



**Análisis y Reflexiones de la Práctica de Enseñanza en el Aula Multigrado de la Sede la
María de la Institución Educativa la Mina a Través de la Metodología Lesson Study**

Diego Alejandro Valdés Pinzón

Facultad de Educación. Universidad de la Sabana

Maestría en Pedagogía – Extensión Huila

Asesor: Andrés Julián Carreño Díaz – PhD

Diciembre, 2022

Notas del autor

Diego Alejandro Valdés Pinzón, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana –
Chía, Cundinamarca.

Este trabajo fue realizado para optar al título de Magister en Pedagogía, mediante el convenio de formación de capital humano de alto nivel para la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación para docentes y directivos docentes del departamento del Huila, un convenio entre la Gobernación del departamento, el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (MinCiencias) y la Universidad de La Sabana.

Cualquier mensaje con respecto a este trabajo de investigación debe ser enviado al correo institucional diegovapi@unisabana.edu.co

**Análisis y Reflexiones de la Práctica de Enseñanza en el Aula Multigrado de la Sede la
María de la Institución Educativa la Mina a Través de la Metodología Lesson Study**

Diego Alejandro Valdés Pinzón

Tesis magistral presentada como requisito para obtener el título de:

Magister en pedagogía

Asesor de tesis

Doc. Andrés Julián Carreño Díaz

Facultad de Educación

Universidad de la Sabana

Maestría en Pedagogía

Chía

2022

DEDICADO A

Este trabajo investigativo se lo dedico a Dios que puso en mí el amor por la docencia.

A mi esposa, libradora conmigo de esta y muchas batallas.

A mis hijos participes incondicionales de este proceso de formación.

A mis padres, Raúl y Beatriz, impulsores de mis capacidades,

A mis estudiantes que confiaron y apoyaron esta etapa de crecimiento mutuo.

AGRADECIMIENTOS

Mi eterna gratitud al Doctor Andrés Julián Carreño quien, con mucha paciencia, buen juicio y sapiencia, orientó este trabajo investigativo, pero sobre todo con una calidad humana inmensa al comprender muchas de las dificultades que se presentaron dentro de este proceso y que estaban fuera del alcance de los implicados.

A la Profesora Lida Alexandra Izasa, coordinadora de la cohorte y docente de la maestría, quien, con una gran calidez y empatía, ofreció consejo en muchos aspectos de este trabajo.

A la secretaria de educación del Huila, que nos dio la oportunidad de formación a docentes que busca mejorar sus prácticas académicas y más aún, en la prestigiosa universidad de la sabana, que es reconocida como una de las mejores en los procesos de formación superior de Latinoamérica.

A mis compañeras de Lesson Study, quienes, con temple y responsabilidad, emanaron, valoraciones, preguntas y/o sugerencias que permitieron reflexiones importantes frente al desarrollo de esta investigación.

A mi esposa, a mis hijos, por su paciencia y colaboración en mis momentos de estudio a sabiendas que ocupaba momentos de familia importantes para el crecimiento de nuestro hogar.

A mis profesores y compañeros de maestría quienes toleraron mis opiniones y ofrecieron sus apreciaciones para que mi práctica de enseñanza creciera integralmente.

A todos los implicados directa o indirectamente en este proceso, muchas gracias.

Tabla de contenido

RESUMEN	14
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTE DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA	16
DESCRIPCIÓN PERSONAL	16
LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ANTES DE LA FORMACIÓN	18
LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA DURANTE EL PROCESO DE FORMACIÓN	19
LA PRÁCTICA DESPUÉS DE SU FORMACIÓN	20
CAPÍTULO 2. CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.....	24
CONTEXTO REGIONAL	25
CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	26
CONTEXTO DE AULA	31
CAPÍTULO 3. LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
ACCIONES DE PLANEACIÓN	36
ACCIONES DE IMPLEMENTACIÓN	38
ACCIONES DE EVALUACIÓN	42
CAPÍTULO 4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	46
OBJETIVO GENERAL.....	49
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	49
CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	51
ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	51
PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN	52
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	53
ALCANCE.....	54

