados.
- **RPA Método:** El aprendiz puede realizar su trabajo siguiendo los pasos o la metodología para lograr que sus tareas se realicen de forma eficiente.
- **RPA Comunicación:** El aprendiz comprenderá que apropiarse de la metodología para trabajar en equipo y poderla comunicar con sus compañeros de trabajo pueden lograr que en la empresa se realicen las tareas de forma rápida y efectiva y con excelentes resultados.

Acciones de Planeación

La planeación del cuarto ciclo reflexivo se llevó a cabo con la rejilla de Lesson Study considerando las siguientes actividades:

Momento de exploración: Se planearon tres (3) actividades, la primera, una actividad de contextualización con la cual además de la presentación de los miembros del grupo, la orientación sobre los aspectos curriculares del programa complementario, así como la reflexión alrededor de una frase motivadora. La segunda actividad consistió en la apertura del tema “la comunicación”, apoyada con la rutina de pensamiento observo/pienso/me pregunto. Por último, una actividad de exploración sobre “Trabajo en equipo” aprovechando las ventajas de la misma rutina de pensamiento, desde la intención de lograr conexiones importantes con la clase y promover una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Momento de investigación guiada: Se planearon tres (3) actividades, cada una desde la intención de apropiación de los conocimientos sobre el proceso de comunicación y tipologías de comunicación, la segunda, enfatizada en la comunicación asertiva apoyado en recursos audiovisuales y presentación en PowerPoint. Por último, una actividad en el abordaje de conceptos sobre trabajo en equipo a partir del acceso y exploración de material de estudio y complementado con videos temáticos y explicativos.

Momento de proyecto de síntesis: Se planearon tres (3) actividades, la primera, una actividad de afianzamiento sobre las fases del proceso de comunicación con el propósito que los aprendices comprendieran los elementos que interviene en este; la segunda, focalizada en las técnicas de comunicación asertiva, su diferenciación y ejemplificación y la tercera actividad, la rutina de pensamiento antes pensaba, pero ahora pienso, con el propósito de visibilizar lo aprendido por parte de los aprendices y como insumo para retroalimentar el proceso formativo.

La Figura 37 presenta fragmento de la planeación desarrollada para el cuarto ciclo reflexivo.

Figura 37*Fragmento planeación cuarto ciclo reflexivo*

ACTIVIDAD		PLANEACIÓN INICIAL
MOMENTO DE INVESTIGACION GUIADA	Proceso de comunicación.	Se inicia nuestra fase de intervención en la temática de proceso de comunicación. Se realiza una actividad sincrónica al mostrar la imagen de los elementos de la comunicación se les pide a los alumnos que manifiesten si los conocen y de ser así que den una breve descripción de los mismos. Los temas relacionados con esta temática son: Que es la comunicación, la comunicación oral, elementos que intervienen en un proceso las fases de la comunicación, las barreras de la comunicación de la comunicación. Se realiza una actividad sincrónica al mostrar la imagen de los elementos de la comunicación se les pide a los alumnos que manifiesten si los conocen y de ser así que den una breve descripción de los mismos.
	Comunicación asertiva .	Se continua nuestro curso de formación complementaria y el tema a desarrollar en esta sección d clases es el de La Comunicación Asertiva. Se inicia con un repaso de la clase anterior haciendo preguntas con los elementos de la comunicación y las fases de la misma. Los alumnos responden acertadamente y se evidencia comprensión de lo estudiado. Terminada esta sesión de la clase se prosigue con la presentación del material de formación el cual está dispuesto en power poing. Los puntos a tratar en esta sección son: Que es asertividad, que es comunicación asertiva, las emociones, los estilos de comunicación: Asertivo, pasivo y agresivo, con las características de cada una de ellas, las técnicas de la comunicación asertiva con ejemplos y los derechos asertivos. En esta sección se hace la presentación de los siguientes videos Durante el desarrollo de la clase se hacen actividades sincronicas que surgen y qu no estaban contempladas en la planeación. https://www.youtube.com/watch?v=itBLSKocD4o

Acciones de Implementación

Siguiendo la planeación realizada y teniendo en cuenta la modalidad sincrónica y asincrónica para el desarrollo de la propuesta formativa, se inició la lección con el apoyo de una imagen de los elementos de la comunicación, pidiéndole a los aprendices que manifestaran si era conocida por ellos y que realizaran una breve descripción de esta. Con esta dinámica se generó una predisposición positiva hacia el aprendizaje, logrando que los aprendices se conectaran rápidamente con la clase y con el propósito de esta, en una primera fase de exploración de saberes previos.

Para el desarrollo de la temática de comunicación asertiva, fue importante recapitular lo trabajado en las actividades de exploración, para luego pasar a las actividades de investigación guiada con el acceso al material de lectura y acceso a material audiovisual dinámico, animado y de fácil comprensión, teniendo en cuenta que el curso estaba siendo desarrollado por aprendices de diferentes niveles académicos.

Figura 38

Escena de video animado sobre comunicación asertiva



Asimismo, teniendo como recurso didáctico una presentación en PowerPoint, se realizó orientación magistral por parte de la instructora investigadora, esta vez de manera interactiva, dándole espacio a los aprendices para que expresaran sus opiniones, conocimientos previos sobre el tema y comprensiones a lo largo de la disertación. También se desarrollaron actividades para apropiar conocimientos sobre trabajo en equipo, elementos del trabajo en equipo, los roles y sus funciones con sus características, normas o reglas del juego en el trabajo en equipos, características que facilitan el trabajo en equipo, beneficios e inconvenientes que se pueden presentar en el equipo de trabajo, recomendaciones para trabajar en equipo, pasos para tener en cuenta para el trabajo en equipo.

Para abordar las fases de la comunicación escrita, se recurrió a la técnica de producción textual y esquematización gráfica que consistía en un primer momento, en elaborar un texto sobre el tema, para luego representarlo gráficamente, partiendo de los intereses de los aprendices y sus afinidades sobre cada una de esas fases, logrando que pudieran conectarlo desde la práctica. Con el desarrollo de estas actividades, la instructora investigadora pudo evidenciar el grado de comprensión de los aprendices mediante la valoración de sus productos, los cuales era remitidos usando la herramienta WhatsApp y el correo electrónico, medios usados para la comunicación con los aprendices, intercambio de información y envío de evidencias.

Finalmente, en la implementación de las actividades de cierre, se recolectaron las respuestas de los aprendices con relación a la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”, siendo muy útil y de mucho agrado para los aprendices, aportando a lograr puentes entre los conocimientos previos y los conocimientos adquiridos en el desarrollo del curso, favoreciendo así el aprendizaje significativo.

En las Figuras 39, 40 y 41 se presentan muestras de la implementación en este cuarto ciclo reflexivo.

Figura 39

Reflexiones de un aprendiz sobre la conexión de los recursos gráficos con la clase



Figura 40

Producto elaborado por un aprendiz sobre el tema objeto de estudio



Figura 41

Aportes realizados por los aprendices en Padlet – parte 1

<p>complementarse logrando así llevar a cabo los proyectos propuestos.</p> <p>ANDREA VAN-STRAHLEN SOTO</p>	<p>Yuliana Moncada</p> <p>¿Que sabía sobre trabajo en equipo? Mis conocimientos eran muy básicos eran de comunicarme e intercambiar ideas con mis compañeros para que quedara bien</p> <p>¿Que se ahora de trabajo en equipo?</p>
<p>Pues mis conocimientos se profundizaron por que para tener un mejor trabajo en equipo es saber sus virtudes y sus destrezas para saber en qué ámbito se desenvolverá mejor o para que son buenos también hay que tener un ambiente armónico para trabajar y no hacerlos sentir mal</p> <p>Camilo Pérez Martínez</p> <p>¿QUE SABIAS ANTES DE TRABAJO EN EQUIPO? Mis conocimientos del trabajo en equipo eran muy básicos, como saber comunicarme con los demás e intercambiar ideas para llevar bien los que se este trabajando.</p> <p>¿QUE SE AHORA DE TRABAJO EN EQUIPO? Ahora se que para poder triunfar más en un trabajo es saber manejar bien un equipo de trabajo, tener buena comunicación, conocer a cada uno de los integrantes, saber cuales son sus virtudes, en lo que son buenos, como también conocer que es lo que se les dificulta y así poder conocer en qué área de trabajo pued ser mejor para cada uno de ellos, manejar un ambiente agradable, lleno de armonía, para no incomodar o hacer sentir mal a los demás y así todo se trabajará con eficacia.</p> <p>Diana Cuello Rodríguez Yo comprendía que trabajo en equipo ,es un grupo de personas reunidas para lograr un objetivo en común.</p> <p>Ahora aprendí, que el trabajo en equipo ,es el esfuerzo integrado de un grupo de personas para la realización de un proyecto,aportando cada uno su conocimiento y trabajando cooperativamente ,trabajando en equipo se consiguen grandes triunfos ,porque cada integrante aporta su granito de arena de acuerdo a sus habilidades y destrezas ,lo cual permite que se alcance mas rapido el objetivo,cada uno de los integrantes podrá saber en las áreas en que podrá ser más eficiente o dar un mejor aporte.Lo importante es que todos los integrantes sean responsables del proyecto. Que exista un buen nivel de coordinación, armonía, solidaridad, comprensión y buenas relaciones entre los miembros y de esta manera sea agradable trabajar en pro de conseguir las metas.</p> 	<p>alcance de objetivos comunes. Cada miembro debe aportar para la realización de una parte del trabajo.</p> <p>Para que el trabajo en equipo sea agradable y eficiente, los equipos de trabajo deben tener en cuenta algunos puntos que irán a ayudar a que las características que entorpecen las dinámicas de grupo, por eso es necesario que cada quien sepa su rol para que todos estemos conectados y así la comunicación sea más fluida.</p> <p>ADRIANA ALVREZ AMAYA</p> <p>¿QUE SABIAS ANTES DE TRABAJO EN EQUIPO? Claramente sabía que trabajar en equipo es compartir ideas para dar una solución y lograr un buen resultado.</p> <p>¿QUE SABES HOY DE TRABAJO EN EQUIPO? Consiste en primer lugar saber comunicarse, escoger un lider y determinar funciones a cada integrante... que todos tengamos la misma visión y saber expresar sus opiniones sean positivas o negativas. cuando existe un buen trabajo en equipo se obtiene un resultado satisfactorio para todos. Es muy importante respetar los valores sin agredir los propios, ser justos y estar siempre dispuestos a colaborar... este concepto parte de los grandes portes de la profe DALYS doy gracias por compartir sus conocimientos con todos nosotros.</p> 

Acciones de Evaluación del Aprendizaje

En las acciones de evaluación en este cuarto ciclo reflexivo desde las dinámicas que emergieron de la misma experiencia en el desarrollo de las actividades, fue notorio cómo se logró mejorar la participación de los aprendices a través de los medios tecnológicos usados en los encuentros sincrónicos, gracias a la vinculación desde la exploración de los saberes previos y la correlación de estos con la apuesta formativa. Además de los procesos de retroalimentación casi que, de manera personalizada, al considerar los tiempos y espacios de conexión de los aprendices, posibilidades de acceso a la red y entrega de evidencias de aprendizaje por medios como WhatsApp y correo electrónico.


Se continuó con la implementación de la lista de chequeo como instrumento de evaluación, pero esta vez desde el sentido de usarlo por parte de los aprendices como una forma de autoevaluar sus entregables antes de ser presentados a la instructora investigadora. Se denota entonces la incorporación de nuevas formas evaluativas que no se limitan al producto, sino también al proceso formativo, toda vez que el aprendiz usa el mismo instrumento de evaluación como una oportunidad para aprender, haciendo procesos de autoreconocimiento de las fortalezas

y oportunidades de mejora, que le invitan a perfeccionar sus producciones, mientras aprende (Anijovich, 2017).

En la Figura 42 se presenta una lista de chequeo empleada por la instructora investigadora en el cuarto ciclo reflexivo:

Figura 42

Muestra lista de chequeo aplicada en el ciclo IV

	SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE SENA CENTRO AGROEMPRESARIAL Y ACUÍCOLA REGIONAL GUAJIRA LISTA DE CHEQUEO
NOMBRE DEL PROGRAMA	Servicio al cliente principios básicos.
COMPETENCIA	Facilita el servicio a los clientes de acuerdo con las políticas de la organización.
RESULTADO DE APRENDIZAJE	Validar la satisfacción del cliente según protocolo de la Organización.
EVIDENCIA	Prestar el servicio al cliente teniendo en cuenta políticas de la organización.
TIPO DE EVIDENCIA	Elaborar un ciclo de servicio.
TIPO DE EVIDENCIA	Producto.
TECNICA DE EVALUACION	Heteroevaluación.
NOMBRE DEL APRENDIZ EVALUADO	Andrea Van-Strahlen Soto.
NOMBRE DEL AEVALUADOR	Dalys pinedo
NOMBRE DEL INSTRUCTOR	Dalys Pinedo Vergara
OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN	El objetivo de esta evidencia es identificar si el aprendiz interpreta los distintos momentos de verdad y además elabora un ciclo de servicio denotando secuencia en sus momentos y pertinencia.

No	Variables / Indicadores	Cumple		Observaciones
		Sí	No	
1	TIEMPO: El aprendiz presentan su evidencia en la fecha estipulada.	x		
2	PRESENTACIÓN: El producto entregado tiene excelente presentación.	x		Se tiene excelente presentación y fue muy creativa en la elaboración del trabajo.
3	DOMINIO DE LA TEMÁTICA: El aprendiz da muestra del dominio del tema y claridad del mismo en su producto elaborado y en su socialización.	x		Se evidencia manejo de los pasos o trazabilidad para elaborar el producto entregado. Esto es manifestado en la socialización de la entrega del trabajo.
4	CONTENIDO: El contenido del producto entregado se ajusta con lo solicitado por el instructor.	x		
5	DE CONOCIMIENTO: Se evidencia comprensión de la temática desarrollada a través de la actividad presentada.	x		Se evidencia por la presentación del producto.
6	COMPROMISO ACTITUD: El aprendiz demuestra compromiso e interés en la elaboración de su actividad.	x		
Aprobado x		No aprobado		
Buen trabajo felicitaciones.				

Al analizar la lista de chequeo, se logra apreciar que los indicadores o variables no solo se circunscriben en las características o criterios de aceptación del producto a evaluar, sino que integran otros aspectos en correlación con la dimensión valorativo-actitudinal, que dan cuenta del reconocimiento de la integralidad del acto de evaluar. Sin embargo, sigue siendo un proceso de mejora en tanto no se establece con suficiente claridad o precisión los criterios de evaluación, pues dan lugar a cierto grado de ambigüedad que pueden sesgar o complejizar la evaluación debido al margen de subjetividad, teniendo en cuenta las posturas de Sánchez y Martínez (2020)

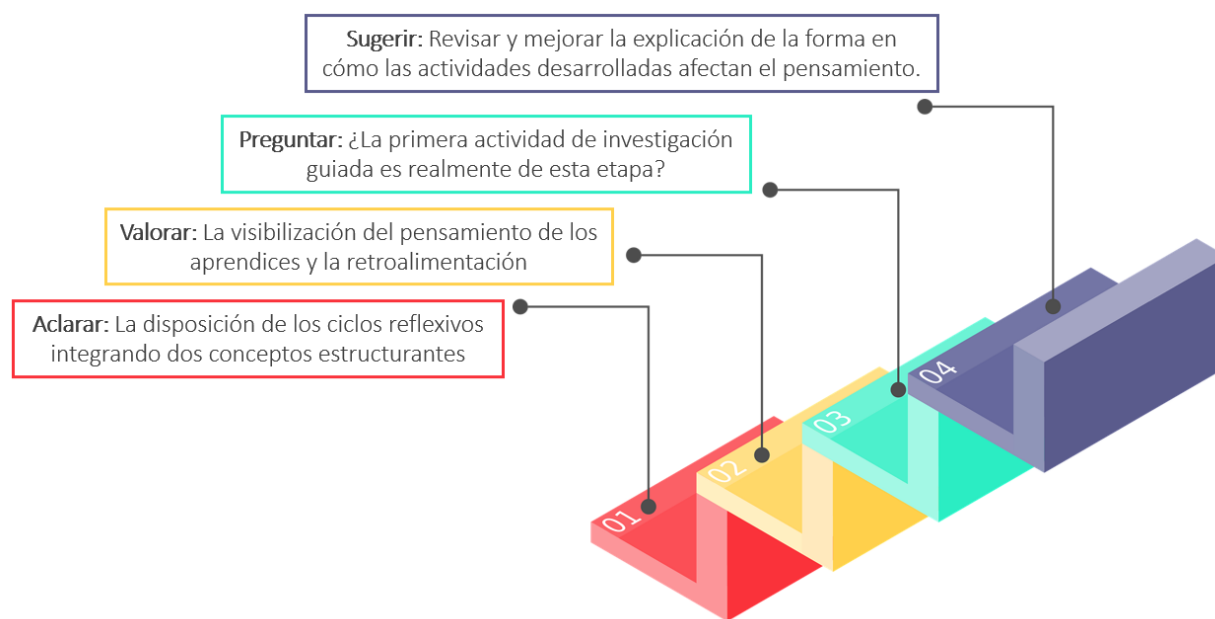
cuando expresan que la lista de chequeo o cotejo “puede ser utilizada para evaluar conocimientos, destrezas o conductas. También ayuda a los profesores a valorar el logro de los alumnos con objetividad” (p. 91), siempre que existan criterios de evaluación claros, precisos y concisos.

Trabajo Colaborativo

Los resultados del ejercicio de retroalimentación en el marco del trabajo colaborativo con el par académico asignado, desde el estudio de las lecciones planeadas, implementadas y evaluadas durante el desarrollo en el cuarto ciclo de reflexión, se presenta, en síntesis, en la Figura 43:

Figura 43

Escalera de retroalimentación cuarto ciclo reflexivo



Se reconoce desde el trabajo colaborativo la forma en cómo se hace visible el pensamiento de los aprendices, pero se sugiere explicar mejor cómo se afecta el pensamiento. Esto indica que para la documentación del ciclo reflexivo se requiere tener presente la relación causa-efecto en los diferentes aspectos que conforman la rejilla de la Lesson Study, toda vez que debe existir trazabilidad, coherencia y sentido integrador en cada uno de dichos aspectos.

Fortalezas y Debilidades

- Fortalezas: Las mejoras en la participación de los aprendices desde la vinculación de sus conocimientos previos con los propósitos formativos. La incorporación de la

autoevaluación como posibilidad de mejora, diversificando la acción evaluativa. Sigue siendo una fortaleza continuar utilizando las rejillas de Lesson Study para la planeación.

- Debilidades: Se requiere encontrar elementos de profundidad conceptual para el mejoramiento en la elaboración de los instrumentos de evaluación, de manera que integren criterios de evaluación claros, precisos y concisos para evitar márgenes de subjetividad que dificulten la acción evaluativa.

Evolución y Reflexión General Ciclo IV

Se analiza que hubo cambios importantes tanto en la concepción de la formación para el desarrollo de competencias desde la vinculación de los saberes previos y el reconocimiento de la diversidad evaluativa, como desde los desempeños de comprensión contextualizados a situaciones de la vida real, para lograr que el aprendiz logre conectar lo que aprende con el mundo de la vida. Si bien se trató de un curso de formación complementaria en el cual el concepto estructurante era el trabajo en equipo, se logró articular los RPA de tal forma que se abordaran las cuatro dimensiones a partir de las diferentes actividades de aprendizaje desarrolladas. Esto quiere decir que la instructora investigadora a partir de este cuarto ciclo comienza a tener un grado de consciencia de la planeación articulada a la enseñanza para la comprensión, como producto de las retroalimentaciones realizadas por su par académico y desde las reflexiones que surgen del desarrollo del ciclo actual y de los ciclos anteriores.