METODOLOGÍA	55
TÉCNICAS	57
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	58
ANÁLISIS DOCUMENTAL	58
REVISIÓN AUDIOVISUAL	59
CAPÍTULO 6. CICLOS DE REFLEXIÓN.....	60
CICLO PRECURSOR DE LA METODOLOGÍA LESSON STUDY	61
PRIMER CICLO PIER DE LA METODOLOGÍA LESSON STUDY	63
<i>Acción Constitutiva de Planeación</i>	63
REFLEXIONES DE LA SOCIALIZACIÓN DE LA PLANEACIÓN EN LA LESSON STUDY PRIMER CICLO	69
<i>Acción constitutiva de implementación</i>	70
<i>Acciones Constitutivas de Evaluación</i>	77
TRABAJO DE REFLEXIÓN DE LA LESSON STUDY EN EL PRIMER CICLO.....	77
ASPECTOS DE MEJORA SUGERIDOS DESDE EL PRIMER CICLO DE TRABAJO DE LESSON STUDY	80
SEGUNDO CICLO PIER DE LA METODOLOGÍA LESSON STUDY.....	81
<i>Acción Constitutiva de Planeación</i>	83
REFLEXIONES DE LA SOCIALIZACIÓN DE LA PLANEACIÓN EN LA LESSON STUDY SEGUNDO CICLO	86
<i>Acción Constitutiva de Implementación</i>	86
<i>Acción Constitutiva de la Evaluación</i>	93
TRABAJO LESSON STUDY SEGUNDO CICLO.	95
ASPECTOS DE MEJORA SUGERIDOS DESDE EL SEGUNDO CICLO DE TRABAJO DE LESSON STUDY	96
TERCER CICLO PIER DE LA METODOLOGÍA LESSON STUDY	98
<i>Acción Constitutiva de Planeación</i>	98
REFLEXIONES DE LA SOCIALIZACIÓN DE LA PLANEACIÓN EN LA LESSON STUDY TERCER CICLO.....	103
<i>Acción Constitutiva de Implementación</i>	104

<i>Acción Constitutiva de Evaluación</i>	109
TRABAJO LESSON STUDY TERCER CICLO.....	110
REFLEXIONES DE LA SOCIALIZACIÓN DE LA PLANEACIÓN EN LA LESSON STUDY TERCER CICLO.....	111
CUARTO CICLO PIER DE LA METODOLOGÍA LESSON STUDY.....	113
<i>Acción Constitutiva de Planeación</i>	113
REFLEXIONES DE LA SOCIALIZACIÓN DE LA PLANEACIÓN EN LA LESSON STUDY CUARTO CICLO.....	116
<i>Acción Constitutiva de Implementación</i>	117
<i>Acción Constitutiva de Evaluación</i>	121
TRABAJO LESSON STUDY CUARTO CICLO.....	122
ASPECTOS DE MEJORA SUGERIDOS DESDE EL TERCER CICLO DE TRABAJO DE LESSON STUDY.....	124
CAPÍTULO 7. HALLAZGOS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	126
HALLAZGOS POR CATEGORÍAS.....	126
CATEGORÍAS A PRIORI.....	127
CATEGORÍA DE PLANEACIÓN.....	129
<i>Subcategoría de Planeación: RPA (Resultados Previstos de Aprendizaje)</i>	130
<i>Subcategoría de Planeación: Concreción Curricular</i>	132
CATEGORÍA DE IMPLEMENTACIÓN.....	134
<i>Subcategoría de Implementación: Estrategias de Enseñanza</i>	135
CATEGORÍA DE EVALUACIÓN.....	138
<i>Subcategoría de Evaluación: Medios</i>	139
<i>Subcategoría de Evaluación: Técnicas</i>	141
<i>Subcategoría de Evaluación: Instrumentos</i>	141
CATEGORÍAS A POSTERIORI.....	143
CATEGORÍA: REFLEXIÓN.....	144
<i>Subcategoría: Características de la Reflexión</i>	144

CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN	149
REFLEXIONES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	150
<i>Reflexiones de la Primera Acción Constitutiva de la Práctica de Enseñanza: la Planeación</i>	<i>150</i>
<i>Reflexiones de la Segunda Acción Constitutiva de la Práctica de Enseñanza: la Implementación</i>	<i>153</i>
<i>Reflexiones de la Tercera Acción Constitutiva de la Práctica de Enseñanza: la Evaluación.</i>	<i>156</i>
CAPÍTULO 9. PROYECCIÓN	160
PROYECCIÓN PERSONAL	160
PROYECCIÓN INSTITUCIONAL	162
PROYECCIÓN NACIONAL	164
REFERENCIAS	166

Lista de Figuras

figura 1. hitos de la práctica de enseñanza “antes de...”	18
figura 2. hitos de la práctica de enseñanza “durante...”	20
figura 3. hitos de la práctica de enseñanza “después de...”.....	23
figura 4. diseño organizacional de la metodología lesson study.	56
figura 5. etapas de implementación del ciclo pier en la metodología lesson study.	60
figura 6. acta de la primera reunión la lesson study.	61
figura 7. formato de planeación del primer ciclo pier de la metodología lesson study.	66
figura 8. formato de registro de acciones de la canción pim pon.	71
figura 9. rutina de pensamiento de la estudiante del grado quinto con apreciaciones previas.	72
figura 10. evidencias fotográficas de implementación primer ciclo.	72
figura 11. primera relación de los estímulos con los sentidos..	73
figura 12. conexiones percibidas entre los sentidos, los estímulos y las reacciones.	74
figura 13. formato de recolección de datos de comparaciones de las características de las plantas.....	76
figura 14. rutina de pensamiento completa del grado quinto.	76
figura 15. formato de planeación del segundo ciclo pier en la metodología lesson study. ..	84
figura 16. exposición de los videos y fotografías relacionadas con los derechos	87

figura 17. formato de reconocimiento de derechos y deberes grado primero.	88
figura 18. formato de reconocimiento de derechos y deberes grado tercero.....	89
figura 19. conversatorio sobre situaciones presentadas en su familia que hayan afectado algún derecho o que les exija el cumplimiento de un deber.....	91
figura 20. ejercicios teatrales que muestran situaciones observadas desde su contexto.	91
figura 21. trabajos realizados en casa y enviados como evidencia de la vinculación familiar.	92
figura 22. formatos de relación de derechos y deberes con algunas normas o estamentos.	92
figura 23. rubrica de heteroevaluación implementada en el segundo ciclo.	95
figura 24. planeación tercer ciclo pier de la lesson study.....	100
figura 25. juego de “! atención... escucha!”.	102
figura 26. formato de reconocimiento de medios escritos de comunicación grado tercero.	102
figura 27. actividad básica: visualización de videos e imágenes relacionadas con las formas de comunicación.....	104
figura 28. llenado del formato de la rutina “globo de las ideas”..	105
figura 29. "el globo de las ideas". actividad de reconocimiento de conceptos.	105
figura 30. formatos completos de reconocimiento de las características de los medios de comunicación del grado primero.....	106

figura 31. formato completo de reconocimiento de las características de los medios de comunicación escritos del grado tercero.....	107
figura 32. cartelera expositiva grado quinto.....	107
figura 33. videos explicativos de los estudiantes de primero.....	108
figura 34. volante publicitario grado tercero.	108
figura 35. formatos de heteroevaluación y autoevaluación.	110
figura 36. formatos de rutina de pensamiento “yo pienso que..”.	115
figura 37. formatos guía de observación grado primero, tercero y quinto.....	115
figura 38. salida de campo.....	118
figura 39. quemas de territorios percibidas en la salida de campo.	119
figura 40. guías de observación del grado primero y tercero.	119
figura 41. construccion y presentacion de carteles con mensajes alusivos a la conservacion del medio ambiente.	120
figura 42. rubricas mixtas de hetero y coevaluación.	121
figura 43. rubrica de autoevaluación.	122
figura 44. taller de prácticas comunicativas iv semestre.	122
figura 45. matriz de construcción de categorías y subcategorías apriorísticas, ajustado de (cisterna,2005, p. 99)	128
figura 46. modelo de análisis de aprendizajes esperados planteados por alba y atehortua (2020).....	133

figura 47. niveles de reflexión planteados por villalobos y de cabrera, (2009)..... 145