Se reconoce también cómo los instrumentos de evaluación juegan un papel importante en el proceso formativo, no solo para recoger evidencias de los aprendizajes o el cumplimiento de ciertos criterios de aceptación de las evidencias de producto solicitadas, sino también como una forma de autoevaluación y metacognición cuando el aprendiz reconoce en sí mismo que tiene una fortaleza o una debilidad, empezando a incorporar en sus estructuras de pensamiento la mejora como una forma de aprendizaje. Este análisis reflexivo se sustenta desde las posturas de González (2017), cuando explica que la metacognición permite:

Designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismo intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual (p. 109).

Así, el aprendiz al lograr tener plena consciencia del proceso evaluativo reconoce que no es parte aislada de la evaluación o que ésta se convierte en un acto de poder del instructor, sino la oportunidad de valorar los propios avances en procura de los propósitos esperados, afectando con ello su propia concepción de su rol en el proceso de aprendizaje.

Proyecciones Para el Siguiete Ciclo

Para el siguiente ciclo se proyecta atender y fortalecer los siguientes aspectos:

- Mejorar la estructuración, diseño y definición de los indicadores o criterios de evaluación dispuestos en los instrumentos usados para la evaluación e los aprendizajes.
- Fortalecimiento de la autoevaluación como forma evaluativa que busca que el aprendiz desarrolle la metacognición.
- Continuar buscando mejores conexiones y correlaciones entre los elementos de la EpC para el mejoramiento de la planeación, ejecución y evaluación de las sesiones formativas centradas en lograr desempeños de comprensión.

Anexos Ciclo IV:

Como anexo de este cuarto ciclo reflexivo se presenta: Rejilla Lesson Study ciclo IV ([ver anexo 7](#)), evidencias de productos elaborados por aprendices ([ver anexo 8](#)) y lista de chequeo empleados en el ciclo IV ([ver anexo 9](#)) y capture de aportes en Padlet ([ver anexo 10](#)).

Ciclo de Reflexión V: Aproximándose a la Transformación de la PE

El quinto ciclo reflexivo se llevó a cabo con aprendices del programa de formación técnica denominado “Operación Turística Local” en el período comprendido del 29 de enero al 08 de febrero de 2021 en 5 sesiones de 6 horas cada una en modalidad virtual sincrónica y asincrónica, teniendo en cuenta el aislamiento preventivo en razón a las medidas de contención del virus Covid-19.

A continuación, se presentan las habilidades a fortalecer y los desempeños esperados en este tercer cuarto ciclo reflexivo:

- **Competencia/habilidad para fortalecer:** Vender productos y servicios de acuerdo con las necesidades del cliente y objetivos comerciales.
- **Foco:** Se hace necesario comprender que el buen servicio al cliente es importante en las empresas turísticas para vender producto y servicios, así como satisfacer las necesidades de los clientes.

- **RPA Contenido:** El aprendiz desarrollará comprensión acerca de la importancia del servicio al cliente a partir de los conceptos básicos.
- **RPA Propósito:** El aprendiz comprenderá que debe conocer los conceptos fundamentales de servicio al cliente para poder prestar un buen servicio.
- **RPA Método:** El aprendiz identifica los conceptos básicos de servicio al cliente y se apropia de los mismo y puede elaborar protocolos de servicio que le permitan prestar un buen servicio.
- **RPA Comunicación:** El aprendiz manifiesta que conoce los conceptos básicos de servicio al cliente y lo demuestra durante la prestación del servicio.

Acciones de Planeación

Para el quinto ciclo reflexivo se continuó usando la rejilla Lesson Study como instrumento para la elaboración de la planeación y la documentación de los registros de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

En este caso, la instructora investigadora planeó las siguientes actividades:

Para el momento de exploración se planearon tres actividades, la primera, correspondiente a una actividad de motivación y reflexión inicial con el propósito de dar apertura a las sesiones de clase y generar predisposición positiva hacia el aprendizaje desde el reconocimiento de la importancia del buen servicio al cliente. La segunda actividad buscó contextualizar a los aprendices mediante recurso audiovisual disponible en la red y transmitido en línea sobre la “actitud” como base de un buen servicio al cliente. Por último, la tercera actividad para identificación de conocimientos previos mediante la evaluación diagnóstica a partir de preguntas provocadoras para visibilizar el pensamiento de los aprendices con relación servicio al cliente.

Para el momento de investigación guiada, también se planearon tres actividades, las cuales, en su conjunto, buscaron: En primera instancia, la apropiación de conocimientos sobre la conceptualización y diferenciación entre servicio y atención al cliente, usando como recurso didáctico presentación en diapositivas con PowerPoint. Esta orientación fue pensada para ser desarrollada de manera interactiva, es decir, con la participación y aportes de los apéndice. En segunda instancia, actividad de construcción de conceptos a partir de lo apropiado, logrando hacer visible las comprensiones obtenidas por los aprendices a lo largo de las sesiones de clase y en última instancia, una actividad de socialización sobre aspectos como necesidad, importancia,

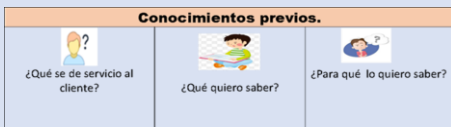
definiciones y tipologías del servicio al cliente, para ahondar en la aprehensión de conocimientos.

Para el momento de proyecto de síntesis, también fueron planeadas 3 actividades, con las cuales se buscó reafirmar y afianzar los conocimientos adquiridos con las actividades anteriores. Para ello, se pensó en el acceso a material audiovisual disponible en línea la utilización de la rutina de pensamiento denominada el Puente: Qué sabías antes, qué sé ahora, y la herramienta tecnológica Kahoot con la cual se dispuso un cuestionario en línea de tipo interactivo, con el propósito es conocer el grado de comprensión de los aprendices referente al tema desarrollado.

La Figura 44 presenta un fragmento de la planeación realizada para el quinto ciclo reflexivo:

Figura 44

Fragmento planeación quinto ciclo reflexivo

ACTIVIDAD		PLANEACIÓN INICIAL
MOMENTO 1 EXPLORACIÓN	Actividad de motivación	Para nuestro encuentro a la formación se convoca a los alumnos por el grupo de WhatsApp y por correo electrónico, en donde se indica la fecha hora y el link. Se inicia dándole a los aprendices la bienvenida a la formación sincrónica, se presenta la agenda a desarrollar en la sesión de clases y una frase motivadora y se toma la primera asistencia. Teniendo en cuenta que los aprendices conocen el programa de formación y la competencia a desarrollar, solo se les indica cual es el resultado de aprendizaje que vamos a alcanzar. Para esta actividad se dispone de 20 minutos. Para esta actividad se les indica que deben los aprendices visualizar el siguiente video. https://www.youtube.com/watch?v=8_44RXLw6Ys Luego de observar el video, el instructor y aprendices tendrán un espacio para la motivación y reflexión de la temática a desarrollar.
	Actividad de contextualización	Para contextualizar a los aprendices en la temática a desarrollar los invito a observar el siguiente video https://www.youtube.com/watch?v=OK4YJPvQUMs . Para esta actividad se dispone de 20 minutos. El objetivo es contextualizarlos a los aprendices en los temas a desarrollar.
	Actividad de conocimientos previos.	Para conocer el estado inicial de conocimientos de los aprendices con relación a la temática a desarrollar se les solicita dar respuesta a las siguientes preguntas ¿Qué se dé servicio al cliente?, ¿Qué quiero saber?, ¿Para qué lo quiero saber? Se dispone de un cuadro para que ellos lo puedan tomar de referencia. Esta actividad debe ser enviada al grupo de WhatsApp y al correo del instructor, para ser analizada y tener una panorámica de los conocimientos que tienen los aprendices antes de iniciar la formación. Para esta actividad se dispone de 40 minutos. 

Acciones de Implementación

Durante la implementación de este ciclo, siguiendo la planeación establecida, se continuó dando apertura con presentación de la agenda de la jornada, actividad de reflexión inicial usando una frase motivadora y la contextualización con relación al resultado de aprendizaje que se persigue con la sesión de clase. De igual forma, se les pidió a los aprendices que accedieran a un

video de disponible en YouTube sobre la importancia del servicio al cliente, sobre el cual versó la reflexión.

De igual forma, se orientó a los aprendices el acceso a material audiovisual sobre la actitud como base del buen servicio al cliente, con el cual dieron respuesta a las siguientes preguntas provocadoras: ¿Qué sé de servicio al cliente?, ¿Qué quiero saber?, ¿Para qué lo quiero saber?

Además, la instructora investigadora llevó a cabo la socialización de los conceptos relacionados con servicio y atención a los clientes, mediante la siguiente secuenciación didáctica: Primero, se estableció la diferencia entre atención (actitudinal) y servicio (empresarial). Dentro de estas diferencias se explicó los elementos que cada una de las partes debe proporcionar para prestar un buen servicio, se dieron ejemplos de las acciones de atención (actitudinal) y de los elementos de servicio (empresarial) para poder llegar a establecer la diferencia entre el uno y el otro. Segundo, se les pidió a los aprendices que exploraran y dieran a conocer cuáles actitudes consideraban necesarias para lograr una buena atención y un buen servicio al cliente. Por último, la discusión en plenaria de los resultados de la actividad, la cual se desarrolló de forma sincrónica. Los medios usados para el envío y recolección de evidencias fueron WhatsApp y el correo electrónico.

Finalmente, se llevaron a cabo actividades de cierre, usando como recurso el video “la actitud en el servicio al cliente” con el cual se precisaron algunos conceptos y se generó discusión alrededor del tema con los aprendices y cuyos registros se realizaron usando un cuadro comparativo, además del formato usado para la implementación de la rutina de pensamiento “El puente: Que sabía antes, qué sé ahora” y la herramienta Kahoot para realizar un test o cuestionario interactivo en línea con diez preguntas sobre las claves del servicio al cliente, conceptos asociados, tipología y causas recurrentes de insatisfacción.

Las Figuras 45, 46 y 47 se presentan muestras y registros gráficos de los momentos de implementación de la apuesta didáctico-pedagógica en el quinto ciclo reflexivo:

Figura 45

Escena del video empleado para la motivación de los aprendices



'Actitud' El buen servicio, un compromiso de todos

Figura 46

Registros del reconocimiento de productos elaborados por los aprendices

APRENDIZ, JOEL ARIAS SALCEDO

DALYS PINEDOVERGATA
Индивидуальная работа / Чтение / Коммуникация / Работа в команде / Работа в группе

¿QUÉ SE DE SERVICIO AL CLIENTE?
En una institución muy importante en cualquier negocio o empresa, esta labor se ejerce con personas capacitadas en función de ser el más eficaz, para resolver sus inquietudes y atender sus necesidades.

¿QUÉ QUIERO SABER?
¿Cómo se presta un buen servicio?
En qué áreas se desarrolla mejor la atención al Cliente según partes del negocio?
¿Para qué se utiliza el cliente como estrategia de las empresas?

¿PARA QUÉ QUIERO SABER?
Para prepararme y saber todo sobre el tema, saber los pros y contras de la importancia de conocimiento sobre atención al servicio de calidad en caso de recibirlo si lo necesito de mi empresa, realizarlo de manera eficaz y efectiva, para una excelente prestación del servicio.

Asesoramiento,
Aprendiz, Joel Arias Salcedo

ACTIVIDAD #1

Conocimientos previos.

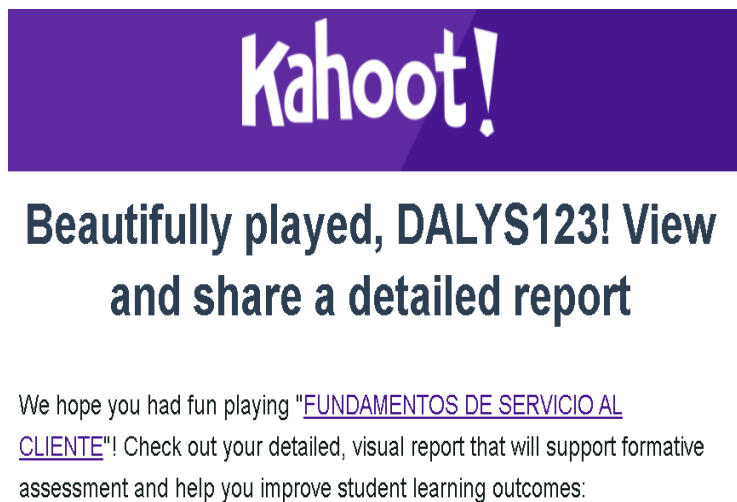
 ¿Qué se de servicio al cliente?	 ¿Qué quiero saber?	 ¿Para qué lo quiero saber?
-------------------------------------	------------------------	--------------------------------

1- ¿QUÉ SE DE SERVICIO AL CLIENTE?
-En mi concepto servicio al cliente es el método que se plantea una empresa para y durante la compra de un cliente de modo que este pueda quedar satisfecho.

2- ¿QUE QUIERO SABER?
-Las diferentes técnicas que existen para poder implementar en el proceso de la mejora al servicio al cliente.
-Los elementos de un buen servicio al cliente.

3- ¿PARA QUÉ LO QUIERO?
-Para profundizarme en el tema ya que es de vital importancia para lo que en el momento estoy estudiando.

-Alondra Melo Santos.

Figura 47*Capture confirmación de lo registrado en Kahoot****Acciones de Evaluación del Aprendizaje***

Para el quinto ciclo de reflexión, teniendo en cuenta las proyecciones realizadas en el ciclo inmediatamente anterior, se fortaleció la evaluación diagnóstica entendida desde Sánchez y Martínez (2020) como “aquella que se realiza al principio de un curso o actividad académica, con la finalidad de determinar el nivel de conocimientos, habilidades o actitudes del educando” (p. 18). En este caso, durante las actividades de exploración hubo un interés manifiesto en la contextualización e identificación de conocimientos necesarios para el aprendizaje de la unidad temática abordada, con lo cual se logró determinar los presaberes de los aprendices. Esto invita a reflexionar sobre la importancia de partir de los presaberes no simplemente como una actividad de apertura de la clase, sino como una oportunidad de lograr aprendizajes significativos en los aprendices, en la medida en que estos construyen su propio conocimiento partiendo desde lo que ya saben (Ausubel et al., 1983).

Por otro lado, se continuó fortaleciendo, tanto a nivel de forma como de fondo, las listas de chequeo usadas como instrumento de autoevaluación y heteroevaluación. En el primer caso, al ser entregado el instrumento previamente al aprendiz para que pueda conocer en detalle sobre qué aspectos o indicadores versará la valoración del producto. Lo que quiere decir que el aprendiz tiene de antemano el instrumento con el cual podrá autoevaluarse para verificar que lo entregado cumple con lo solicitado. En el segundo caso, una vez el aprendiz entrega de la evidencia a la instructora investigadora, esta aplica el instrumento y retroalimenta al aprendiz en cuanto a los aspectos que no fueron tenidos en cuenta o que, al presentarlo, no reúne los criterios

de aceptación definidos, logrando con ello, que pueda verificarse el progreso o logro de los resultados de aprendizaje esperados.

De igual forma, las rutinas de pensamiento empleadas en este ciclo permitieron que la instructora investigadora pudiese ahondar un poco más en las comprensiones alcanzadas por los aprendices y cómo eso les impactó no solo para su formación académica, sino para la vida.

Las Figuras 48, 49 y 50 presentan muestras de las acciones de evaluación desarrolladas durante el quinto ciclo reflexivo.

Figura 48

Capture confirmación de lo registrado en Kahoot



Figura 49

Cuadro comparativo sobre buen y mal servicio al cliente

BUEN SERVICIO	MAL SERVICIO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Buena atención ➤ Respetuoso ➤ Se presenta y solicita el nombre del cliente ➤ Lenguaje técnico y apropiado ➤ Es amable ➤ Se toma el tiempo suficiente para mostrar el producto adecuado ➤ Brinda una excelente información ➤ Una buena comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No sé presenta ➤ No sé preocupa por el cliente ➤ Mal lenguaje verbal y corporal ➤ Instalaciones sucias ➤ No conoce la necesidad del cliente ➤ No tiene actitud de Servicio ➤ No da garantía para la compra ➤ Mala presentación personal ➤ No logra el cierre de la venta ➤ Es irrespetuoso con el cliente

Figura 50

Lista de chequeo diseñada y aplicada durante el desarrollo del quinto ciclo de reflexión

INFORMACION GENERAL				
Centro de Formación:	Agroempresarial y Acuícola			
Competencia asociada:	Asesoría a turistas.			
Resultado (s) de aprendizaje a evaluar:	Comercializar productos y servicios turísticos teniendo en cuenta las estrategias de mercadeo y políticas de la empresa.			
EVIDENCIA A EVALUAR				
Definición de servicio al cliente				
Tipo de evidencia:	Desempeño <input type="checkbox"/> Producto <input type="checkbox"/> Conocimiento X			
Nombre del aprendiz:	Alondra Melo Santos			
Nombre del evaluador:	Ricardo Castro Maldonado			
LISTA DE CHEQUEO				
Ítem	Variables/Indicadores	Cumple		Observaciones
		SI	NO	
1	La actividad enviada da respuesta a lo solicitado por el instructor referente a la definición de servicio al cliente.	X		La actividad responde a lo solicitado por el instructor.
2	La definición guarda relación y da respuesta a lo que es el servicio al cliente.	X		La definición tiene coherencia con los lineamientos que definen una prestación de servicio.
3	Se evidencia claramente la importancia del servicio al cliente en una organización.			Si el hacer referencia de las acciones que se deben realizar para atender bien a los clientes
4	Las palabras claves: servicio y atención u otros sinónimos se evidencia en la definición elaborada por el aprendiz.	X		Incluye palabras como: atención, servicio, cliente, acciones, satisfecho e insatisfecho.
5	Se identifica las acciones que se deben realizar en la empresa para prestar un buen servicio.	X		Cuando hace referencia a atender, satisfacer, beneficios, ayudas, empresa relación con los clientes.
6	Se evidencia que se establece la diferencia entre atención y servicio.	X		Si cuando habla de actitud de la persona que atiende a los clientes, y de aportes de la empresa.
7	Se evidencia un lenguaje técnico acorde con el utilizado en las socializaciones.	X		Si utiliza nuevas palabras que no son comunes.
Aprobado x		No aprobado		
Recomendaciones:				

Alondra Melo Santos
Firma del aprendiz

Ricardo Castro Maldonado
Firma del Evaluador

Se observa en la Figura 50 los cambios en los aspectos de forma y fondo en el diseño de instrumentos (en esta caso listas que chequeo) empleadas por la instructora investigadora para la evaluación de los aprendizajes. Entre estos cambios se logra visualizar la incorporación de elementos de contexto, con los cuales se describe la información general, evidencia a evaluar, la

definición de los criterios o indicadores de evaluación, así como su respectiva área de registro de resultados y firma de los involucrados. Dichos cambios permiten formalizar un proceso de evaluación estructurado, centrado y coherente con el saber pedagógico.