Lista de Tablas

Tabla 1. Fortalezas y debilidades de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza del primer ciclo.....	80
Tabla 2. Categorías apriorísticas de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza observadas en el primer ciclo PIER de la Lesson Study.	80
Tabla 3. Fortalezas y debilidades encontradas en el segundo ciclo PIER.....	97
Tabla 4. Categorías apriorísticas de las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza observadas en el segundo ciclo de implementación PIER de la Lesson Study.....	97
Tabla 5. Fortalezas y debilidades encontradas en el tercer ciclo PIER.....	112
Tabla 6. Categorías apriorísticas de las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza observadas en el tercer ciclo de implementación PIER de la Lesson Study.	112
Tabla 7 Fortalezas y debilidades encontradas en el cuarto ciclo PIER.	125
Tabla 8. Categorías apriorísticas de las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza observadas en el cuarto ciclo de implementación PIER de la Lesson Study.	125
Tabla 9. Categorías y sub categorías apriorísticas con sus referentes teóricos correspondientes.	127
Tabla 10. Categorías y sub categorías emergentes con sus referentes teóricos correspondientes.	143
Tabla 11. Niveles de reflexión según Van Manen (1997).	145

RESUMEN

La práctica de enseñanza del docente denota un ejercicio muy particular, complejo y solo entendible solo desde su propia realidad. Para poder investigarla es necesario que cada una de las acciones constitutivas de ella deba ser revisada, analizada, sistematizada y con una fundamentación teórica apropiada que permita canalizar esas apreciaciones y lograr generar principios de oportunidad en busca de llegar a una verdadera transformación que simplifique el proceso de enseñanza, que impacte positivamente dentro del contexto y que realice evoluciones del pensamiento en los actores vinculados a este trabajo educativo.

Dentro de ese proceso de análisis y reflexión sistemática de la práctica de enseñanza del docente investigador fue utilizada la metodología *Lesson Study* enmarcada desde un enfoque cualitativo de tal forma que, como fenómeno social, lo que busca es comprenderla desde las perspectivas que tienen los involucrados, en su escenario natural y dentro de las implicaciones que tiene su contexto en particular. (Hernández y Mendoza, 2018, pág. 199). Cada una de las apreciaciones que aparecen en el documento de investigación están dadas desde la perspectiva del docente investigador que busca develar sus particularidades, ubicando dentro de esta distintas apreciaciones que emergieron del estudio teórico realizado y que linearon un panorama más productivo en el desarrollo de este ejercicio, buscando volverla más potente, integral, profunda e influenciadora en la perspectiva vivencial de los estudiantes, más reflexiva y profesional para sí mismo y más impactante frente al contexto en el que la implementa.

Palabras claves: Practica de enseñanza, Planeación, Implementación, Evaluación, Reflexión.

Abstract

The teaching practice of the teacher denotes a very particular, complex and understandable exercise only from its own reality. In order to search about this, it is necessary that each constitutive shares must be reviewed, analyzed, systematized; and that have an appropriate theoretical foundation that allows channeling these appreciations to generate principles of opportunity to achieve a true transformation that positively affects the context and makes the thinking of the actors linked to this educational work evolved.

Within this process of analysis and systematic reflection of the teaching practice of the research teacher, the Lesson Study methodology was implemented from a qualitative approach. Considered as a social phenomenon, which seeks to understand it from the perspective of those involved, in its natural setting and within the implications of its particular context. (Hernández and Mendoza, 2018, p. 199). Each one of the appreciations that appear in the research document are given from the perspective of the research teacher who seeks to reveal its particularities. Locating within this, different appreciations that emerged from the theoretical study carried out and that outlined a more productive scene in the development of this exercise, seeking to make it more powerful, comprehensive, deep and influential in the experiential perspective of the students; and more reflective and professional by itself, while making it more impactful in the context in which it is implemented.

Keywords: Teaching practice, Planning, Execution, Evaluation, Reflection.