Figura 51

Capture confirmación respuestas a preguntas provocadoras para identificación de conocimientos previos

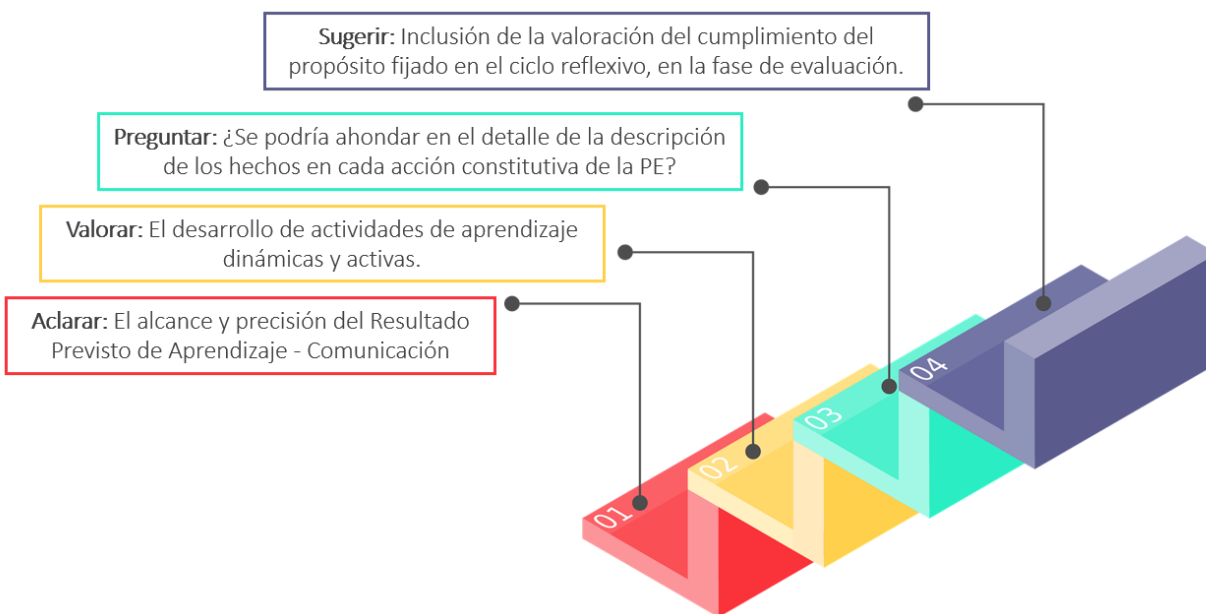
CUADRO COMPARATIVO

Buenas y malas acciones del video sobre servicio al cliente

Mal servicio	Buen servicio
<ul style="list-style-type: none"> -La chica le <u>to</u>co hablarle <u>baria</u>s veces a <u>el</u> trabajador porque la persona encargada hablaba por celular. -No se preocupa por atender al cliente ya que sigue sentado y hablando por celular sin importarle la presencia de la chica. -Ofrecía productos que no tenía y daba información confusa. -No muestra productos de buena calidad. -Instalaciones sucias. -Desordenado. -No tenía un lenguaje profesional ni verbal ni corporal. -No se interesa en conocer la necesidad del cliente. -No da garantía de compra porque es un producto de mala calidad y es un producto que no está en el almacén y que debe adelantar un 50%. -No tiene actitud de servicio y no logra la venta. -Es irrespetuoso con el cliente -No tiene buena presentación personas -No tiene educación. -Ofrece detalles que no van con la compra 	<ul style="list-style-type: none"> -Le da un producto caro pero bueno y se coloca en el zapato del cliente y lo atiende de la mejor manera para vender algo bueno. -Buena atención se interesa por saber lo que el cliente busca usa el lenguaje apropiado es respetuoso, es amable. -Se toma su tiempo para buscar el producto adecuado a ofrecer ya que el producto es caro pero bueno y se encarga de brindar la información necesaria y explicar porque vale pagar lo que cuesta y porque es bueno. -Da garantía habla de su empresa. -Muestra trayectoria del producto a vender. - Está bien presentado. -Conoce de la empresa y de lo que está vendiendo. -Tiene poder de convencimiento. -Logra cerrar la venta le explica cómo funciona tiene sentido de pertenencia con la empresa -Se lo lleva al carro para que no haga peso. - Pregunta <u>que</u> buscaba y <u>el</u> <u>hace</u> lo posible por encontrar el producto que buscaba hasta que lo encuentra y

Trabajo Colaborativo

Los resultados del ejercicio de retroalimentación en el marco del trabajo colaborativo con el par académico asignado, desde el estudio de las lecciones planeadas, implementadas y evaluadas durante el desarrollo del quinto ciclo de reflexión, se presenta, en síntesis, en la Figura 52:

Figura 52*Escalera de retroalimentación quinto ciclo reflexivo*

Teniendo en cuenta lo sintetizado en la Figura 51, claramente se analiza que siguen existiendo oportunidades de mejora en el estructuración, alcance y coherencia en el planeamiento de los RPA, en este caso, el de comunicación. Lo cual se convierte en una oportunidad de mejoramiento para el ciclo siguiente. De igual forma, el trabajo colaborativo realizado con el par académico asignado permitió vislumbrar la necesidad de ahondar no solo en la descripción de los hechos a la hora de documentar el ciclo reflexivo, sino también en la recolección de las evidencias que surgen de proceso y que son de mucho valor para comprender los aspectos claves en el desarrollo de las diferentes acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Fortalezas y Debilidades

- Fortalezas: La planeación usando la rejilla de Lesson Study. La estructuración y diseño de los instrumentos de evaluación empleado indicadores más claros, precisos y orientados a la evidencia a evaluar. Se asume como fortaleza, además, la preocupación de la instructora investigadora en diversificar la evaluación, de manera que sea un proceso más integral e integrador. El desarrollo de actividades de aprendizaje mucho más dinámicas y activas.
- Debilidades: Sigue siendo una oportunidad de mejora el planteamiento de los Resultados Previstos de Aprendizaje. En este ciclo específico no hubo suficiente

claridad en el RPA de comunicación desde su alcance y estructuración en coherencia con lo desarrollado. Ahondar en el detalle de la descripción de los hechos en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, desde el rigor que exige la recolección de información en el marco de la investigación social cualitativa.

Evolución y Reflexión General Ciclo V

El desarrollo del quinto ciclo reflexivo da cuenta de una importante evolución desde la concepción de los elementos que integran la planeación, hasta la forma en cómo fue pensada y desarrollada las prácticas evaluativas centradas en el mejoramiento de esta acción constitutiva en la cual, desde el sentir de la instructora investigadora, se necesitaba realizar el mayor esfuerzo. Se logra analizar cómo la proyección realizada en ciclos anteriores son reflejadas en el presente ciclo, dando cuenta de la curva de conocimiento ascendente para lograr transformar la práctica de enseñanza con la incorporación de nuevos saberes, fundamentos teóricos, didácticas, formas de desarrollar los procesos formativos aún en tiempos de dificultades, así como el trabajo entre pares para ir perfeccionando la labor como instructor, configurando lo que podría ser una comunidad de práctica alrededor del acto de enseñar. Al respecto, Wenger (2002) explica que el concepto de comunidad de práctica “se centra en lo que las personas hacen conjuntamente y en los recursos culturales que así producen” (p. 34). Así, al tener un espacio concreto de reflexión, análisis, estudio conjunto y retroalimentación alrededor del acto de enseñar, se tejen y construyen conocimientos que luego serán empleados para seguir en la constante dinámica de mejora y transformación.

Proyecciones Para el Siguiete Ciclo

Para el siguiente ciclo se proyecta atender y fortalecer los siguientes aspectos:

- Revisar la coherencia y pertinencia del RPA de Comunicación, en armonía con los demás elementos que integran la EpC.
- Profundizar en la descripción de los hechos que permiten dar cuenta de la planeación, implementación y evaluación del aprendizaje en cada ciclo de reflexión.
- Afinar y mejorar tanto la descripción como la recolección de información resultante del desarrollo de la propia práctica de enseñanza, empleando los instrumentos definidos en la investigación.

Anexos Ciclo V:

Como anexo de este quinto ciclo reflexivo se presenta: Rejilla Lesson Study ciclo V ([ver anexo 11](#)), evidencias de productos elaborados por aprendices ([ver anexo 12](#)), evidencia reconocimiento de presaberes ([ver anexo 13](#)), evidencias rutinas de pensamiento ([ver anexo 14](#)) e inventario de preguntas para Kahoot ([ver anexo 15](#)).

Ciclo de Reflexión VI: Comprendiendo la Transformación de la PE

El sexto ciclo reflexivo se llevó a cabo con aprendices del programa de formación técnica denominado “Operación Turística Local”, en el período comprendido del 3 al 24 de mayo de 2021 en modalidad virtual sincrónica y asincrónica, teniendo en cuenta las medidas de contención del virus Covid-19, desarrollándose cinco (5) sesiones de clase de 6 horas cada una. Si bien este ciclo corresponde al último implementado en la investigación, se clara que este proceso no termina, en tanto se espera sea una práctica instaurada para el mejoramiento continuo a partir de las comprensiones, aportes al conocimiento pedagógico y fundamentos que surgieron en esta.

A continuación, se presentan las habilidades a fortalecer y los desempeños esperados en este sexto ciclo reflexivo:

- **Competencia/habilidad para fortalecer:** Atender clientes de acuerdo con procedimiento de servicio y normativa,
- **Foco:** Temas fundamentales de atención y servicio al cliente para prestar un buen servicio
- **RPA Contenido:** El aprendiz comprenderá la importancia de conocer y aprender los temas fundamentales para poder prestar un buen servicio a los clientes.
- **RPA Propósito:** El aprendiz comprenderá que debe conocer los temas que son fundamentales en la atención y servicio, los cuales le permitirán prestar un buen servicio a los clientes.
- **RPA Método:** El aprendiz identifica los temas fundamentales que le permiten prestar un buen servicio y se apropia de los mismos.
- **RPA Comunicación:** El aprendiz en el desarrollo de sus actividades de atención a los clientes manifiesta que conoce y pone en práctica los conocimientos adquiridos y que son fundamentales para prestar un buen servicio.

Acciones de Planeación

En el sexto ciclo reflexivo se continuó con la planeación usando la rejilla Lesson Study diseñada por la Universidad de La Sabana. Se tuvo en cuenta las observaciones, recomendaciones y oportunidades de mejora identificada en los ciclos anteriores. No obstante, la pretensión de transformación de la práctica de enseñanza está ligada a la constante iteración a partir de las mejoras introducidas desde la reflexión del proceso formativo tanto de manera individual como colectiva (entre pares).

En este último ciclo reflexivo de esta investigación, se planearon las siguientes actividades:

En el momento de exploración se planearon cinco (5) actividades; la primera, orientada a la contextualización y presentación de los aprendices, así como la presentación de la instructora investigadora, usando como apoyo la herramienta Padlet. La segunda actividad se focalizó en el reconocimiento de saberes previos a partir de tres (3) preguntas sobre el tema objeto de estudio: ¿Qué es el servicio al cliente? ¿Qué quiero saber sobre servicio al cliente? ¿Para qué lo quiero saber? La tercera actividad con el propósito de identificar conocimientos previos sobre Momentos de verdad y ciclo de servicio, a partir de un interrogante ¿Conocen ustedes momentos especiales que se vivan o experimenten en el servicio al cliente? Con la finalidad que los aprendices expresaran sus pensamientos tanto de forma oral (en la sesión sincrónica) como escrita (a través de documento de Word). La cuarta actividad consistió en generar motivación y reflexión inicial sobre el tema “modalidades de atención al cliente” a manera de contextualización. Finalmente, la quinta actividad, también de activación de conocimientos previos, la cual a través de preguntas provocadoras sobre atención al cliente se pretendía visualizar el pensamiento de los aprendices con relación a sus presaberes sobre el tema.

Para el momento de investigación guiada se consideraron seis (6) actividades las cuales, en su conjunto pretendieron ahondar y fortalecer la apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas, así como adquirir actitudes para un buen servicio al cliente como parte fundamental del desempeño como operadores turísticos locales. Se buscó con esta planeación en fase de investigación guiada, una secuenciación didáctica que partió de la aproximación conceptual básica de servicio al cliente, para luego transitar hacia la profundidad con el abordaje de los temas: Momentos de verdad, ciclos de servicio y modalidades de atención. Para ello, la instructora investigadora, consideró desde su planeación el uso de recursos didácticos como

presentación en PowerPoint con la diagramación del contenido, recursos audiovisuales en línea, esquemas y representaciones gráficas para facilitar la orientación de los temas, además de la socialización en línea como técnica para lograr que los aprendices, no solo orienten su atención hacia lo discutido, sino que se sumen a la discusión desde sus propias opiniones o presaberes, logrando con ello vincular la exploración realizada en la primera fase.

Por último, en las actividades de síntesis, se planearon tres (3) actividades orientadas a la recolección de evidencias de aprendizaje presentadas por los aprendices, usando medios tecnológicos como WhatsApp o correo electrónico, la elaboración de un guion técnico de atención a clientes en forma telefónica y por último, la planeación de la escalera de metacognición, planteando cuatro (4) interrogantes: 1. ¿Qué he aprendido?; 2. ¿Cómo lo he aprendido?; 3. ¿Para qué me ha servido? Y 4. ¿En qué otras ocasiones puedo usarlo? Esto, con la intención de lograr en los aprendices procesos de introspección que les posibilite un reto cognitivo para ampliar y reafirmar sus comprensiones, tal como lo menciona Campirán (como se citó en Arieta, 2001) que una de las características de la metacognición es la capacidad de “darse cuenta, de autoobservarse” (p. 11), como una forma que los aprendices tomen consciencia de su propio proceso de aprendizaje y la significancia o trascendencia que le dan a aquello que aprenden.

La Figura 53 presenta un fragmento de la planeación realizada para el sexto ciclo reflexivo.

Figura 53

Fragmento planeación sexto ciclo reflexivo

ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL
MOMENTO 1 EXPLORACIÓN	<p>https://padlet.com/dapive/208qkt29vwp291g2</p> <p>Para el primer día de encuentro a la formación se convoca a los alumnos por medio del grupo de WhatsApp y por correo electrónico, en donde se indica la fecha hora y el link para el encuentro. Se inicia dándole la bienvenida a los alumnos al proceso de formación, se continúa con la presentación del profesor y se de los alumnos, previa instrucciones para que se ubiquen en un muro o padlet el cual encontrarán en el grupo de WhatsApp, este muro tiene por nombre: Quiero conocerte, se le solicita a los alumnos responder las siguientes preguntas: Tu nombre, a que te dedicas, expectativas con la formación que vas a recibir. Para esta actividad inicial tendrán 30 minutos y posteriormente cada alumno realiza su presentación. Para contextualizar a los alumnos con la temática a desarrollar se observan los videos https://www.youtube.com/watch?v=8_44RXLw6Ys, y https://www.youtube.com/watch?v=OK4YJpVQUMs Luego de observado el video, el instructor y aprendices tendrán un espacio para la motivación y reflexión de la temática a desarrollar. Por favor escribe tu reflexión relacionada con el video observado, socialízala ante el gran grupo, envíala al correo del instructor y guardar las actividades para su portafolio. Seguido se hace la presentación del programa de formación. Este ciclo lo estaremos desarrollando en 40 horas y están matriculados 30 alumnos.</p>
	<p>Para saber el estado inicial de los conocimientos del aprendiz acerca del servicio al cliente, se aplicará la siguiente evaluación: ¿Qué se dé servicio al cliente?, ¿Qué quiero saber?, ¿Para qué lo quiero saber? Se dispone de un cuadro para que ellos puedan plasmar sus respuestas. Esta actividad debe ser enviada al correo del instructor o tomar una foto y enviar al grupo de WhatsApp para aquellos que no tengan computador con el fin de ser analizada por el instructor. Para esta actividad se dispone de 40 minutos.</p>
	<p>La formación continúa con la temática de Momentos de verdad y ciclo de servicio, para iniciar saludamos a los alumnos y le damos la bienvenida, seguido recordamos la clase anterior y recordar la importancia de una buena prestación de servicio en las organizaciones. Para iniciar se aplica la siguiente actividad de conocimientos previos relacionada en este espacio, los aprendices lo cual tendrán 10 minutos para observar y 20 minutos para responder en el orden que ellos soliciten su intervención, esta actividad es sincrónica en el momento de la clase, y en forma asincrónica en un formato Word medio escrito el cual debe ser enviado al correo del instructor o al grupo de WhatsApp, deben reservar para su portafolio.</p>

Acciones de Implementación

Siguiendo la planeación realizada, la implementación en el sexto ciclo reflexivo se ilustra desde los hechos por cada momento o fase planeada, a saber:


En los momentos de exploración, las clases fueron iniciados con la bienvenida, contextualización de la clase, resultados previstos de aprendizaje, análisis de frases motivadoras, uso de material audiovisual para incentivar la reflexión y mediación a través de herramientas tecnológicas para apoyar actividades como la presentación de los aprendices y la instructora investigadora, para recoger impresiones sobre las expectativas con la clase, como una forma de reconocer a los participantes, sus intereses y necesidades de aprendizaje. Estas subactividades fueron desarrolladas considerando los tiempos contemplados en la planeación general.


De igual forma, se realizó activación y reconocimiento de saberes previos acerca del servicio al cliente empleando interrogantes provocadores como ¿Qué sé del servicio al cliente? ¿Qué quiero saber? ¿Para qué lo quiero saber? Con lo cual se pudo lograr no solo la identificación de los conocimientos necesarios para el aprendizaje del objeto de estudio, sino también las expectativas y significados que de manera a priori los aprendices lograron expresar sobre ello.

También se realizó reconocimiento de saberes previos sobre el tema “Modalidades de atención”, en sesión sincrónica, empleando las preguntas planteadas en la Figura 54.

Figura 54

Preguntas provocadoras reconocimiento de presaberes Modalidades de atención

Activando nuestro saberes previos. 



Querido aprendiz, para conocer sus conocimientos previos por favor responda a las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué modalidades de atención al cliente conoce usted?
Breve descripción de las que usted conoce.
- ✓ ¿En sus experiencias de compra cuales de las formas de atención es es la mas significativa para usted?.

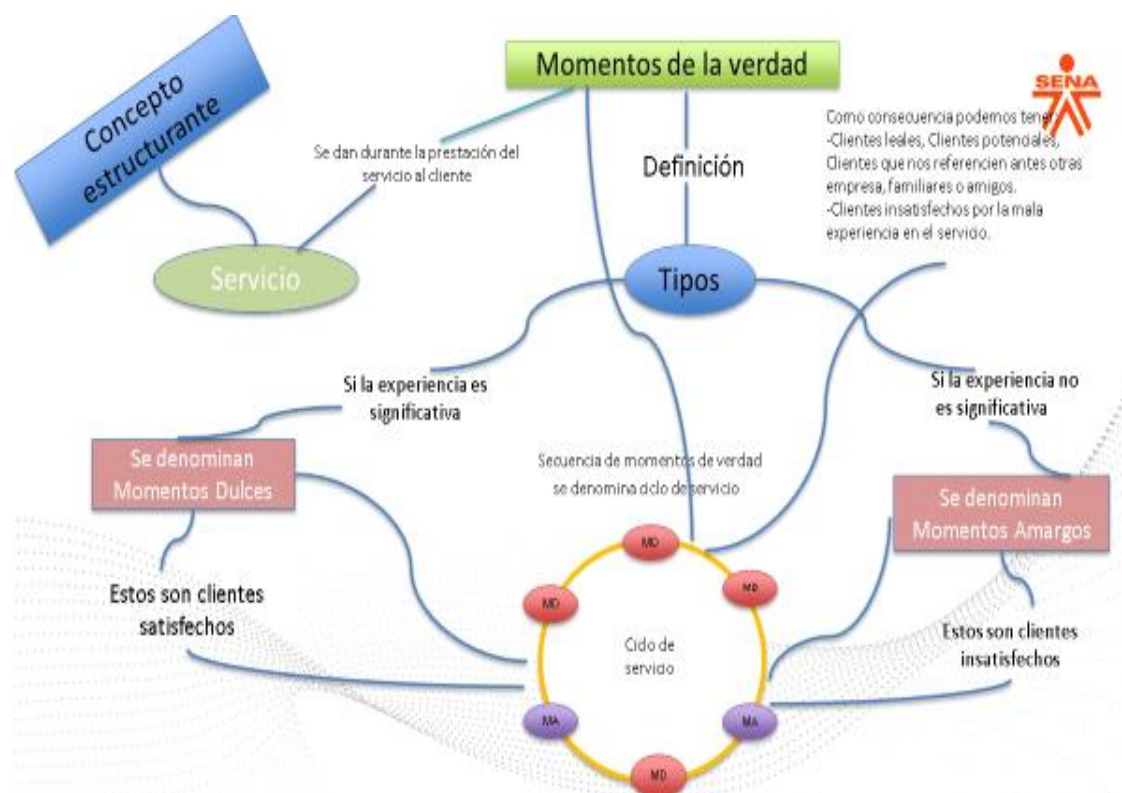
Tal reconocimiento permitió establecer algunos ajustes a la planeación realizada con el ánimo de afianzar o fortalecer los conocimientos en los aprendices, direccionando el proceso formativo hacia el aprendizaje significativo.

Por otro lado, en los momentos de investigación guiada, fue importante llevar a cabo la socialización del material de formación desde magistralidad interactiva, usando como recurso de apoyo presentación en PowerPoint con la diagramación del contenido, principalmente la diferencia entre atención (actitudinal) y servicio, (empresarial), con la participación, aportes y sentires de los aprendices durante la sesión, alrededor de los temas tratados, ejemplificando y conectando el tema con casos de la vida cotidiana y desde la experiencia de los participantes. De igual form, se reconoce el desarrollo de actividades en las cuales los aprendices lograron construir su propio conceptos sobre atención, servicio y cliente, como base para lograr contrastes con el objeto de donocimiento que emerjan puentes para lograr la comprensión de lo que implica el servicio al cliente.

Para la temática de Momento de Verdad se usó como recurso didáctico un esquema como se presenta en la Fugura 55.

Figura 55

Esquema usado como recurso didáctico tema Momento de la verdad



Con este esquema la instructora investigadora inició la socialización del tema, focalizando los aspectos fuerza para luego dar participación a los aprendices e involucrándolos en la explicación de los conceptos de momentos de verdad, tipos, definiciones, quién debe controlar estos momentos, así como su incidencia en la buena y mala prestación del servicio, su importancia y aplicación en la organización para conocer y lograr que todos los clientes experimenten momentos de verdad dulces, con miras a experiencias significativas. De igual forma se da lugar a que se conecte el tema con aspectos de la vida diaria, pidiendo a los aprendices que dieran a conocer sus experiencias, sentires y anécdotas de vida, que luego fueron conectadas con la temática, para ahondar en la ejemplificación.

En complemento a esto, se desarrolló una actividad que consistió en que los aprendices realizaran un listado de momentos de verdad dulces y amargos, según las definiciones y características discutidas durante la clase, dando la orientación de organizar y almacenar las evidencias en el portafolio virtual que previamente habían construido.

Para el tema “Ciclos de servicios” la instructora investigadora se apoyó en la herramienta Jamboard para explicar, tomar notas, registrar opiniones e interactuar con los aprendices en tiempo real. De igual forma, el apoyo didáctico a través de presentación en PowerPoint con el contenido diagramado, esquematizado y con animaciones que permitieron focalizar la atención en los aspectos que se fueron abordando. Como la sesión de clases se realizó de manera sincrónica, fue de mucho valor el que los aprendices fueran registrando sus impresiones, preguntas o inquietudes alrededor del tema, a través del chat de la herramienta de reunión en línea, Google Meet.

La Figura 56 presenta capture de una lámina de la presentación usada para la orientación del tema Ciclos de servicio por parte de la instructora investigadora.

Figura 56

Capture lámina ejemplo de Ciclos de Servicio



Como última actividad de la fase de proyecto de síntesis, se desarrolló actividad para afianzar en el tema “modalidades de atención”, en la cual se abordó su tipología (presencial, telefónica y la que se realiza a través de los medios electrónicos), los tips y protocolos a utilizar para que la atención del cliente sea efectiva, asertiva y con calidad. De la discusión grupal sobre el tema, se concluyó que es importante que toda empresa disponga de distintas modalidades de atención para que pueda tener buena participación en el mercado.

Finalmente desde la fase de cierre, las actividades se orientó la elaboración de un guion técnico de atención telefónica de una empresa real, teniendo en cuenta todas las reglas y protocolos establecidos, así como actividades para afianzar lo aprendido durante el ciclo, en especial, la escalera de metacognición, conformada por 4 peldaños y orientada hacia lograr que los aprendices reflexionen sobre su propio aprendizaje; es decir “pensar sobre el acto de pensar” (Swartz et al., 2014, p. 37) y la evaluación entre pares.

En las Figuras de la 57 a la 62 se presentan muestras de las evidencias de las acciones de implementación durante el sexto ciclo reflexivo.

Figura 57

Actividad de reconocimiento de saberes previos sobre servicio al cliente

1. ¿ QUÉ SE DE EL SERVICIO AL CLIENTE

Se conoce como servicio al cliente a la estrategia que implementan las empresas para satisfacer las necesidades de sus clientes,

2. QUÉ QUIERO SABER

Cómo debe ser el lenguaje en que se le puede hablar al cliente para brindarle una buena información

3. PARA QUE LO QUIERO SABER

Quiero adquirir nuevos conocimientos para poderme desempeñar bien en mi campo laboral y saber todo lo necesario para brindar una mejor atención a mis clientes que se sientan seguros y confiados de mi servicio

Figura 58

Reflexiones de un aprendiz sobre el concepto de servicio al cliente

SERVICIO AL CLIENTE Act. #2

Por lo visto y por lo dicho en la clase de hoy puedo afirmar y comprender que para un buen servicio al cliente tenemos que tener presente que nuestros productos y servicios de muy buena calidad para así ganar un buen puesto en el mercado y clientes fieles, la aptitud hacia nuestros clientes tiene que ser primordial también.

Para que se de un buen servicio al cliente **Atención y Servicio** tienen que ir de la mano, que si no se hace esto podemos tener una buena aptitud con nuestros clientes pero si la organización tiene un servicio fallido de nada sirve porque el cliente busca que satisfagan sus necesidades por ello estas dos cosas que son excelentes.

Tenemos que aportar Amabilidad, cortesía

Figura 59

Capture material de formación sobre servicio al cliente



Servicio al cliente

Podemos empezar diciendo que es un servicio y que es una atención, para luego dar una excelente definición de servicio al cliente, tenemos que servicio es la interacción entre el cliente y el empleado, que busca satisfacer sus necesidades, atención es el trato que tenemos al momento de atender a un cliente, también tenemos que un cliente somos todos, ya que este es el que accede a un servicio y nos proporciona ganancias, es aquel que tiene una necesidad y busca satisfacerla.

Ahora bien, decimos que servicio al cliente es el servicio y la atención que le ofrecemos al cliente para obtener una ganancia y poder suplir sus necesidades, es satisfacer sus gustos preferencias, usar diferentes estrategias para que este se sienta a gusto, estar pendiente de a cualquier inquietud o novedad que esté tenga, entre otros.

Sus objetivos como entidad es satisfacer al cliente para mantener sus ganancias y así ganar mucho dinero y cumplir con las expectativas propuestas. Es importante la comunicación ya que esta es vital al momento de hablar con ellos, la capacidad de poder escucharlo y hacerse entender, tener la mayor información del producto al momento de prestar el servicio al cliente.

Tener muy en cuenta lo que le gusta y no le gusta al cliente, suplir sus necesidades básicas que son, el ser buen atendido y hacerlo sentir importante influye mucho, para que este quede totalmente satisfecho usted debe mantener un excelente ambiente y hablar con un buen lenguaje, el hecho de prestarse, dar los saludos correspondientes te llevarán al éxito.

Figura 60

Evidencia actividad Momentos de verdad



Momentos de verdad dulces	Momentos de verdad amargos
Un usuario llega a un hotel con su mascota y son recibidos muy amablemente por el personal, el cual le ayuda con su equipaje y acomoda su mascota en un sitio especial para los animales.	El señor llega al hotel con su mascota y el personal del Hotel le dice que está prohibido tener animales y por el cual no se puede quedar.
El usuario llega al parqueadero del hotel de guardia de seguridad lo recibe muy amablemente y le ayuda a parquear el vehículo.	El usuario llega al parqueadero del hotel y es ignorado por el guardia de seguridad y además no le ayuda a parquear el vehículo.
El usuario llama el servicio de la habitación la señora lo ayuda y le dice que se le ofrece, él le dice que necesita el almuerzo y que se lo traiga lo más pronto posible. La señora llega la habitación y le da a su alimento.	El usuario llama el servicio de la habitación y nadie contesta.

Figura 61

Evidencia actividad Ciclos de servicio



Figura 62

Escalera de metacognición desarrollada en momento de síntesis

ESCALERA DE METACOGNICIÓN			
Que he aprendido	Como lo he aprendido	Para que me ha servido	En que otras ocasiones puedo usarlo
Lo que se ahora es todo lo técnico de servicio al cliente ya tengo claro el concepto de que también hay momentos dulces y momentos amargos al momento de prestar un servicio además aprendí dos cosas muy importante a tener en cuenta para prestar un servicio que son el respeto con los demás y una comunicación	Lo he aprendido de una forma muy didáctica y divertida es una de la mejores formas de aprender y lo que he entendido hasta el día me servirá para un futuro obtenga un empleo de tal forma de que los conocimientos que he adquirido de este curso me ayudaran atender al cliente de una manera respetuosa y amigable.	Hoy en día me ha servido mucho porque atiende al cliente de una forma diferente siempre respetándolo y siendo amigable con él. También he mejorado la comunicación al momento que realicen una compra de algún producto, además las modalidades de servicio me han facilitado de alguna manera interactuar con el cliente sin necesidad de estar presente al momento de la compra.	Una de las ocasiones más convenientes de usar la modalidad de servicio al cliente es en estos tiempos, la situación en la que nos encontramos hoy en día nos permite usar la modalidad telefónica y virtual fácilmente para poder así interactuar con el cliente y ofrecerle un mejor y optimo servicio o alguna compra de un producto.

Acciones de Evaluación del Aprendizaje

Las acciones de evaluación desarrolladas en el sexto ciclo de reflexión representan la evolución en esta acción diagnóstica reflejo del desarrollo de los ciclos anteriores y la proyección del ciclo inmediatamente anterior. Se continuó con la implementación de la evaluación

diagnóstica a partir de la configuración de actividades de reconocimiento y activación de presaberes conectado con la propuesta formativa y en aras de un aprendizaje significativo. De igual forma, la aproximación con mayor nivel de intencionalidad hacia la evaluación de tipo formativa, a partir de la retroalimentación constante, la reflexión individual y colectiva, así como la integración de la evaluación como parte de la acción didáctica.

A lo largo de la implementación, la evaluación se ejecutó desde la heteroevaluación y autoevaluación. Esta última implementada con mayor nivel de rigor empleando la escalera de metacognición. Tal como lo explican Swartz et al. (2014) la metacognición es consiste en “pensar sobre el acto de pensar” (p. 37), quienes agregan que la metacognición implica destrezas de pensamiento y hábitos de la mente para la “valoración que hacemos de lo que se nos pide y nuestro plan para llevarlo a cabo” (p. 45). Por tanto, la escalera de metacognición se constituye en un instrumento de 4 preguntas esenciales (peldaños) que apuntan a que el aprendiz pueda tomar plena consciencia de su proceso de aprendizaje.

De igual forma se utilizó la lista de chequeo como instrumento de valoración de los productos y desempeños demostrados por los aprendices durante el desarrollo del ciclo de reflexión, tanto para la heteroevaluación, como para la evaluación entre pares, al disponer la lista de chequeo y pedir a los aprendices que se dieran feedback en duplas. La evaluación entre pares como forma de retroalimentación entre los mismos aprendices, trascendiendo de lo sumativo y concentrándose en lo formativo (Delgado et al., 2018).

En las Figuras 63, 64 y 65 se presentan muestras de las evidencias recolectadas durante la fase de evaluación en el sexto ciclo evaluativo:

Figura 63

Lista de chequeo diseñada y aplicada por la instructora investigadora (heteroevaluación)

		Servicio Nacional de Aprendizaje "SENA" Regional Guajira LISTA DE CHEQUEO		
INFORMACIÓN GENERAL				
Centro de Formación:	Agroempresarial y Acuicola			
Competencia asociada:	Atención a clientes			
Resultado (s) de aprendizaje a evaluar:	Aplicar técnicas y políticas de servicios al cliente, según necesidades de los usuarios y normativa.			
EVIDENCIA A EVALUAR				
Escala de metacognición.				
Tipo de evidencia:	Desempeño <input type="checkbox"/>	Producto <input type="checkbox"/>	Conocimiento X	
Nombre del aprendiz:	Saray María Fragoso			
Nombre del evaluador	Dalys Pinedo Vergara			
LISTA DE CHEQUEO				
Ítem	Variables/Indicadores	Cumple		Observaciones
		SI	NO	
1	La actividad enviada da respuesta a lo solicitado por el instructor referente a dar respuestas en la escala de metacognición	X		La actividad responde a lo solicitado por el instructor.
2	Las respuestas son coherentes y guardan referencia a lo preguntado por el instructor.	X		Si se establece coherencia en sus respuestas.
3	A través de la actividad se evidencia verdadera comprensión de los temas al final de la competencia.	X		Si se evidencia comprensión ya que sus respuestas son muy acertadas.
4	Se evidencia a través de las respuestas contestadas por el aprendiz, dominio el tema de servicio al cliente y en la prestación del servicio,	X		Si el aprendiz, manifiesta en su actividad que con los conceptos adquiridos durante la competencia se siente más segura en la relación con sus clientes a la hora de atenderlos.
5	Las respuestas dadas, se logra medir el estado de comprensión del aprendiz.	X		Si atención actitudinal y servicio empresarial.
6	El uso de un lenguaje técnico, evidencia que hay nuevo conocimiento en el aprendiz.			Si al comparar la evaluación de conocimientos previos con las respuestas dadas en la escala se evidencia cambios significativos en su lenguaje técnico
Aprobado x		No aprobado		
Recomendaciones:				

Saray María Fragoso
Firma del aprendiz

Dalys Pinedo Vergara.
Firma del Evaluador

Figura 64

Lista de chequeo empleada para evaluación entre pares

SENA		Servicio Nacional de Aprendizaje "SENA" Regional Guajira		
LISTA DE CHEQUEO				
INFORMACIÓN GENERAL				
Centro de Formación:	Agroempresarial y Acuicola			
Competencia asociada:	Atención a clientes			
Resultado (s) de aprendizaje a evaluar:	Aplicar técnicas y políticas de servicios al cliente, según necesidades de los usuarios y normativa			
EVIDENCIA A EVALUAR				
Escalera de metacognición				
Tipo de evidencia:	Desempeño <input type="checkbox"/>	Producto <input type="checkbox"/>	Conocimiento X	
Nombre del aprendiz:	Michelle Carolina Pinto			
Nombre del evaluador:	Yilliam Herrera			
LISTA DE CHEQUEO				
Ítem	Variable/Indicadores	Cumple		Observaciones
		SI	NO	
1	La actividad enviada da respuesta a lo solicitado por el instructor referente a la elaboración de un guion técnico.	X		La actividad responde a lo solicitado por el instructor.
2	El guion cumple con la metodología para su elaboración; Saludo, cuerpo y cierre	X		si se cumple se evidencia estos tres momentos
3	El guion es coherente y su contenido hace referencia al producto o servicio que se esta vendiendo y/o ofreciendo.	X		Si es coherente y se menciona al producto.
4	El guion esta completo y se logra dar la suficiente información al cliente que esta solicitando un producto o servicio.	X		Si es completo y se tiene en cuenta todos los elementos que permitan dar la información completa.
5	Se puede evidenciar dominio del producto o servicio (conoce el producto) que se quiere vender que le permite elaborar un buen guion.	X		Si conoce bien las características del producto o servicio.
6	A través del guion se logra dar toda la información al cliente que le permita tener claro las características y cualidades del producto o servicio	X		si se nota dar la información que permita que el cliente tenga una visión clara del producto.
Aprobado x		No aprobado		
Recomendaciones:				

Michelle Pinto
Firma del evaluado

Yilliam Herrera
Firma del evaluador

Figura 65

Evidencia escalera de metacognición

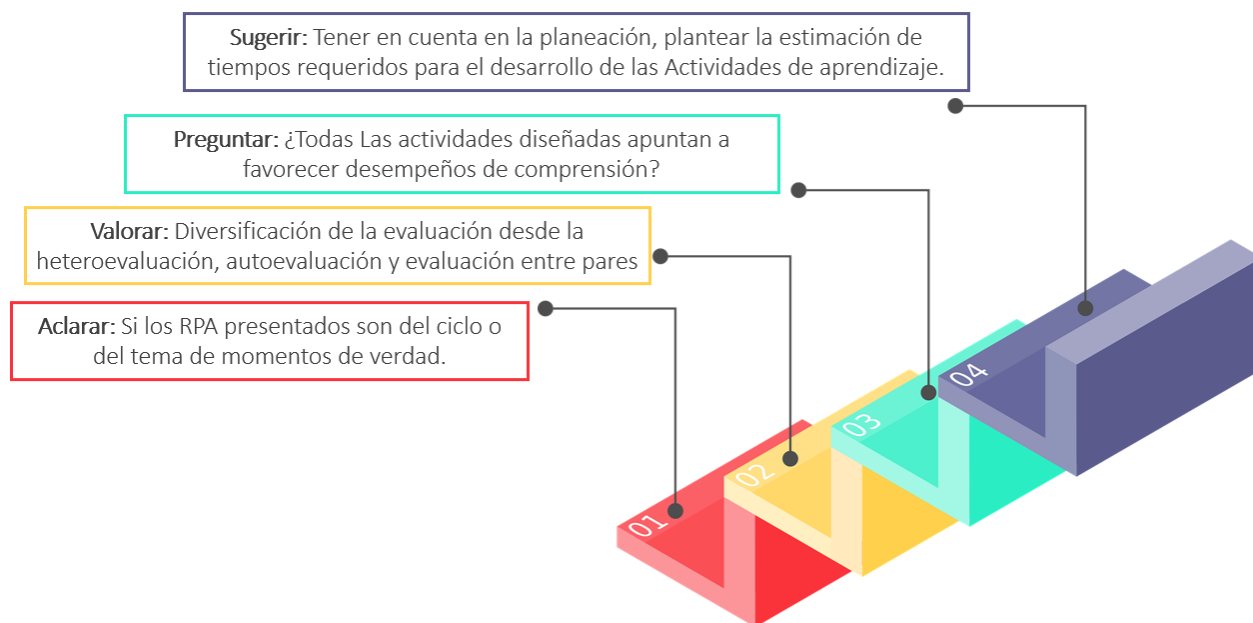


Trabajo Colaborativo

Los resultados del ejercicio de retroalimentación en el marco del trabajo colaborativo con el par académico asignado, desde el estudio de las lecciones planeadas, implementadas y evaluadas durante el desarrollo del sexto ciclo de reflexión, se presenta, en síntesis, en la Figura 66:

Figura 66

Escalera de retroalimentación sexto ciclo reflexivo



Con respecto a la síntesis de la escalera de retroalimentación ilustrada con la Figura 66, se analiza que en este sexto ciclo reflexivo son pocos los elementos a considerar para la mejora o más bien, los aspectos son de menor trascendencia en tanto, se ha logrado avanzar hacia una práctica mucho más consciente, rigurosa, fundamentada y crítica. Aún se destacan aspectos para tener en cuenta en próximos ciclos como las precisiones de los tiempos en el desarrollo de las actividades, los cuales si bien se presentan de manera expresa en las rejillas de planeación, es importante que se pueda precisar en cada una de las actividades y en su conjunto. Además, se exhorta a continuar fortaleciendo la evaluación y el planeamiento de acciones para favorecer desempeños de comprensión en el marco de la EpC.

Fortalezas y Debilidades

- Fortalezas: La planeación usando la rejilla de Lesson Study. La estructuración y diseño de los instrumentos de evaluación empleados no solo para la heteroevaluación, sino también para la evaluación entre pares.
- Debilidades: Se requiere seguir la línea de profundización en la planeación integrada con los elementos de la Enseñanza para la Comprensión, de manera que las actividades de aprendizaje propuestas puedan ser mucho mejor estructuradas, elaboradas y pensadas desde el alcance de desempeños de comprensión. De igual forma, continuar ahondando en la evaluación entre pares en esa trascendencia de la evaluación sumativa a evaluación formativa entre pares.