Capítulo 1. Antecedente de la Práctica de Enseñanza Estudiada

Al reflexionar sobre los antecedentes de su práctica de enseñanza, entendida esta como la aproximación del docente al acto de enseñar, que genera estructuras combinadas de conocimientos, estrategias didácticas y formas de evaluación, que adquiere sentido en el contexto y que son parte y obra de la vida profesional (Litwin, 1997, citado por Quijano, 2014, pág. 31) que le determinaran una senda de experticia, saberes y experiencias, el docente investigador encontrará hitos relevantes que, al reconocerlos y hacer reflexión sobre ellos, serán de vital importancia para poderse trazar un nuevo camino que le permita proponer decisiones y estrategias trascendentales e innovadoras y no retomar los errores del pasado ayudándolo a crecer personal y profesionalmente.

En este capítulo, se presentaran y exploraran detalladamente estos hitos, desarrollados temporalmente en tres momentos: el “antes”, “durante” y el “después” de la obtención del título de pregrado, en donde se presentan características muy particulares de su ejercicio, donde se evidenciarán apreciaciones sobre estos y se muestra la importancia que tuvieron en el proceso de crecimiento profesional.

Descripción Personal

El docente es oriundo y residente de la ciudad de Neiva con 42 años en donde en la actualidad funge como docente en propiedad de la secretaria de educación del Huila. Labora como profesor de primaria en la institución educativa La Mina, sede La María, en la zona rural del municipio de Teruel (H). Como ser humano el docente investigador se considera una persona emprendedora, creativa y con ganas de transformar el mundo

siempre buscando el bienestar de todos, así como lo plantea Hoyos y Martínez (2004, citado por Díaz y Sanchez, 2017) ser docente conlleva tener el corazón y la paciencia en las manos teniendo en cuenta el “ser del otro”, la profesionalización es fundamental en todo el desarrollo educativo e implica un proceso de formación continua del maestro.

El docente investigador tiene la idea de que a través de la docencia se puede generar oportunidades de cambiar la perspectiva de otros y que, por medio de la enseñanza, lograra transformar la vida, el contexto y el pensamiento de aquellos a quienes llama estudiantes en busca de hacerlos más críticos, perceptivos y humanos. Aquel que se hace llamar docente “Ha de ser persona de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social y ha de poseer la preparación profesional competente y el título que le acredite igualmente para el ejercicio de su profesión” (la Ley de Educación Primaria, 1945).

De la misma forma, el docente investigador no solo se considera íntegro y amoroso de su profesión sino que también es comprometido y responsable en el reconocimiento del saber que enseña y de cómo en el desarrollo de su práctica de enseñanza (aun de manera tradicional) logra interrelacionar la enseñabilidad de los saberes de los cuales ya conoce su “epistemis”, tratando de utilizar una didáctica pertinente y buscando siempre tener en cuenta los actores, los materiales y el contexto, considerando como objetivo primordial generar un razonamiento acerca de ellos, una reflexión entre ese saber y los preceptos que posee el estudiante y finalmente lograr una retroalimentación de ese saber. Además considera que “El rol docente asumido como un profesional reflexivo, un intelectual capaz de hacerse cargo de una pedagogía contextualizada social y políticamente que se plantea como un objetivo explícito de su

práctica la transformación social.” Giroux, H. (2001). Para el docente investigador, educar es participar en un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Una participación que en lenguaje educativo consiste en crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima”

La Práctica de Enseñanza Antes de la Formación

En sus inicios y luego de obtener el título de bachiller académico egresado del colegio nacional santa librada de la ciudad de Neiva en el año 1995, se presentan dos experiencias icónicas en cuanto a prácticas de enseñanza se refiere, una el servicio militar y dos, la participación en eventos culturales. Ambas fueron marcadas por principios de repetición, autoritarismo, falta de conocimiento en cuanto la enseñabilidad del saber y sin tener en cuenta procesos vitales como la planeación, alguna estrategia didáctica adecuada o algún tipo de evaluación formativa y sistemática.



Figura 1. Hitos de la práctica de enseñanza “ANTES DE...”. **Fuente:** Elaboración propia

La imagen 1 se muestra los hitos que generaron más impacto en la vida del docente investigador antes de la formación profesional, es decir los hitos enfocados en el

desarrollo de su práctica docente sin los conocimientos profesionales adquiridos en el paso de su pregrado.