Evolución y Reflexión General Ciclo VI

Al analizar los avances con la ejecución del sexto ciclo reflexivo en comparación con la práctica de enseñanza de la instructora investigadora al inicio de la investigación, se valora la evolución en el desarrollo de esta y se comprende cómo la metodología Lesson Study se convirtió en el sustento metodológico para lograrlo. Se destaca cómo la planeación fue mejorando ciclo por ciclo, partiendo de una planeación con fortalezas en la forma, desde lo establecido institucionalmente, pero con debilidades en la coherencia lógica e interrelación de las variables implicadas, a una planeación con fundamento pedagógico y metodológico. De igual forma, se pasó de una implementación en ambientes de aprendizaje centrada en un hacer con poco nivel de reflexión y poco grado de consciencia en la mejora continua, a una implementación más rigurosa, fundamentada y orientada desde el saber pedagógico. En esa misma línea, se pasó de prácticas evaluativas con predominancia en la heteroevaluación y evaluación sumativa a la integración de otras modalidades y técnicas de evaluación que poco a poco fueron tomando más fuerza, sobre todo en el sexto ciclo reflexivo, en el cual se realizó una apuesta a evaluación entre pares.

En lo que respecta a este ciclo en particular, queda para la reflexión las apuestas de la instructora investigadora en reconocer las necesidades de aprendizaje de los aprendices, además de sus conocimientos previos como base para ajustar la propuesta formativa. Además de las dinámicas generadas para lograr ambientes de aprendizaje participativos, creativos, propositivos y con fundamento en el respecto a la diferencia, la integración de los diferentes puntos de vista y la descentralización de la evaluación, siendo esto último el mayor de los cambios efectuados a lo

largo de los ciclos reflexivos. Importante cómo poco a poco se fue cediendo el control a los aprendices, sin perder la autoridad que representa quien orienta el proceso formativo, no desde el autoritarismo, sino desde el manejo de grupo como característica esencial para lograr sinergias entre los actores sociales que convergen en el aula de clases, aun cuando ésta sea simbólica, toda vez que a partir del segundo ciclo reflexivo se trabajó a través de aulas remotas.

Proyecciones Para el Siguiente Ciclo

Para próximos ciclos de reflexión, es importante que se siga profundizando en los aspectos que marcaron elementos de transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, como lo son la planeación usando rejillas Lesson Study en articulación con el Enfoque Pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión, la recolección, registro y documentación de la implementación en ambientes de aprendizaje y el abordaje de la evaluación en sus diferentes tipologías: heteroevaluación, evaluación entre pares, autoevaluación, evaluación formativa, sumativa y diagnóstica. Por tanto, serán aspectos que requieren continuar en proceso de reflexión y mejoramiento continuo, para el fortalecimiento, en este caso, de competencias laborales en el área de turismo.

Anexos Ciclo VI:

Como anexo de este sexto ciclo reflexivo se presenta: Rejilla Lesson Study ciclo VI ([ver anexo 16](#)), listas de chequeo empleadas ([ver anexo 17](#)), productos elaborados por aprendices ([ver anexo 18](#)), evidencia escalera de retroalimentación ([ver anexo 19](#)) y evidencia reconocimiento de saberes previos ([ver anexo 20](#)).

Capítulo VI. Hallazgos, Análisis e Interpretación de los Datos

En este capítulo se describe en detalle los cambios que fueron gestándose a lo largo de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora. Esto, teniendo en cuenta el desarrollo de los ciclos de reflexión en los cuales se realizó una importante aproximación al enfoque pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión, complementado con el trabajo colaborativo con el par académico asignado siguiendo la metodología Lesson Study (Elliott, 2015; Hevia et al., 2018). Por tanto, se logró analizar y estudiar desde otras perspectivas las oportunidades de mejora en la práctica de enseñanza, que, al ser atendidas en lo sucesivo de cada ciclo, favoreció la transformación de una práctica centrada en el instructor (con enfoque algorítmico) a una práctica más consciente orientada desde el saber pedagógico y centrada primordialmente en el aprendiz (Galvis, 2008).

Cabe señalar que la interpretación de los datos producto de la triangulación hermenéutica, de datos y teórica (Cisterna, 2005; Okuda y Gómez, 2005) realizada desde el cruce dialéctico de información en consonancia con las categorías apriorísticas definidas (las cuales corresponden a las acciones constitutivas de la práctica), emergieron subcategorías de interés partiendo de las dinámicas, relaciones y lógicas develadas con los hallazgos en cada uno de los ciclos reflexivos. Mismos que posibilitaron tener una visión holística de los intereses formativos, así como el impacto de la propuesta didáctico-pedagógica planteada desde los objetivos propuestos en la investigación.

Así las cosas, siendo el objeto de investigación la práctica de enseñanza y siendo la instructora investigadora actora a lo largo del proceso, se logró identificar las características de su propia práctica, implementar la propuesta pedagógica apoyada con el enfoque de Enseñanza para la Comprensión, y valorar el impacto de dicha transformación en términos de los aprendizajes, lecciones y aportes al conocimiento pedagógico desde la experiencia formativa. Lo cual pone en evidencia cómo la práctica nutre la teoría y viceversa, cuando se trata de develar los aprendizajes que surgen del análisis crítico y reflexivo del quehacer en el aula de clases.

En la Tabla 3 se presenta los hallazgos identificados en la categoría apriorística “Planeación” en cada uno de los ciclos reflexivos:

Tabla 3*Hallazgos acción de Planeación*

Ciclo de Reflexión	Categoría apriorística: Planeación Hallazgos
Ciclo preliminar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se realiza planeación pedagógica de un proyecto formativo siguiendo un formato institucional, pero diligenciado sin el rigor ni el sustento metodológico ni pedagógico. 2. Se realiza planeación teniendo en cuenta los momentos del aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre. 3. Se planean actividades de contextualización y reconocimiento de saberes previos 4. Planeación desprovéida de reflexión por parte de la instructora. 5. La planeación no permite promover en los aprendices el espíritu crítico, la autonomía, la investigación ni la gestión de información. 6. Se realiza planeación por sesión de clases sin una periodicidad o constancia definida. 7. No se planea usando la metodología Lesson Study ni el enfoque de la EpC.
Ciclo I	<ol style="list-style-type: none"> 1. No se utiliza la rejilla Lesson Study para la planeación. 2. No es clara la interrelación entre las variables abordadas en la planeación. 3. Se realizan los primeros procesos de reflexión en torno a la acción de planeación.
Ciclo II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se emplea por primera vez la Rejilla Lesson Study para elaboración de la planeación de las sesiones de clase. 2. Se realiza la primera aproximación a la planeación con el enfoque de la EpC. 3. Se planean actividades en tres momentos: Exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis.
Ciclo III	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se utiliza la rejilla Lesson Study para la planeación. 2. Se planean actividades en tres momentos: Exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis. 3. Se realizan aproximaciones en la formulación de los RPA en las cuatro dimensiones: Contenido, propósito, método y comunicación. 4. Se incluye dentro de la planeación acciones de recolección de evidencias durante el desarrollo de las sesiones de clase.
Ciclo IV	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se utiliza la rejilla Lesson Study para la planeación. 2. Se planean actividades en tres momentos: Exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis.

Ciclo de Reflexión	Categoría apriorística: Planeación Hallazgos
	3. Se realizan avanza en el nivel de rigor en la formulación de los RPA en las cuatro dimensiones: Contenido, propósito, método y comunicación.
Ciclo V	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se utiliza la rejilla Lesson Study para la planeación. 2. Se planean actividades en tres momentos: Exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis. 3. Se fortalece la integración de los elementos de la EpC. 4. Surgen nuevas oportunidades de mejora en la formulación de los RPA, especialmente en la dimensión de comunicación.
Ciclo VI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se utiliza la rejilla Lesson Study para la planeación. 2. Se planean actividades en tres momentos: Exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis. 3. Se comprende la integración de los elementos de la EpC. 4. Se fortaleció la planeación de actividades de reconocimiento de saberes previos. 5. Se logra mayor consciencia de lo que implica la acción de planeación.

En la Tabla 4 se presenta los hallazgos identificados en la categoría apriorística “Implementación” en cada uno de los ciclos reflexivos:

Tabla 4

Hallazgos acción de Implementación

Ciclo de Reflexión	Categoría apriorística: Implementación Hallazgos
Ciclo preliminar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se desarrolla la clase en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Sin embargo, el momento de cierre no siempre se lleva a cabo en debida forma. 2. No se emplean instrumentos para el reconocimiento de saberes previos. 3. Se promueve la reflexión inicial y contextualización. 4. La instructora investigadora es el centro del proceso formativo en lugar de los aprendices. 5. Poca variedad en el uso de recursos didácticos. 6. Articulación de los momentos de las clases con guías con poco nivel de integración de las dimensiones del aprendizaje. 7. Amplias brechas entre la planeación y la implementación de las acciones formativas.
Ciclo I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se intenta que la implementación esté regida por la planeación.

Ciclo de Reflexión	Categoría apriorística: Implementación Hallazgos
	<ol style="list-style-type: none"> 2. Clases desarrolladas de manera presencial (antes de la pandemia del Covid-19) 3. Se realizan aproximaciones en el desarrollo de actividades para el logro de desempeños de comprensión.
Ciclo II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se procura que la implementación esté regida por la planeación. 2. Clases desarrolladas mediante sesiones en línea de manera sincrónica y asincrónica (durante la pandemia del Covid-19). 3. Se integran nuevos recursos y medios didácticos para la enseñanza. 4. Se realiza reconocimiento de saberes previos sin articulación con la propuesta formativa. 5. Se desarrollan actividades en los momentos de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis.
Ciclo III	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se procura que la implementación esté regida por la planeación. 2. Clases desarrolladas mediante sesiones en línea de manera sincrónica y asincrónica (durante la pandemia del Covid-19). 3. Se fortalece el uso de rutinas de pensamiento mediadas por TIC. 4. Se da protagonismo a la instrucción y al enfoque de tipo algorítmico (Galvis, 2008). 5. Sesiones de clase ejecutadas desde la verticalidad (Santos, 2006)
Ciclo IV	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se procura que la implementación esté regida por la planeación. 2. Clases desarrolladas mediante sesiones en línea de manera sincrónica y asincrónica (durante la pandemia del Covid-19). 3. Se ejecutan actividades en los momentos de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis. 4. Uso de material audiovisual para la reflexión y apropiación de conocimientos. 5. Se emplean diversos recursos didácticos. 6. Se fortalece el uso de rutinas de pensamiento mediadas con TIC. 7. Se presentan mejoras en la participación de aprendices. 8. Vinculación de los resultados del reconocimiento de los conocimientos previos con la propuesta formativa.
Ciclo V	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se procura que la implementación esté regida por la planeación. 2. Clases desarrolladas mediante sesiones en línea de manera sincrónica y asincrónica (durante la pandemia del Covid-19).

Categoría apriorística: Implementación	
Ciclo de Reflexión	Hallazgos
	<ol style="list-style-type: none"> 3. Se ejecutan actividades en los momentos de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis. 4. Vinculación de los resultados del reconocimiento de los conocimientos previos con la propuesta formativa. 5. Uso de material audiovisual para la reflexión y apropiación de conocimientos. 6. Se gesta una comunidad de práctica alrededor de la labor del instructor.
Ciclo VI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se procura que la implementación esté regida por la planeación. 2. Clases desarrolladas mediante sesiones en línea de manera sincrónica y asincrónica (durante la pandemia del Covid-19). 3. Se ejecutan actividades en los momentos de exploración, investigación guiada y proyecto de síntesis. 4. Vinculación de los resultados del reconocimiento de los conocimientos previos con la propuesta formativa. 5. Reconocimiento de necesidades de aprendizaje y expectativas de los aprendices en fase de exploración. 6. Uso de esquemas y material esquematizado como recurso didáctico. 7. Ejecución de la formación con centro en el aprendiz

En la Tabla 5 se presenta los hallazgos identificados en la categoría apriorística “Evaluación del aprendizaje” en cada uno de los ciclos reflexivos:

Tabla 5

Hallazgos acción de Evaluación del aprendizaje

Categoría apriorística: Evaluación del Aprendizaje	
Ciclo de Reflexión	Hallazgos
Ciclo preliminar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación de tipo sumativa y orientada desde la heteroevaluación. 2. Falta de integralidad en el diseño de los instrumentos de evaluación 3. Poco nivel de rigor en el diseño y operativización de los instrumentos de evaluación. 4. Poco nivel de coherencia de las acciones de evaluación con el enfoque para el desarrollo de competencias. 5. Evaluación desproveía de procesos de reflexión y autocrítica. 6. Poco nivel de integración de los lineamientos institucionales sobre los procesos de evaluación.

Categoría apriorística: Evaluación del Aprendizaje	
Ciclo de Reflexión	Hallazgos
Ciclo I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de planeación de la evaluación del aprendizaje. 2. Instrumentos de evaluación sin rigor metodológico ni pedagógico. 3. Evaluación centrada en técnica de valoración de producto. Heteroevaluación y evaluación sumativa.
Ciclo II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instrumentos de evaluación sin rigor metodológico ni pedagógico. 2. Evaluación centrada en técnica de valoración de producto. Heteroevaluación y evaluación sumativa. 3. Uso de listas de chequeo como principal instrumento de evaluación tanto de desempeños como de productos. 4. Evaluación distante del enfoque para el desarrollo de competencias. 5. Primeras aproximaciones a la evaluación diagnóstica con poco nivel de consciencia de su aplicabilidad. 6. Poca diversificación de técnicas y modalidades de evaluación de los aprendizajes.
Ciclo III	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación centrada en técnica de valoración de producto. Heteroevaluación y evaluación sumativa, con primeras aproximaciones a la evaluación formativa a través del fortalecimiento de los procesos de retroalimentación. 2. Uso de la lista de chequeo como principal instrumento de evaluación. 3. Poca diversificación de técnicas y modalidades de evaluación de los aprendizajes. 4. Instrumentos de evaluación sin rigor metodológico ni pedagógico
Ciclo IV	<ol style="list-style-type: none"> 1. Logros en la aproximación a la evaluación formativa desde la retroalimentación. 2. Las listas de chequeo como principal instrumento de evaluación. 3. La lista de chequeo como instrumento de auto y heteroevaluación. 4. Instrumentos de evaluación sin rigor metodológico ni pedagógico 5. Los criterios de evaluación no son claros, precisos ni concisos. 6. Se ratifica la necesidad de aprendizaje en diseño de instrumentos de evaluación.
Ciclo V	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecimiento de la evaluación diagnóstica. 2. Mejoramiento en la estructuración, diseño y pertinencia de los instrumentos de evaluación.

Categoría apriorística: Evaluación del Aprendizaje	
Ciclo de Reflexión	Hallazgos
	<ol style="list-style-type: none"> 3. La lista de chequeo como instrumento de auto y heteroevaluación 4. Acciones de evaluación estructuradas, centradas y mucho más coherentes con el enfoque para el desarrollo de competencias. 5. Se diversifica la evaluación.
Ciclo VI	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecimiento de la evaluación diagnóstica 2. Mejoramiento en la estructuración, diseño y pertinencia de los instrumentos de evaluación. 3. Mayor aproximación a la evaluación formativa a través de la retroalimentación periódica. 4. Se integra la evaluación como parte de la acción didáctica. 5. Se estimula la metacognición en el aprendiz mediante el uso de la escalera de metacognición. 6. Se promueve la evaluación entre pares usando como instrumento las listas de chequeo. 7. Se descentraliza la evaluación. 8. Se emplea la heteroevaluación, autoevaluación y evaluación entre pares.

Ahora bien, de los hallazgos identificados en cada uno de los ciclos reflexivos y por cada acción constitutiva de la práctica, de manera general, se analiza que efectivamente la práctica de enseñanza de la instructora investigadora ha tenido una transformación a la luz del trabajo colaborativo con el par académico asignado en el marco de la metodología Lesson Study, para el fortalecimiento de competencias laborales en turismo en aprendices SENA. Esto, desde lo que se puede notar a lo largo de cada ciclo, confirmando que a medida que la instructora investigadora avanzaba en la formación de la Maestría en Pedagogía de la Universidad e la Sabana, logró demostrando mejorías en la apuesta didáctico-pedagógica que apunte al desarrollo de desempeños de comprensión.

Asimismo, a partir del proceso de triangulación realizada, se logra identificar subcategorías emergentes que son objeto de análisis e interpretación para profundizar en la transformación de la práctica de enseñanza desde las particularidades de cada una de las acciones constitutivas de esta.

La Tabla 6 contempla los datos generales del proyecto con la definición de las subcategorías emergentes.

Tabla 6

Datos generales del proyecto con la definición de Subcategorías emergentes

Objeto de la investigación:	Práctica de enseñanza de la instructora investigadora		
Formulación del interrogante de la investigación	¿De qué manera transformar la práctica de enseñanza de la instructora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para el fortalecimiento de competencias laborales en el área de turismo en aprendizaje SENA?		
Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías Apriorísticas	Subcategorías emergentes
Describir la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora a partir de la aplicación de la metodología Lesson Study para el desarrollo de competencias laborales en el área de turismo en aprendices SENA	Identificar las características de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora para el fortalecimiento de competencias del área de turismo en aprendices SENA.	Acción de Planeación	Planeación con Rejilla LS Resultados Previstos de Aprendizaje
	Implementar una propuesta pedagógica apoyada en la metodología Lesson Study y el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión, que transforme la práctica de enseñanza de la instructora investigadora en el área de turismo.	Acción de Implementación	Recursos Didácticos Activación de saberes previos
	Valorar el impacto de la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora con relación al fortalecimiento de las competencias laborales en turismo por parte de los aprendices	Acción de Evaluación del aprendizaje	Instrumentos de evaluación Modalidades de evaluación

Así, teniendo como base los datos consignados en la Tabla 6, el análisis e interpretación de estos por cada acción constitutiva de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, se presenta como sigue:

Acción de Planeación

Para la categoría apriorística “Acción de Planeación” surgieron dos subcategorías emergentes: Planeación con Rejilla LS (Lesson Study) y Resultados Previstos de Aprendizaje.

Planeación con Rejilla LS

En las acciones de planeación en el marco de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora a lo largo de los ciclos de reflexión, fue fundamental el uso de las Rejillas Lesson Study (LS), que en sí mismas representan uno de los principales instrumentos de recolección de información, ya que a través de ella se registra no solo las variables que conforman la planeación en correlación con los elementos de la Enseñanza para la Comprensión, sino también los sucesos, registros, textos gráficos y reflexiones que surgen en cada ciclo reflexivo. De ahí que una de las subcategorías que toman fuerza en la transformación de la práctica, corresponde a la planeación con el uso de la Rejilla LS.

Dicha rejilla elaborada por el Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de los saberes adscrito a la Maestría en pedagogía de la Universidad de la Sabana (2019), marcó la pauta para elaborar y sustentar una planeación con mayor nivel de rigor pedagógico, metodológico e instrumental. Dicha rejilla, consta de una estructuración que puede ser agrupada en seis (6) secciones que se esquematizan en la Figura 67.