La práctica de Enseñanza Durante el Proceso de Formación

En el año 2003, logra acceder a la educación superior como estudiante de licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística en la universidad Surcolombiana de Neiva en la cual estuvo becado durante todo el transcurso de su carrera demostrando así su interés en ser el mejor. A la par de su formación logra vincularse a procesos de enseñanza en entidades privadas para impartir conocimientos folclóricos en diferentes edades, tanto en primaria conformando grupos de música y danza de muchas instituciones. En esta práctica ya cuenta con algunos fundamentos teóricos que fortalecieron algunos conceptos didácticos, diseño de planeación, manejo de grupo y ejercicios reflexivos frente al trabajo docente, pero se continúa en la senda de la clase magistral.

De esta etapa queda que un ejercicio instructivo, tradicional y de índole comercial que no buscaba desarrollar habilidades sino cumplir con un objetivo que era el de presentar ante un público algunos ejercicios musicales de los estudiantes. Un proceso educativo sin planeación ni reflexión, con autoridad y repetición continuando así con el tradicionalismo docente que viene siendo presentado desde la academia universitaria. Por otra parte, queda la satisfacción de trabajar en la enseñanza de la cultura regional que siempre ha sido su deleite profesional y que considera de vital importancia en la vida de cualquier persona.

En la imagen 2, se presentan los hitos relevantes en la etapa de su instrucción profesional de pregrado con algunas de sus características.



Figura 2. Hitos de la práctica de enseñanza “DURANTE...”. Fuente: Elaboración propia

La práctica Después de su Formación

Al terminar sus estudios, en el año 2008, se vincula con un colegio privado en donde la educación musical estaba enmarcada, desde la rectoría, en procesos dirigidos solo a ejecutar presentaciones alusivas a fechas especiales en el año, con enseñanzas determinadas por ellos mismos sin permitirle al docente desplegar su saber. Esto lo frustró tanto que en cuestión de 5 meses renunció al proceso por considerar que el saber y su enseñabilidad lo conoce el docente y no debe ser demarcada por principios mercaderistas o pretensiones ego-sociales. Como resultado se vislumbra una práctica lineal, sin planeación ni reflexión, porque no se consideraban necesarias ya que eran la repetición de los mismos ejercicios hasta que los estudiantes los memorizaran y ejecutaran correctamente.

En el mismo año logra vincularse a su alma mater y a su programa como administrativo en un contrato de prestación de servicios por cuatro meses que le permitieron estar durante 7 años en la institución con esta modalidad. Sin dejar de lado su pasión por la enseñanza, le permitieron ser tallerista invitado en múltiples ocasiones en las diferentes carreras de la universidad siempre enfocado en la gestión cultural tradicional y folclórica del Huila. Su práctica de enseñanza se basaba en principios magistrales en la presentación del conocimiento, con ejercicios reflexivos, investigativos y prácticos como tareas, los que les permitían a los estudiantes generar algún tipo de deliberación entre los conceptos ofrecidos por el docente y su investigación particular.

La planeación estaba determinada por una temática inscrita en el semáforo del curso con la cual se buscaban referentes, teóricos o audiovisuales que apoyaran el desarrollo de la clase y evaluada siempre con ejercicios prácticos y/o espacios de discusión. La reflexión de la práctica de enseñanza estaba presente si existían dificultades en la aprehensión del conocimiento por parte del estudiantado; sino, se consideraba que se estaba haciendo bien la labor educativa.

El 06 de Julio del año 2015, y después de un proceso largo y con muchas dificultades administrativas, logra vincularse de planta por aprobación del concurso de méritos de la secretaria de educación del Huila, ubicándose como su plaza la sede la María de la institución educativa La Mina, en la zona rural del municipio de Teruel, a 11 km de la cabecera municipal en un templado-lluvioso. Allí logra su más grande éxito profesional hasta el momento generándose en él grandes expectativas pero a su vez profundos temores por el cambio de metodología educativa. Empieza a trabajar con el

modelo “escuela nueva” el cual estaba dirigido desde el meso currículo y del cual no tenía ninguna idea de su implementación.

Luego de su inducción y con ayuda de sus compañeros e investigaciones acerca del mismo, empieza su práctica de enseñanza enfrascado en el manejo de las guías y con un seguimiento al pie de la letra de los textos, que dejaba muy poco para la exploración y el ejercicio investigativo. En realidad el ejercicio anterior no debería nombrarse como práctica de enseñanza pues, al plantearlo desde un fundamento teórico, esta se considera como “verdadera, cuando es un ejercicio cuidadosamente diseñado y planificado como actividad intencional que es” (Sepúlveda, 2005, pág. 72). El docente investigador expone que el proceso de planeación no era necesario, pues se tenían los textos guías que presentaban los contenidos y que permitían llevar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, teniendo el control del progreso educativo de ellos sin descuidar los principios del modelo pedagógico institucional de “escuela nueva”. El dejar de lado el ejercicio de diseño de esta primera acción constitutiva de la práctica de enseñanza propendería una falta abismal si se quiere llegar a un proceso concreto, eficaz y completo de aprendizaje que llene al estudiante en todas sus dimensiones personales y que pueda considerarse como un trabajo profesional.

Con el paso del tiempo y la experiencia, empieza a cambiar su metodología de trabajo ubicando distintos referentes como materiales imprimibles, videos descargados de internet como apoyo, libros que adquiere en donación de sus amigos y familiares, etc. Esto le permite salirse un poco de la rutina del “copie, explique y resuelva” y ubicando al estudiante como un constructor de su saber por medio de la investigación y la comprensión. El docente investigador empezó a generar un planeación un poco más

elaborada pero sin un formato específico, donde se tomaban los temas que aparecían en las programaciones curriculares y se generaba una estructura secuencial de ejercicios de varios tipos (de experimentación, reflexivos, argumentativos) que involucran más al estudiante en el proceso educativo haciéndolo más participe y reflexivo ante el saber presentado. En ese momento, su ejercicio docente buscó hacer al estudiante el centro y protagonista del proceso y dejar al docente como un actor colaborativo que al lado del primero experimentarían el saber para cambiar “viejos dogmas” y adquirir nuevos conocimientos, desarrollar en él nuevas habilidades y formas diferentes de enfrentar las problemáticas que le plantea el mundo, Carriazo, et al, (2020). Más participativo Pero lo más destacado es la utilización de la educación artística como metodología de trabajo transversalizada en algunas áreas.

En la imagen 3, se presentan los hitos relevantes luego de obtener su titulación y antes de vincularse a la maestría en pedagogía.

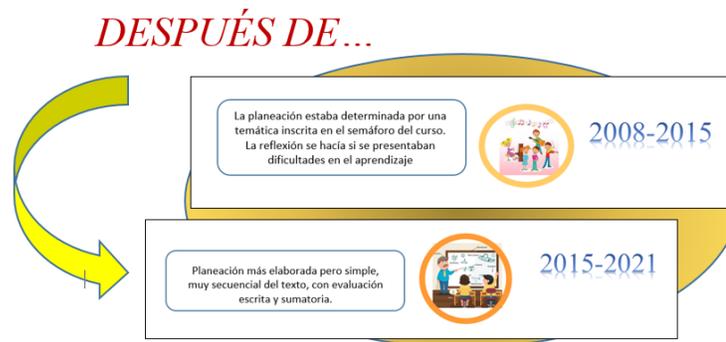


Figura 3. Hitos de la práctica de enseñanza “DESPUÉS DE...”. **Fuente:** Elaboración propia.