Figura 67

Estructuración de la Rejilla Lesson Study



Ahora bien, en lo que respecta a la planeación, posibilitó la integración de los elementos de la Enseñanza para la Comprensión como lo son: competencia o habilidad a desarrollar, foco,

concepto estructurante, RPA de contenido, propósito, método y comunicación con las apuestas formativas en el contexto educativo en el cual desempeña la instructora investigadora, proveyendo no solo de una forma o estructura de planeación, sino de un fundamento que contempla que “los desempeños de comprensión están diseñados de manera secuencial para que los estudiantes desarrollen la comprensión de las Metas de comprensión y de los tópicos generativos” (Barrera y León, 2014, p. 30). Tal secuenciación, comprende las siguientes etapas: la Exploración, la Investigación guiada y los Proyectos finales de síntesis. Según Barrera y León (2014), la exploración tiene como propósito conectar a los aprendices con los temas o tópicos generativos; la etapa de investigación guiada focaliza las situaciones de aprendizaje que conllevan a la construcción y apropiación de conocimientos y la etapa de Proyecto final de Síntesis tiene como objetivo conocer lo que han comprendido los aprendices al finalizar la unidad de estudio (pp. 30-31). Por tanto, la planeación está proveída de un sentido integrador y de una intencionalidad pedagógica para el logro de aprendizajes profundos y duraderos. Asimismo, al desarrollo de competencias para el desempeño laboral, como fue en este caso, en el área de turismo.

Al analizar esta subcategoría emergente con relación al desarrollo de los siete ciclos de reflexión, se interpreta lo siguiente:

En el ciclo preliminar la instructora investigadora desconocía la metodología Lesson Study, el enfoque pedagógico de la EpC, ni mucho menos la Rejilla Lesson Study para apoyar y documentar la práctica de enseñanza, en especial, la planeación. En el primer ciclo reflexivo hubo ciertas aproximaciones a la estructuración por momentos para el desarrollo de desempeños de comprensión, pero sin el rigor ni la suficiente fundamentación. A partir del segundo ciclo reflexivo, la Rejilla Lesson Study se convirtió en la columna vertebral de las acciones de planeación, que en complemento con las retroalimentaciones realizadas por el par académico en el marco de la metodología LS, los procesos de reflexión al finalizar cada ciclo y las proyecciones al ciclo siguiente, configuraron una lógica de planeación centrada en el reconocimiento de la esencia de esta acción, no como algo aislado de la práctica de enseñanza, sino como parte de ella, en tanto se convierte en el derrotero o ruta con el cual se orienta o guía la ejecución de la apuesta didáctico-pedagógica en el aula de clases (Anijovich y Cappelletti, 2016).

Lo anterior permite concluir que mediante la metodología Lesson Study y en especial, el apoyo con la Rejilla LS, hubo transformación en la forma en cómo fue desarrollada las acciones de planeación. Al inicio de la investigación, desde una motivación por el cumplimiento de un lineamiento institucional, pero que no se constituía en la guía para el desarrollo de las acciones formativas, en tanto esta acción estaba desproveía de procesos de reflexión, rigor metodológico y pedagógico para poder enfocarla de una manera consciente. Sin embargo, en la medida en que transitó por el desarrollo del proyecto, tuvo fundamentación en los sustentos claves para la investigación, las acciones de planeación se movilizaron hacia un proceso más organizado, consciente, metódico y fundamentado, sirviendo de guía para la implementación en ambientes de aprendizaje.

Resultados Previstos de Aprendizaje

Según el Manual del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (como se citó en Kennedy, 2007, p. 19) define que “los resultados de aprendizaje son enunciados a cerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje”, concepto que coincide en gran medida con las posturas de Adams (2004) cuando expresa que se refieren a “enunciados escritos acerca de lo que se espera de un estudiante o aprendiente sea capaz de hacer al finalizar una unidad de un módulo/curso o titulación”. Lo que quiere decir que los Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA) toman su centro en el aprendizaje que adquieren los aprendices, más que en los contenidos abordados, además que se constituyen en un referente para conocer qué puede y sabe hacer la aprendiz una vez finalizada la acción formativa de la unidad temática, competencia o asignatura. Sin embargo, en el caso de la presente investigación, los RPA fueron planteados por cada ciclo de reflexión, siendo ésta última la unidad sobre la cual se evaluaría el logro o no de los resultados esperados.

Por tal razón, plantear de manera correcta los RPA y focalizar la acción pedagógica y didáctica hacia su consecución, se constituye en una acción de gran relevancia para la planeación de un proceso formativo. Si no existe tal claridad, difícilmente existirá un hilo conductor entre lo que se espera del aprendiz y las estrategias que el instructor realice para que dichos resultados puedan ser alcanzados.

En lo que respecta a la presente investigación, los RPA emergieron como subcategoría de la categoría apriorística de la Planeación, considerando los hallazgos y la triangulación realizada

revisando la relevancia y frecuencia en las recomendaciones del par académico en el marco de la LS en los diferentes ciclos de reflexión, tal como se expone a continuación:

En el ciclo preliminar, la instructora investigadora parte del concepto de Resultado de Aprendizaje desde la concepción del enfoque para el desarrollo de competencias, característico del contexto educativo en el cual se desempeña. No obstante, no era consciente de su alcance detalle y nivel de especificación, así como las interrelaciones para el desarrollo de las competencias planteadas en el diseño curricular del programa de formación. Inclusive, en el primer ciclo reflexivo no se definen RPA. Solo a partir del segundo ciclo reflexivo con el uso de la Rejilla Lesson Study, se logró especificar RPA desde cuatro dimensiones: Contenido, propósito, método y comunicación. En adelante, a partir de la retroalimentación realizada por el par académico en el estudio de las lecciones y la formación recibida en la Maestría en Pedagogía, la instructora investigadora poco a poco fue comprendiendo la esencia de estos elementos, ya que tuvo dificultades para lograr una integración coherente y consecuente con la propuesta didáctica y pedagógica para el abordaje de la Lesson. Lo cual se logra evidenciar a lo largo de los ciclos siguientes, en la síntesis de la escalera de retroalimentación. Al finalizar el quinto ciclo, la observación de mejora se enfatizó específicamente en el RPA de comunicación y una vez culminado el sexto ciclo, la aclaración se solicitó en la especificación del alcance de los RPA. Lo cual invita a pensar que hubo cambios y mejoras tanto en la concepción, como en la definición de los RPA como bases para encaminar la propuesta de formación. De igual forma, la instructora investigadora de manera progresiva siguió en esa ruta de mejora en la formulación de estos aspectos.

Se puede afirmar entonces que se movilizó transformación en el nivel de consciencia en la formulación, asociación e integración de los RPA como una forma de fortalecer la planeación, para hacer de ella una acción más consciente, dinámica y coherente con los fundamentos que apoyan la propuesta didáctica y pedagógica.

Acción de Implementación

Para la categoría apriorística “Acción de Implementación” surgieron dos subcategorías emergentes: Recursos Didácticos y Activación de saberes previos.

Recursos Didácticos

Los recursos didácticos se entienden desde Corrales y Sierra (2012) como aquellos instrumentos que, por un lado, sirven de apoyo para el proceso de enseñanza, y por el otro,

facilitan el aprendizaje. Además, estos mismos autores enfatizan que los recursos didácticos se emplean según sea su función: Proporcionar información, guiar los aprendizajes, ejercitar habilidades, motivar, evaluar, entre otras. Por su parte, Espinoza (2017) explica que la elaboración y manipulación de recursos didácticos permiten desarrollar la creatividad, la comprensión de procesos y la resolución de problemas de la cotidianidad.

Por tanto, estas posturas permiten dar sustento a la evolución en el diseño, uso y disposición de recursos didácticos por parte de la instructora investigadora a lo largo de los ciclos reflexivos, teniendo en cuenta que, con la situación de salud pública originada con la pandemia del Covid-19 y las medidas de aislamiento preventivo obligatorio, fue clave la mediación a través de herramientas tecnológicas en ocasión al cambio de modalidad de presencial a virtual, con sesiones sincrónicas y asincrónicas. Lo que significó un reto para la instructora investigadora reorientar la acción didáctica, con el apoyo de recursos que fueran lo suficientemente atractivos, contundentes y en formato digital. Más si se tiene en cuenta lo expresado por Corrales y Sierra (2012) cuando afirman que “la correcta selección y utilización de los diferentes recursos va a condicionar la eficacia del proceso formativo” (p. 21). De manera que esta subcategoría fue trascendental para comprender la transformación en las acciones de implementación.

Durante el desarrollo de los ciclos, se logró evidenciar cómo en el ciclo preliminar y el primer ciclo reflexivo el principal recurso didáctico eran las guías diseñadas para mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la cual se disponían diferentes materiales y fuentes de información. De igual forma, los recursos didácticos tradicionales como el tablero y los emergentes con el uso de las TIC en la educación como el video beam, computador, presentación con diapositivas. En este caso, su función, siguiendo a Corrales y Sierra (2012), estaba centrada en proporcionar información, guiar los aprendizajes y servir de apoyo a la labor de la instructora.

Por su parte, desde el segundo ciclo reflexivo en adelante, se analiza cómo el cambio de modalidad de formación en ocasión a la pandemia, trajo consigo nuevas dinámicas formativas para la instructora investigadora, que impactaron significativamente en la transformación de su práctica, como lo fue el uso de recursos didácticos on line y off line para favorecer la enseñanza, como lo fueron los mentefactos, sitios web, videos educativos, esquemas, infografías, formularios de Google, organigramas, presentaciones con diapositivas con diagramación de contenido, recursos educativos abiertos dispuestos en la red, e incluso herramientas tecnológicas

digitales con las cuales se logró mediar la enseñanza y el aprendizaje como lo fue Jamboard para las explicaciones en sesiones sincrónicas mediante magistralidad interactiva, Padlet para trabajar colaborativamente y disponer otros recursos en línea para ahondar en el objeto de conocimiento y finalmente, WhatsApp, la cual pasó de ser una herramienta de mensajería instantánea a una red de interacción, motivación, comunicación y aprendizaje.

Por lo anterior, esta subcategoría emergente se constituye en uno de los referentes más importantes para comprender la transformación de la práctica de enseñanza, permitiendo dinamizar la enseñanza mediada por herramientas tecnológicas y al mismo tiempo, representó una oportunidad para desarrollar habilidades y competencias TIC en la instructora investigadora, contribuyendo a su cualificación desde el aprendizaje por descubrimiento, inducción e interacción.

Activación de Saberes Previos

Los saberes previos, presaberes o aprendizajes previos según la definición dada por SENA (2020) “son los logros anteriores obtenidos por el aprendiz a través de procesos formativos o experiencias personales, los cuales son reconocidos por el instructor con el fin de avanzar en su programa de formación, sin repetir aprendizajes” (p. 5). En este contexto educativo (El SENA), el reconocimiento o activación de saberes previos se constituye una acción fundamental, ya que son la base para el aprendizaje significativo, en razón a que al relacionar lo nuevo por aprender con lo que ya se sabe, le proporciona al aprendiz la motivación e interés para aprender en tanto cobra sentido y significancia el aprendizaje. Así, la activación de saberes construidos a partir de experiencias previas, tal como se expresa en SENA (2020), permite “promover tanto la evaluación auto diagnóstica como la metacognición” (p. 45).

En razón a lo anterior, se logra analizar en el abordaje de los siete (7) ciclos reflexivos, que la identificación de saberes previos se convierte en una constante en la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, empleada al inicio del proceso formativo o la sesión de clase, pero que en la medida en que se avanza por los ciclos, se logra evidenciar mayor preocupación por realizar una identificación de presaberes en el marco de la evaluación diagnóstica, con una intencionalidad definida desde la integración con la propuesta formativa y que fue orientada en cada ciclo reflexivo a través de diferentes técnicas: Formulación de preguntas, lluvia de ideas, socialización de experiencias, rutinas de pensamiento e inclusive, actividades de observación y

análisis de las expresiones realizadas por los aprendices en el momento en que sus pensamientos se hacen visibles.

Durante el ciclo preliminar, primer, segundo y tercer ciclo, la activación de presaberes era desarrollada casi que mecánicamente, en el sentido de realizar una exploración de estas, pero desconectado con el resto de la planeación. Es decir, la identificación de saberes previos solo permitía dar apertura a la clase como especie de ritual de iniciación, pero sin la más mínima trascendencia en términos de servir de apoyo para la construcción de conocimientos. Fue hasta el ciclo IV cuando se comenzó a fortalecer esta actividad comprendiendo la necesidad de plantear situaciones de aprendizaje que faculten a los aprendices a la valoración de sus presaberes y a construir conocimiento sobre esa base. En el quinto y sexto ciclo, se logró ampliar las técnicas para este reconocimiento, así como su vinculación y correlación con la propuesta formativa planteada desde la planeación.

En conclusión, la activación de saberes previos en la fase de implementación pasó de ser una actividad de apertura de la sesión de clases, a una forma de evaluación diagnóstica que favorece la construcción de conocimientos y que permite realizar ajustes a la planeación para que las actividades en las fases subsiguientes sean acordes con el nivel en el que inician la formación los aprendices. Por tanto, se convierte en un importante aspecto de mejora en la práctica de enseñanza de la instructora investigadora, en tanto permite que se establezca “una relación sustantiva, no arbitraria entre el objeto de conocimiento por aprender y lo que el aprendiz ya sabe” (SENA, 2020, p.45).

Acción de Evaluación del Aprendizaje

Para la categoría apriorística “Acción de Evaluación del Aprendizaje” surgieron de igual forma, dos subcategorías emergentes: Instrumentos de evaluación y modalidades de evaluación.

Instrumentos de Evaluación

Según lo expuesto por SENA (2020) “los instrumentos obedecen a las técnicas de evaluación y facilitan el registro de la información que se obtiene a partir de la verificación de las evidencias presentadas por los aprendices” (p. 53). Además, esta misma fuente agrega que “los instrumentos pueden ser: cuestionario, listas de chequeo o verificación y guía para entrevista” (p. 53). De manera que en el contexto en el cual la instructora investigadora desarrolla su práctica de enseñanza, los instrumentos de evaluación cobran especial importancia en tanto permiten formalizar la recolección de información tras el proceso evaluativo llevado a

cabo mediante una técnica o una combinación de ellas, cada una con características particulares, como por ejemplo, la observación, el estudio de casos, ensayo, mapa conceptual, formulación de preguntas, valoración del producto, foros, entre otras. Postura que se respalda con la explicación de Sánchez y Martínez (2020) quienes argumentan que los instrumentos de evaluación, en efecto, “permiten reunir evidencias sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos” (p. 44) recomendando que el instructor o docente pueda responder a las preguntas “¿Por qué estoy evaluando?” y “¿Qué estoy evaluando?”, con el fin de decidir qué instrumentos utilizar, en aras que la evaluación efectivamente proporcione la información necesaria sobre el aprendizaje.

En el caso de la presente investigación, los instrumentos de evaluación usados por la instructora investigadora se centran en cuestionarios para evaluar conocimiento y listas de chequeo para valoración de productos y desempeños, teniendo en cuenta las evidencias de aprendizaje. Por tanto, se constituyó un referente importante en la transformación de la práctica el hecho de ir profundizando teórica, metodológica y epistemológicamente en la evaluación y lo que implica desde dar respuesta a los interrogantes ¿Qué evalúo?, ¿Cómo lo evalúo? y ¿Con qué lo evalúo? Esta última pregunta, con la que finalmente se invita a la selección de un instrumento, que, para el caso citado, el instrumento mayormente usado por la instructora investigadora a lo largo de los ciclos reflexivos fue la lista de chequeo; lo cual se explica desde el mayor número de evidencias de producto y de desempeño en ocasión a las dinámicas de formación en tiempos de pandemia.


Al analizar las acciones de evaluación en cada uno de los ciclos, con relación a la subcategoría de instrumentos de evaluación, se logra analizar cómo hubo cambios significativos tanto en la concepción, utilidad, diseño y estructuración de los instrumentos usados para evaluar, en especial la lista de chequeo. En el ciclo preliminar, si bien la instructora investigadora hace uso de instrumentos de evaluación, estos carecen de una estructuración que permita, por un lado, la contextualización de lo que se evalúa y por el otro, el planteamiento de criterios claros, precisos y concisos que minimicen los sesgos de la subjetividad, característica propia de la evaluación. De ahí que no era suficientemente claros los alcances ni las limitaciones en el uso de estos instrumentos. En los ciclos 2, 3 y 4, a pesar de las reflexiones, oportunidades de mejora identificados en el trabajo colaborativo con el par académico y los fundamentos apropiados de la evaluación, los cambios a nivel estructurales de las listas de chequeo no fueron evidentemente notorias, sino hasta el ciclo 5 en el cual se plantean cambios estructurales, con mayor rigor en la

estructura desde la contextualización hasta la definición de los criterios de la evaluación, formalizando así un proceso organizado, sistemático y muy bien fundamentado de recolección de información de los aprendizajes de los aprendices. No obstante, en el ciclo 6 fue también importante cómo la lista de chequeo fue usada para la autoevaluación de manera previa a la entrega del producto final, y como instrumento de evaluación entre pares (Delgado et al., 2018), con la cual los mismos aprendices podían darse feedback entre ellos, teniendo como base los criterios con los cuales serían evaluados. Adicionalmente, en este último ciclo, se fortaleció la metacognición con un instrumento denominado “escalera de metacognición” el cual lo que busca básicamente es que los aprendices puedan reflexionar sobre su propio aprendizaje (Swartz et al., 2014).

La Figura 68 permite realizar una comparación entre la lista de chequeo diseñada al inicio de la investigación y la diseñada a partir del quinto ciclo reflexivo:

Figura 68

Antes y después de la estructuración de las listas de chequeo usadas por la instructora investigadora

Antes		Después																																																																																																																																											
INSTRUMENTO LISTA DE CHEQUEO SOCIALIZACION DE VENTA DE PRODUCTOS TURISTICOS PROGRAMA INFORMADOR TURÍSTICO LOCAL 		Servicio Nacional de Aprendizaje "SENA" Regional Guajira LISTA DE CHEQUEO																																																																																																																																											
<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Nº</th> <th rowspan="2">OBSERVACIÓN EN LA SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD VENTA DE PRODUCTO O SERVICIO TURISTICO INDICADORES</th> <th colspan="2">CUMPLE</th> </tr> <tr> <th>SI</th> <th>NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Genera un contacto amable en el primer momento de verdad con el cliente. Saluda al cliente, mira al cliente a la cara y da la bienvenida.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Identifica los tipos de cliente, y maneja las características de cada uno de ellos.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Promueve los productos y servicios de la empresa, de acuerdo a las necesidades del cliente.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Tiene excelente presentación personal, y buen manejo de actitudes.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>En los distintos tipos de clientes sabe diferenciar las características de cada uno de ellos.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>Maneja los tiempos estipulados para la socialización.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>Tiene dominio acerca del tema, y manejo de lenguaje técnico.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>Durante su socialización logra captar la atención de los demás participantes de la sesión de formación.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>Relaciona las distintas clasificaciones de tipos de clientes.</td> <td><input checked="" type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>10</td> <td></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Nº	OBSERVACIÓN EN LA SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD VENTA DE PRODUCTO O SERVICIO TURISTICO INDICADORES	CUMPLE		SI	NO	1	Genera un contacto amable en el primer momento de verdad con el cliente. Saluda al cliente, mira al cliente a la cara y da la bienvenida.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	Identifica los tipos de cliente, y maneja las características de cada uno de ellos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	Promueve los productos y servicios de la empresa, de acuerdo a las necesidades del cliente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4	Tiene excelente presentación personal, y buen manejo de actitudes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	En los distintos tipos de clientes sabe diferenciar las características de cada uno de ellos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	Maneja los tiempos estipulados para la socialización.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7	Tiene dominio acerca del tema, y manejo de lenguaje técnico.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8	Durante su socialización logra captar la atención de los demás participantes de la sesión de formación.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9	Relaciona las distintas clasificaciones de tipos de clientes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">INFORMACIÓN GENERAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Centro de Formación:</td> <td colspan="3">Agroempresarial y Acuicola</td> </tr> <tr> <td>Competencia asociada:</td> <td colspan="3">Asesoría a turistas.</td> </tr> <tr> <td>Resultado (s) de aprendizaje a evaluar:</td> <td colspan="3">Comercializar productos y servicios turísticos teniendo en cuenta las estrategias de mercadeo y políticas de la empresa.</td> </tr> <tr> <th colspan="4">EVIDENCIA A EVALUAR</th> </tr> <tr> <td colspan="4">Definición de servicio al cliente</td> </tr> <tr> <td>Tipo de evidencia:</td> <td>Desempeño <input type="checkbox"/></td> <td>Producto <input type="checkbox"/></td> <td>Conocimiento X</td> </tr> <tr> <td>Nombre del aprendiz:</td> <td colspan="3">Alondra Melo Santos</td> </tr> <tr> <td>Nombre del evaluador:</td> <td colspan="3">Ricardo Castro Maldonado</td> </tr> <tr> <th colspan="4">LISTA DE CHEQUEO</th> </tr> <tr> <th rowspan="2">Ítem</th> <th rowspan="2">Variables/Indicadores</th> <th colspan="2">Cumple</th> <th rowspan="2">Observaciones</th> </tr> <tr> <th>SI</th> <th>NO</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>La actividad enviada da respuesta a lo solicitado por el instructor referente a la definición de servicio al cliente.</td> <td>X</td> <td></td> <td>La actividad responde a lo solicitado por el instructor.</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>La definición guarda relación y da respuesta a lo que es el servicio al cliente.</td> <td>X</td> <td></td> <td>La definición tiene coherencia con los lineamientos que definen una prestación de servicio.</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Se evidencia claramente la importancia del servicio al cliente en una organización.</td> <td></td> <td></td> <td>Si al hacer referencia de las acciones que se deben realizar para atender bien a los clientes</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Las palabras claves: servicio y atención u otros sinónimos se evidencia en la definición elaborada por el aprendiz.</td> <td>X</td> <td></td> <td>Incluye palabras como: atención, servicio, cliente, acciones, satisfecho e insatisfecho.</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Se identifica las acciones que se deben realizar en la empresa para prestar un buen servicio.</td> <td>X</td> <td></td> <td>Cuando hace referencia a atender, satisfacer, beneficios, ayudas, empresa relación con los clientes.</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>Se evidencia que se establece la diferencia entre atención y servicio.</td> <td>X</td> <td></td> <td>Si cuando habla de actitud de la persona que atiende a los clientes, y de aportes de la empresa.</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>Se evidencia un lenguaje técnico acorde con el utilizado en las socializaciones.</td> <td>X</td> <td></td> <td>Si utiliza nuevas palabras que no son comunes.</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Aprobado x</td> <td colspan="2">No aprobado</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="5">Recomendaciones:</td> </tr> </tbody> </table>		INFORMACIÓN GENERAL				Centro de Formación:	Agroempresarial y Acuicola			Competencia asociada:	Asesoría a turistas.			Resultado (s) de aprendizaje a evaluar:	Comercializar productos y servicios turísticos teniendo en cuenta las estrategias de mercadeo y políticas de la empresa.			EVIDENCIA A EVALUAR				Definición de servicio al cliente				Tipo de evidencia:	Desempeño <input type="checkbox"/>	Producto <input type="checkbox"/>	Conocimiento X	Nombre del aprendiz:	Alondra Melo Santos			Nombre del evaluador:	Ricardo Castro Maldonado			LISTA DE CHEQUEO				Ítem	Variables/Indicadores	Cumple		Observaciones	SI	NO	1	La actividad enviada da respuesta a lo solicitado por el instructor referente a la definición de servicio al cliente.	X		La actividad responde a lo solicitado por el instructor.	2	La definición guarda relación y da respuesta a lo que es el servicio al cliente.	X		La definición tiene coherencia con los lineamientos que definen una prestación de servicio.	3	Se evidencia claramente la importancia del servicio al cliente en una organización.			Si al hacer referencia de las acciones que se deben realizar para atender bien a los clientes	4	Las palabras claves: servicio y atención u otros sinónimos se evidencia en la definición elaborada por el aprendiz.	X		Incluye palabras como: atención, servicio, cliente, acciones, satisfecho e insatisfecho.	5	Se identifica las acciones que se deben realizar en la empresa para prestar un buen servicio.	X		Cuando hace referencia a atender, satisfacer, beneficios, ayudas, empresa relación con los clientes.	6	Se evidencia que se establece la diferencia entre atención y servicio.	X		Si cuando habla de actitud de la persona que atiende a los clientes, y de aportes de la empresa.	7	Se evidencia un lenguaje técnico acorde con el utilizado en las socializaciones.	X		Si utiliza nuevas palabras que no son comunes.	Aprobado x		No aprobado			Recomendaciones:				
Nº	OBSERVACIÓN EN LA SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD VENTA DE PRODUCTO O SERVICIO TURISTICO INDICADORES			CUMPLE																																																																																																																																									
		SI	NO																																																																																																																																										
1	Genera un contacto amable en el primer momento de verdad con el cliente. Saluda al cliente, mira al cliente a la cara y da la bienvenida.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																										
2	Identifica los tipos de cliente, y maneja las características de cada uno de ellos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																										
3	Promueve los productos y servicios de la empresa, de acuerdo a las necesidades del cliente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																										
4	Tiene excelente presentación personal, y buen manejo de actitudes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																										
5	En los distintos tipos de clientes sabe diferenciar las características de cada uno de ellos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																										
6	Maneja los tiempos estipulados para la socialización.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																										
7	Tiene dominio acerca del tema, y manejo de lenguaje técnico.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																										
8	Durante su socialización logra captar la atención de los demás participantes de la sesión de formación.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																										
9	Relaciona las distintas clasificaciones de tipos de clientes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																										
10		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																																										
INFORMACIÓN GENERAL																																																																																																																																													
Centro de Formación:	Agroempresarial y Acuicola																																																																																																																																												
Competencia asociada:	Asesoría a turistas.																																																																																																																																												
Resultado (s) de aprendizaje a evaluar:	Comercializar productos y servicios turísticos teniendo en cuenta las estrategias de mercadeo y políticas de la empresa.																																																																																																																																												
EVIDENCIA A EVALUAR																																																																																																																																													
Definición de servicio al cliente																																																																																																																																													
Tipo de evidencia:	Desempeño <input type="checkbox"/>	Producto <input type="checkbox"/>	Conocimiento X																																																																																																																																										
Nombre del aprendiz:	Alondra Melo Santos																																																																																																																																												
Nombre del evaluador:	Ricardo Castro Maldonado																																																																																																																																												
LISTA DE CHEQUEO																																																																																																																																													
Ítem	Variables/Indicadores	Cumple		Observaciones																																																																																																																																									
		SI	NO																																																																																																																																										
1	La actividad enviada da respuesta a lo solicitado por el instructor referente a la definición de servicio al cliente.	X		La actividad responde a lo solicitado por el instructor.																																																																																																																																									
2	La definición guarda relación y da respuesta a lo que es el servicio al cliente.	X		La definición tiene coherencia con los lineamientos que definen una prestación de servicio.																																																																																																																																									
3	Se evidencia claramente la importancia del servicio al cliente en una organización.			Si al hacer referencia de las acciones que se deben realizar para atender bien a los clientes																																																																																																																																									
4	Las palabras claves: servicio y atención u otros sinónimos se evidencia en la definición elaborada por el aprendiz.	X		Incluye palabras como: atención, servicio, cliente, acciones, satisfecho e insatisfecho.																																																																																																																																									
5	Se identifica las acciones que se deben realizar en la empresa para prestar un buen servicio.	X		Cuando hace referencia a atender, satisfacer, beneficios, ayudas, empresa relación con los clientes.																																																																																																																																									
6	Se evidencia que se establece la diferencia entre atención y servicio.	X		Si cuando habla de actitud de la persona que atiende a los clientes, y de aportes de la empresa.																																																																																																																																									
7	Se evidencia un lenguaje técnico acorde con el utilizado en las socializaciones.	X		Si utiliza nuevas palabras que no son comunes.																																																																																																																																									
Aprobado x		No aprobado																																																																																																																																											
Recomendaciones:																																																																																																																																													
		Alondra Melo Santos Firma del aprendiz Ricardo Castro Maldonado Firma del Evaluador																																																																																																																																											

Al analizar la Figura 68 y realizar las comparaciones y análisis estructurales de las listas de chequeo, son muchos los cambios que lograron efectuarse en el tránsito hacia la transformación de la acción de evaluación, como por ejemplo, la contextualización (tipo de instrumento, en dónde se evalúa, qué se evalúa, quién evalúa, a quién se evalúa), la descripción de los criterios o indicadores a evaluar y por supuesto, el registro del juicio evaluativo y formalización del proceso evaluativo con la firma de las partes involucradas. Además de ello, la consistencia, coherencia y pertinencia de los criterios de evaluación, también son motivo de análisis, para lo cual se logra evidenciar importantes cambios.

Así las cosas, se puede afirmar que hubo una importante transformación de la práctica de evaluación desde la subcategoría de los instrumentos, con el cual se realizan importantes aportes al conocimiento pedagógico desde el uso diversificado de la lista de chequeo como instrumento de autoevaluación, heteroevaluación y evaluación entre pares, el cual en conjunto con la escalera de metacognición, permite alcanzar con mayor vehemencia los fines de la evaluación, desde la reflexión sobre el proceso mismo, así como los aprendizajes que se desprenden de este.

Modalidades de Evaluación

La evaluación como proceso sistemático, organizado, metódico y natural (Benítez, 2016; Anijovich, 2017; Sánchez y Martínez, 2020) tiene ciertas tipologías o modalidades para llevarse a cabo de acuerdo con su funcionalidad (sumativa, formativa), normotipo (nomotécnica, ideográfica), temporalización (diagnóstica, continua, final), agentes (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación y evaluación entre pares) o extensión (evaluación global, evaluación parcial). Es decir, dependiendo de la intencionalidad de la evaluación, así será el tipo o modalidad para emplear.

En el caso específico de la presente investigación, las modalidades de evaluación surgen como subcategoría a considerar, debido a la variedad de formas de evaluación que lograron evidenciarse a lo largo de los ciclos reflexivos, y que se constituyen en otro referente importante para comprender el proceso de transformación de la acción de evaluación en el marco de la práctica de enseñanza, a saber:

Al inicio de la investigación, la evaluación se orientaba a la heteroevaluación y a la evaluación sumativa. El primer caso, viendo la evaluación desde el agente que la realiza. En el caso de la heteroevaluación, el agente es el instructor o docente. En cuanto a la evaluación sumativa, se discrimina la evaluación desde su funcionalidad, ya que este tipo de evaluación se

centra en los resultados que son registrados como juicios evaluativos o calificación para determinar si el aprendiz aprueba o no la respectiva asignación académica. Durante los ciclos 1 y 2, no hubo cambios importantes, más allá de leves mejoras en el diseño de los instrumentos de evaluación empleados, pero con predominancia en la heteroevaluación y evaluación sumativa. Sin embargo, a partir del ciclo 3 en adelante, la instructora investigadora logra importantes aproximaciones hacia la evaluación de tipo formativa con el fortalecimiento de la retroalimentación y en los ciclos siguientes se llegó al nivel de diversificar y descentralizar la evaluación empleando diferentes tipos de evaluación con diferentes intencionalidades: Por su funcionalidad, en sumativa y aproximación a la evaluación formativa; por su temporalización, en evaluación diagnóstica y finalmente, por sus agentes, la heteroevaluación, autoevaluación y evaluación entre pares.

Por lo anterior, se concluye que hubo importantes transformaciones en las acciones de evaluación abriendo posibilidades para dar paso a otras formas de evaluar, de manera coherente con el enfoque para el desarrollo de competencias, los desempeños de comprensión y los Resultados Previstos de Aprendizaje. De igual forma, la instructora investigadora, requiere continuar la ruta de profundización en los aspectos relacionados con la evaluación, de manera que se logre llevar a cabo dichas modalidades desde todo el rigor y el sustento tanto metodológico como pedagógico.

Capítulo VII. Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico

En este capítulo se reporta el constructo teórico derivado del proceso de investigación, así como el aporte al conocimiento pedagógico desde la identificación de los elementos estructurantes de los hallazgos, análisis de los datos y la configuración de una tesis alrededor de la práctica de enseñanza estudiada.

Con el desarrollo de la presente investigación en la cual la propia práctica de enseñanza se convirtió en el objeto de estudio (Aiello, 2005), surgen importantes comprensiones desde el reconocimiento de su carácter complejo, dinámico y singular a lo largo de una ruta planteada hacia la transformación. Sin embargo, ¿Qué implica la transformación de la práctica de enseñanza? A la luz de los resultados obtenidos, esta transformación implica no solo un cambio evidenciable en la forma en cómo se desarrolla la práctica de enseñanza desde la particularidad de sus acciones constitutivas, sino un cambio de actitud, en el sentido de hacer propio el saber pedagógico y didáctico para luego llevarlo al aula de manera consciente, transparente y proactiva, desaprendiendo para aprender nuevas y mejores formas de potenciar los aprendizajes en los aprendices y desempeñar la labor como instructor de la mejor manera posible, a partir de la reflexión e introspección sobre el quehacer.

Cada acción constitutiva de la práctica de enseñanza fue una oportunidad para que la teoría orientara la práctica y viceversa, logrando luego tener una visión holística a partir de la reflexión individual y conjunta del quehacer en el aula de clases, con la cual se estableció un plan de mejora que tributó a la ejecución de la acción formativa desde los aprendizajes que emergen de las relaciones sociales, intersubjetivas y culturales que se gestan en el desarrollo profesional docente.

Fue realmente significativo transitar por un proceso de investigación-acción, guiado por la metodología Lesson Study para ir develando oportunidades de mejora en el quehacer de la instructora investigadora, partiendo desde una reflexión crítica de la propia práctica y avanzando en una espiral de conocimiento ascendente en la cual se fueron apropiando fundamentos, metodologías, enfoques y apuestas didácticas que permitieron pasar de una práctica automatizada y desproveía de reflexión, a una práctica consciente desde las realidades del contexto e inspirada en la mejora continua a partir de la introspección.

Otro aspecto importante fue cómo la transformación de la práctica de enseñanza, más allá de la cualificación de la instructora investigadora, se constituyó en una oportunidad de impactar

en la calidad de la formación en el área de turismo que reciben los aprendices, con la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas para afrontar el mundo del trabajo y de la vida, muy a pesar de las dificultades generadas por la pandemia, en un momento histórico sin fronteras para la enseñanza ni para el aprendizaje, pero permeada por otros factores que inciden en gran medida, como lo son las brechas tecnológicas, las desigualdades sociales, económicas y humanas.

Adentrándonos en el contexto formativo desde lo que representó la investigación, se logró comprender que la metodología Lesson Study y el uso de la rejilla diseñada con sustento en la EpC, fue fundamental para que cada ciclo fuera mejor que el anterior. El análisis, la observación y la retroalimentación del par académico o también llamado par colaborador, contribuyó al mejoramiento de un nuevo ciclo, en el cual, en ese ejercicio de iteración con fundamento en superar las oportunidades de mejora identificados en el ciclo anterior, fue como se orientó la transformación de la práctica de enseñanza para el fortalecimiento de competencias laborales en el área de turismo en aprendices Sena. Por tanto, la instructora investigadora reconoció el mejoramiento de sus debilidades y el sostenimiento de sus fortalezas para apelar a una práctica mucho más consiente y consecuente, pero, sobre todo, con grandes beneficios tanto para su crecimiento profesional y personal, como para la formación de los aprendices.

Ahora bien, al analizar los ciclos reflexivos y comparándolos con la práctica de enseñanza al inicio de la investigación, se evidencia evolución y se valora el aporte de la metodología Lesson Study para lograrlo. Antes, se desarrollaba una planeación con fortalezas en su estructuración desde lo establecido institucionalmente, pero con debilidades desde el punto de vista pedagógico. Hoy la planeación es más organizada, sistemática y con enfoque pedagógico, así como la integración de nuevas metodologías y estrategias que permiten un mejor desarrollo de la clase.

De igual forma, las acciones de implementación pasaron de estar centradas en el instructor con fundamento en el enfoque algorítmico, a ceder el control al aprendiz, desde un enfoque más heurístico (Galvis, 2008) en el que se favorece la comprensión, la participación y la comunicación asertiva, con la inclusión de actividades que reconocen los saberes previos y satisfacen en gran medida las expectativas de los aprendices, a la vez que tributa a lograr mejores espacios de reflexión e introspección sobre el mismo acto de aprender y de enseñar.

En lo que concierne a las acciones de evaluación, se puede decir que los cambios fueron contundentes, al pasar de una evaluación centrada en el instructor como agente evaluador, es decir, en la heteroevaluación, a otras modalidades de evaluación como la autoevaluación y la evaluación entre pares. Lo que quiere decir que se descentralizó la evaluación, haciendo de este proceso más dinámico, integral, integrador y sobre todo emancipador, desde la concepción política de la libertad, el pensamiento crítico, la igualdad. En síntesis, la evaluación dejó de ser un acto de poder, para transformarse en un acto de enseñanza; es decir, se logró reconocer su valor didáctico.

En línea con lo anterior, el desarrollo de competencias laborales en el área de turismo en aprendices SENA representó un importante indicador de los efectos de la acción formativa desde las transformaciones generadas en la práctica de enseñanza a partir de la metodología Lesson Study. La investigación en general fue el laboratorio en el cual, a partir de varias iteraciones, ciclo a ciclo se pretendió articular el saber disciplinar, pedagógico y metodológico en una secuenciación planeada, ejecutada y evaluada para el alcance de los Resultados Previstos de Aprendizaje. Finalmente, los procesos de reflexión crítica favorecieron la metacognición en la instructora investigadora, afectando sus estructuras de pensamiento y permitiendo adquirir tanto la madurez, como la plena consciencia de su propio hacer. Así pues, la transformación de la práctica de enseñanza se convirtió en el medio y el fin, sobre el cual se construyó un cambio de actitud en favor del desarrollo profesional de la labor como instructor.

Así, partiendo de estas comprensiones, se generan nuevos interrogantes con los cuales se pretende dar lugar a posteriores investigaciones que puedan continuar con las semillas de reflexión y discusión planteadas a lo largo de esta experiencia:

¿Cómo integrar la metodología Lesson Study y el enfoque de la EpC a los sustentos institucionales en contextos de formación técnica como lo es el SENA? ¿A partir de qué fundamentos teóricos es posible evidenciar el cambio de actitud del instructor a medida en que se transforma la práctica de enseñanza? ¿Hasta qué punto los desempeños de comprensión favorecen el desarrollo de competencias laborales? ¿Cómo el momento histórico generado por la pandemia se constituyó en un escenario de desarrollo profesional docente desde el aprendizaje por descubrimiento, inducción e interacción? y principalmente, ¿Cómo la transformación de las prácticas de enseñanza desarrolla el quehacer pedagógico y didáctico para el fortalecimiento de competencias laborales en el área de turismo?

En la Figura 69 se esquematiza los principales aspectos que trazaron la ruta de la investigación, desde la descripción de los antecedentes de la práctica de enseñanza, el reconocimiento del contexto educativo en el que ésta es desarrollada, la descripción metodológica que la hizo posible, los ciclos de reflexión como eje estructural para la puesta en marcha de la propuesta didáctico-pedagógica y su valoración, así como las comprensiones de las acciones constitutivas asumidas como categorías apriorísticas, con sus respectivas subcategorías emergentes. Se representa metafóricamente como un rompecabezas finalmente armado, en el que se conecta una pieza con otra, y en su conjunto, forman una bombilla que ilustra la idea de transformar la propia práctica de enseñanza, partiendo de la necesidad de cualificación y desarrollo profesional de la instructora investigadora en el fortalecimiento de competencias en el área de turismo en aprendices SENA.

Figura 69

Esquemización de los elementos que componen la investigación



Con relación a los aportes al conocimiento pedagógico, es importante vislumbrarlo desde los hallazgos y elementos estructurantes de lo que permitieron comprender las subcategorías

emergentes de cada acción constitutiva de la práctica de enseñanza, cuya síntesis se presenta en la Tabla 7.