Capítulo 2. Contexto de la Práctica de Enseñanza

El conocimiento del contexto es una parte fundamental en cualquier investigación educativa. En este aparte estarán plasmadas las características de los contextos que se involucran en el desarrollo de la práctica de enseñanza del docente investigador y que enmarcan aspectos relevantes e influyentes dentro de esta. Es necesario relacionar los contenidos de aprendizaje con la experiencia cotidiana de los alumnos, así como presentarlos y enseñarlos en un contexto de situaciones problemáticas y de intercambio de puntos de vista”. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pág. 18). De la misma forma, en palabras de Zabalza, (2012), la escuela debe fungir como la conexión entre lo local y lo global. En lo primero, queriendo promulgar, fortalecer y preservar los valores y culturas tradicionales de la región logrando que sean reconocidos en cualquier parte; y en lo segundo, logrando impulsar procesos locales para que sean incorporados dentro de las dinámicas globales. (pág. 9).

Se encontrará tres secciones que describirán las particularidades de cada uno de los contextos presentados y que se encuentran enfocados en ambientes cada vez más pequeños en busca de generar un panorama completo y específico en los que se celebra la práctica de enseñanza del docente investigador. En primera instancia, estará el contexto regional que mostrará aspectos generales de la zona, sus habitantes y su forma de vivir. Como segundo apartado, se apreciará el contexto institucional el cual ilustrará las características de la entidad educativa explorando varios puntos de vista que son de relevancia para la instigación. Por último, se develara el contexto de aula el cual expondrá aspectos más

específicos del ambiente escolar, de los actores y de las herramientas de trabajo del docente investigador.

Contexto Regional

La sede La María pertenece a la institución educativa la Mina, ubicada en zona rural del municipio de Teruel en el departamento del Huila en la ruta hacia el parque “*cerro ojo blanco*” sobre el volcán-nevado del Huila. Esta sede está situada a 12 km de la cabecera municipal y a 4 km de la sede principal la cual se sitúa mucho más arriba por el mismo camino. El terreno de toda la zona es montañoso, con elevaciones muy pronunciadas que hacen el acceso demasiado difícil. Aunque la carretera posee un espacio adecuado para el tránsito, está siempre se encuentra en mal estado debido al clima que predomina en la zona (que es frío, lluvioso y húmedo debido a su proximidad al parque nevado del Huila) y a la falta de voluntad política de parte de los gobernantes de turno para realizarle el mantenimiento y la inversión requerida. La zona es de producción cafetera con fincas grandes por lo que no es común la concentración grande de población en las veredas. Esto también permite la movilización de personal trabajador continua durante todo el año lo que promueve sin intención la entrada y salida de estudiantes a la institución por ese tránsito temporal.

De la misma forma, el área de influencia educativa de la institución es bastante grande por lo que las sedes son muy apartadas haciendo difícil el acceso de los estudiantes a las mismas por las largas caminatas por terrenos escabrosos y deslizantes, el paso de quebradas grandes por puentes hechizos de madera o guaduas y por zonas de

poco tránsito. Igualmente, el transporte escolar ofrecido desde las administraciones municipales y departamentales es irrisorio lo que reprime aún más la voluntad y el empeño de las familias que quieren que sus hijos accedan al servicio educativo. Las personas en su gran mayoría campesinas no poseen un nivel de estudios superior a la primaria y en un alto porcentaje esa categoría es incompleta de lo que se puede inferencia que la intencionalidad de realizar estudios educativos es muy baja. A la par con esta situación, se observa muchos menores que son vinculados al trabajo del campo desde muy temprana edad con remuneración económica lo que propende a la seducción por el dinero y el abandono de la educación.

Contexto Institucional

Queriendo constatar el nivel educativo de los profesores vinculados a la I.E. La Mina, el docente investigador realizó una indagación informal desde la secretaria de la institución en donde se concluyó que esta cuenta con 14 licenciados, incluido el rector, formados en las áreas fundamentales; haciendo cálculos porcentuales, el 71,43% de ellos han realizado estudios de posgrados; de estos, el 70% cuenta con especialización y el 60% con maestría; Todos estos estudios son pertinentes a su función profesional.

Al describir la misión institucional, esta enuncia que se apunta a la educación integral a niños, niñas y adolescentes de las veredas de influencia de la institución educativa en los niveles Preescolar y Educación Básica, en aras de formar un desarrollo humano en cultura y buena relación con el medio ambiente desde el aula y siempre en pro de la implementación de las nuevas tecnologías. Como visión institucional se pretende

que hacia el año 2023, “la Institución Educativa La