Tabla 7

Aportes al conocimiento pedagógico desde las comprensiones de las subcategorías emergentes

Categorías apriorísticas (Acciones constitutivas de la PE)	Subcategorías emergentes	Aportes
1. Acción de Planeación	1.1 Planeación con Rejilla LS	La Rejilla LS es un instrumento de valor y rigor metodológico que dota a la planeación de un sentido organizativo, sistémico y fundamentado, que articula lo metodológico y lo pedagógico para el logro de los propósitos educativos.
	1.2 Resultados Previstos de Aprendizaje	Los Resultados Previstos de Aprendizaje se convierten en la columna vertebral de toda planeación, en tanto marcan la ruta hacia dónde dirigir la acción pedagógica y didáctica.
2. Acción de Implementación	2.1 Recursos Didácticos	Los recursos didácticos son en sí mismos un referente que complementa la interfaz del instructor o el docente, para potenciar el acto de enseñar.
	2.2 Activación de saberes previos	Para que la activación de saberes previos sea efectiva, es importante que sus resultados puedan retroalimentar la propuesta formativa, para ajustarla a las necesidades de aprendizaje identificadas.
3. Acción de Evaluación del aprendizaje	3.1 Instrumentos de evaluación	El uso diversificado de los instrumentos de evaluación incide en el aprendizaje de manera integral, cuando se usa desde varias modalidades de evaluación: autoevaluación, heteroevaluación, evaluación entre pares y coevaluación. Esto, al complementarse con la metacognición, no solo permite alcanzar los fines de la evaluación del aprendizaje, sino también de la evaluación para el aprendizaje.
	3.2 Modalidades de Evaluación	Para que la evaluación sea un referente real de los aprendizajes alcanzados por los aprendices, se hace necesario que se lleve a cabo desde diversas tipologías e intencionalidades, de manera que permita articular tres ejes esenciales: La acción didáctica, la acción formativa y la acción epistémica.

Capítulo VIII. Conclusiones y Recomendaciones

Lo más importante en la práctica de enseñanza es el papel que juegan sus acciones constitutivas, haciendo posible que la labor docente se lleve a cabo de forma ordenada, sistémica y fundamentada, en procura de un auténtico proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, para dar respuesta a la pregunta planteada en esta investigación, se definió como objetivo general describir la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora a partir de la aplicación de la metodología Lesson Study para el desarrollo de competencias laborales en el área de turismo en aprendices SENA, que, a su vez, dio lugar a tres objetivos específicos cuyos resultados se presentan a continuación:

El primer objetivo específico que se planteó fue identificar las características de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora para el fortalecimiento de competencias del área de turismo en aprendices SENA; con lo cual se logró evidenciar que durante la planeación no se realizaba un proceso estructurado, metódico ni consciente con el cual se lograra articular variables como la competencia o competencias a desarrollar, resultados de aprendizaje, las actividades para el logro de tales resultados, las técnicas didácticas a emplear, materiales, tiempos, espacios, entre otras, sin una relación clara para su implementación, propiciando una fractura entre la intencionalidad de la planeación tanto con el desarrollo de la formación en el aula de clases, como con la evaluación, la cual era asumida como el final del proceso, centrada en la heteroevaluación y evaluación sumativa, y alejada de toda acción didáctica. De esta forma, la práctica de enseñanza se caracterizaba por no guardar una integración entre sus acciones constitutivas que permitiera lograr ambientes de aprendizaje en los cuales se fortaleciera el desarrollo efectivo de competencias en el área de turismo, en atención al Modelo Pedagógico, Proyecto Educativo Institucional y demás lineamientos orientadores de la formación en el contexto en el cual la práctica era desarrollada.

Además, las acciones constitutivas estaban desligadas de un reconocimiento real y contundente del macro, exo, meso y micro contexto (Bronfenbrenner, 2002), así como de los aspectos lingüísticos, mentales o situacionales (De Longhi, 2009), con los cuales se pudiese dar cuenta de una propuesta didáctica y pedagógica mucho más cercanas a las realidades contextuales en aras de la pertinencia de los procesos formativos en el aula de clases.

Ahora bien, la reflexión que versó sobre estos aspectos característicos de la práctica de enseñanza permitieron comprender que siendo la planeación el primer paso que define la

ejecución del quehacer docente, requiere de especial cuidado y plena consciencia, al conocer qué es lo que se va a enseñar, a quiénes enseñar, en qué contexto y bajo cuáles condiciones, cuál será la forma más efectiva para la enseñanza, tener a la mano todos los elementos necesarios para su elaboración y comprender cómo se interrelacionan las variables que se asocian para iluminar la ejecución de los procesos formativos. De igual forma, que las acciones de implementación son fundamentales en el proceso de enseñanza, ya que permiten poner a disposición de los aprendices la operativización de las estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas para el logro de los Resultados Previstos de Aprendizaje, apoyando el proceso formativo con recursos y medios previamente pensados y seleccionados. Finalmente, que las acciones de evaluación del aprendizaje deben encaminarse por evidenciar el nivel de comprensión de los aprendices, la afectación de su pensamiento con los nuevos conocimientos adquiridos, y en general, recopilar información de valor sobre el aprendizaje a lo largo de la acción formativa.

El segundo objetivo específico consistió en implementar una propuesta pedagógica apoyada en el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión, impactando en la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora con la planeación usando Rejilla Lesson Study, la implementación en ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC y la evaluación en distintas modalidades. Propuesta que fue mejorada a lo largo de siete ciclos reflexivos de los cuales se logró que la planeación tuviera mayor nivel de consciencia articulando las variables implícitas en el proceso de planificación, aunado al mejoramiento progresivo en la formulación y alcance de los Resultados Previstos de Aprendizaje. En el caso de las acciones de implementación, hubo un despliegue de recursos didácticos con los cuales se apoyó la acción formativa en una modalidad de formación on line sincrónica y asincrónica en razón al aislamiento generado por la pandemia del Covid-19. Asimismo, se logró un aspecto importante para el aprendizaje significativo en el desarrollo de competencias en el área de turismo, con la activación de los conocimientos previos empleando diferentes estrategias, rutinas e instrumentos con los cuales posteriormente se vinculó con la propuesta formativa para orientarla hacia las necesidades de aprendizaje identificadas. De igual forma, esta propuesta afectó la evaluación en el sentido del uso pedagógico y didáctico de los instrumentos de evaluación, permitiendo a su vez, diversificar esta acción desde distintas modalidades: heteroevaluación, autoevaluación, evaluación entre pares, y según su funcionalidad con la evaluación formativa y sumativa.

Al reflexionar sobre la implementación del diseño pedagógico, se evidenció cómo éste fue mejorando en la medida en que se avanzaba en cada ciclo reflexivo gracias a los aportes y retroalimentación recibida desde el sustento de la Lesson Study, al posibilitar el estudio de las lecciones con el par académico asignado, identificando fortalezas y oportunidades de mejora con la cual se creó una espiral de conocimiento ascendente sobre la propia práctica y afinando la propuesta pedagógica para mejores resultados en el desarrollo de las competencias laborales en el área de turismo. Por tanto, se logró concebir la planeación como la guía principal y el orden eficaz para realizar un buen proceso de enseñanza aprendizaje, además de la trazabilidad con la que se pretendió lograr que los aprendices alcanzaran un alto grado de comprensión, siendo a la vez flexible, ya que surgieron cambios durante la implementación al momento en que se evidenció que los objetivos o metas de comprensión planteadas no se estaban cumpliendo.

Durante la implementación de la propuesta pedagógica fue fundamental el desarrollo de habilidades comunicativas entre los actores sociales que compartieron el espacio del aula, en especial, una comunicación asertiva y participativa focalizada en la horizontalidad y en la emancipación desde la Pedagogía Sociocrítica, rompiendo con la idea que el instructor o el docente es el dueño de clase y que los aprendices solo siguen instrucciones. Aspecto que fue valioso reconocer en esta investigación, al identificar cómo se trascendió del enfoque algorítmico, centrado en la instrucción, al enfoque heurístico con foco en las orientaciones y las pistas para la construcción social de conocimientos.

Adicional a lo anterior, fue notorio cómo las acciones de evaluación fueron transformándose desde la apertura a nuevas modalidades, el mejoramiento en la estructuración, diseño y aplicación de los instrumentos y técnicas de evaluación del aprendizaje, con miras a profundizar en la evaluación para el aprendizaje.

El tercer y último objetivo planteado fue valorar el impacto de la transformación de la práctica de enseñanza de la instructora investigadora con relación al fortalecimiento de las competencias laborales en turismo por parte de los aprendices, siendo satisfactorio reconocer cómo las acciones constitutivas fueron adoptando cambios y mejoras desde un cambio de actitud frente a la acción formativa y la necesidad del desarrollo profesional docente. De igual forma, cómo a lo largo de los diferentes ciclos reflexivos se logró mejorar las condiciones didácticas para impactar en el aprendizaje, desde el desarrollo efectivo de competencias laborales en el área de turismo, asumiendo la planeación como el horizonte o el derrotero a seguir para encaminar la

apuesta didáctico-pedagógica. Se logró potenciar y desarrollar habilidades para atender clientes de acuerdo con procedimiento de servicio y normativa, vender productos y servicios de acuerdo con las necesidades del cliente y objetivos comerciales, así como facilitar el Servicio al cliente interno y externo según políticas de la organización, partiendo de las apuestas del desarrollo de desempeños de comprensión desde el enfoque pedagógico implementado.

Ahora bien, al reflexionar sobre estas claridades obtenidas al dar alcance a este tercer objetivo específico, se valora un efecto muy positivo en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, al comprender que la importancia del desarrollo de los procesos de formación con plena conciencia de su planeación y su rigurosa implementación, sin que esto represente un ejercicio inflexible, toda vez que las dinámicas que se dan en el espacio de aula harán que se requieran ajustes a lo inicialmente planeado. De igual manera asumir el reconocimiento de saberes previos como parte fundamental de la implementación, pero que pueda ser ejecutada de forma ingeniosa y creativa para complementar los cuestionarios tradicionales, los cuales muchas veces se basan en preguntas fácticas o que invitan solo a evocar conceptos, cuando puede ser mejorado usando preguntas provocadoras que inviten a pensar o elevar el pensamiento hacia habilidades de orden superior. Ello condujo a que la práctica integrara nuevas formas de contextualizar el aprendizaje antes de iniciar la formación con el uso de rutinas de pensamiento, estudios de casos y demás formas de activación de presaberes.

Por último, la investigación tuvo un efecto transformador en la concepción de la evaluación, al darle la trascendencia al pensar esta acción desde la planeación como una manera de lograr la integración de las acciones constitutivas de la práctica, toda vez que retroalimenta la acción formativa para realizar las mejoras que haya lugar y tomar decisiones de especial importancia, en este caso, con relación a la evaluación de competencias en el área de turismo por parte de los aprendices.

En este sentido, se logra evidenciar el alcance de los objetivos trazados en la investigación, partiendo de la descripción de la transformación de la práctica de enseñanza, mediante la identificación de sus características, la implementación de la propuesta pedagógica apoyada con la metodología Lesson Study y la EpC, y la valoración del impacto de dicha transformación en el fortalecimiento de competencias laborales en el área de turismo en aprendices SENA. Lo cual impactó, además, en el desarrollo profesional de la instructora

investigadora, permitiendo generar aprendizajes de su propia práctica para teorizarla, mejorarla, sistematizarla y valorarla.

Finalmente, todas estas reflexiones que surgieron del desarrollo de la investigación permiten afirmar que los cambios incorporados en la práctica de enseñanza desde una evidenciable transformación, no solo permitió la cualificación de la instructora investigadora, sino que permitió fortalecer competencias en los aprendices a partir de desempeños de comprensión, impactando en la calidad de su formación técnica y transversal.

Recomendaciones

Al culminar el proceso de investigación la instructora investigadora considera algunas recomendaciones para tener en cuenta:

- Profundizar en los sustentos teóricos y metodológicos que soportan la Lesson Study y el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión al inicio de la investigación, de manera que oriente la apuesta formativa para el logro de los objetivos propuestos en la misma.
- En la fase de recolección de saberes previos se recomienda vincular los resultados obtenidos con la propuesta formativa para realizar los ajustes pertinentes en procura que corresponda a las necesidades de aprendizaje identificadas.
- Es fundamental iniciar el proceso de documentación de los ciclos reflexivos con el uso de las Rejillas LS en las cuales se plasmen de manera organizada todas las actividades a desarrollar en las distintas fases, los tiempos a utilizar, descripción de las actividades, el propósito que se quiere conseguir con cada una de ellas, afectación del pensamiento con el nuevo conocimiento adquirido, descripción de cómo recoger y como evaluar las evidencias de aprendizaje, sirviendo tanto de instrumento de recolección de información, como insumo primario para comprender el desarrollo de la práctica de enseñanza.
- Replicar a la comunidad educativa del SENA los beneficios de la Lesson Study como metodología que permite mejorar los procesos formativos, conformando comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica alrededor del desarrollo de los procesos formativos.
- Continuar con los ciclos de reflexión en búsqueda de nuevas oportunidades de mejoramiento que sigan contribuyendo al desarrollo profesional docente.

Referencias

- Adam, S. (2004). *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role application and implications for European education or employing learning outcomes at the local, national and international levels.*
<https://www.qualityresearchinternational.com/glossary/index.htm#l>
- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329-332.
- Alba, J., y Atehortúa, G. (2018). Definición de práctica de enseñanza. Documento interno. Material de trabajo Universidad de La Sabana
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*. 2(1), 31-38.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2016). La planificación de la enseñanza en el nivel superior. Universidad de Buenos Aires. <https://www.researchgate.net/publication/305400329>
- Aparicio, C., y Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar y Educacional*, 23, 1-7.
- Arieta, F. (2001). Metacognición: metafilosofía y epistemología.
<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/36822/2001117.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor. Barcelona (España).
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. México: Ed. Trillas.
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación: (Para los Estudios formulativos o Exploratorios, Descriptivos, Diagnósticos, Evaluativos, Formulación de Hipótesis Causales, Experimentales y los Proyectos Factibles)*. España: Consultores Asociados BL
- Barrera, M., y León Agustí, P. (2014). ¿ De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta maestra*, 9, 26-32.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.

- Benítez, L. (2016). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva en el aula de clases. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 42-51.
- Blaxter, L., Hugues, C., y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga* (Vol. 20). Graó.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Editorial Norma. Colombia.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología Del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Grupo Planeta (GBS).
- Bruner, J. (1995). The autobiographical process. *Current sociology*, 43(2), 161-177.
- Calvo, A. y Rodríguez, C. (Coord.) (2017). *Innovar en la educación superior: una propuesta desde el modelo "Lesson and Learning Studies"*. Cantabria: Universidad de Cantabria
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en Investigación Cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71.
- Colmenares, A., y Piñero, M. (2008). La Investigación Acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus* 14 (27), 96-114.
- Corrales, M. y Sierra M. (2012). *Diseño de medios y recursos didácticos*. Innovación y Cualificación.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Longhi, A. (2009). *Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental [En línea]. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009, La Plata.*
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.621/ev.621.pdf
- Delgado, Z., Miranda, G., y Meza, J. (2018). La evaluación entre pares mediada por tecnología. *Memorias del 3er. Encuentro universitario de mejores prácticas de uso de TIC en la educación. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.*
<https://encuentro.educatic.unam.mx/educatic2017/memorias/113.pdf>
- Dwyer, T. (1974). Heuristic strategies for using computers to enrich education. *International Journal of ManMachine Studies*, 6 (2), 137-154.
- Elliot, J. (1994). La investigación acción en educación. España: Editorial Morata.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Cuarta edición. Ediciones Morata.

- Elliott, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 29 (3), 29-46.
- Espejo, R. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos?: El caso del aprendizaje activo en la universidad. *RIDU*, 10(1), 6.
- Espinoza, J. (2017). Los recursos didácticos y el aprendizaje significativo. *Espirales revista multidisciplinaria de investigación*, 1(2).
- Feldman, D. (2010). Didáctica general. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Freire, P. (1980). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo XXI.
- Galvis, A. (2008). A. Nuevos Ambientes Educativos Basados en Tecnología.
https://acis.org.co/archivos/Revista/117/Columnista_invitado.pdf
- García, B., Loredó, E. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15.
- García, M. (2011). El vídeo como herramienta de investigación. Una propuesta metodológica para la formación de profesionales en Comunicación. *Revista del CES Felipe II*, 13 (7), 1-12.
- González, F. (2017). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14(1y2), 109-135.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación quinta edición. México D.C.: Mc Graw Hill.
- Herrera, J., Guevara, G., y Munster, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120-134.
- Hevia Artime, I., Fueyo Gutiérrez, A., y Belver Domínguez, J. (2018). La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Revista Complutense de Educación* 30 (4), 1067-1081.
- Hurtado, J. (2007). *El proyecto de investigación: comprensión holística de la investigación y la metodología*. Quirón Ediciones.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la Investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Cuarta Edición. Quirón Ediciones

- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar Resultados de Aprendizaje: Un manual práctico*. University College Cork.
- Ley 119 de 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: D. O. 41.216.
- Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. ESIC Editorial.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Monetti, E. (2018). Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”. *Revista de Educación*, (14.2), 197-215.
- Montero, L. (1985). El curriculum en la formación inicial de los profesores: La interacción teoría-práctica como problema. *Materiais Pedagógicos*, 129-138.
- Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124.
- Otálora, S. (2009). La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. *Revista Temas*. 121-130.
- Pérez, A. y Soto, E. (2011). Lesson Study, La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-68
- Pérez Luna, E., y Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460.
- Piaget, J. (2014). Seis estudios de psicología. *Barcelona: Labor*.
- Ramírez, A., y Lozano, A. (2018). El desarrollo del “pensamiento gráfico” en el estudiante de arquitectura como parte de su proceso creativo. *Revista científica de Arquitectura y Urbanismo*, 39(3), 101-112.
- Rodríguez, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza: un estudio de caso* (Vol. 1). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Saltos Rodríguez, L. J., Llor Salmon, L., y Palma Villavicencio, M. (2018). La Investigación: acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y lo social. *Polo del Conocimiento* 3 (12), 149-159.
- Sánchez M. y Martínez G. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. *Imagia Comunicación*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez Silva, M. (2005). La metodología en a investigación cualitativa. *Mundo Siglo XXI*, 115-118.

- Sánchez Silva, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Mundo Siglo XXI*, (1), 116-118.
- Sánchez, M., y Martínez, A. (2020). Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. Universidad Nacional Autónoma de México
- Santos, M. (2006). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (107), 39-64.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (s.f.). *SENA Emprende Rural*. Obtenido de <https://www.sena.edu.co/es-co/trabajo/Paginas/senaEmprendeRural.aspx>
- Servicio Nacional de Aprendizaje . (2012). *Modelo Pedagógico de la Formación Profesional Integral del SENA Versión 01*. Bogotá D.C.: Dirección de Formación Profesional.
- Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. (25 de Julio de 2014). *Manual Proyecto Educativo Institucional*. <http://compromiso.sena.edu.co/documentos/vista/descarga.php?id=579>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (13 de septiembre de 2021a). *Misión y Visión SENA*. <https://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/misionVision.aspx>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (13 de septiembre de 2021b). *Organigrama SENA*. <https://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/estructura-organizacional.aspx>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2020). *Guía de Desarrollo Curricular, GFPI-G-012 V.3*. <https://compromiso.sena.edu.co/documentos/vista/descarga.php?id=2825>.
- Stone, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica (Compilación)*. Editorial Paidós.
- Swartz, R., Reagan, R., Costa, A., Beyer, B., y Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento* (Vol. 4). Ediciones SM España.
- Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 12(1), 1-14.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.
- Wilson, D. (2002). *La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de Retroalimentación*. En Seminario: Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores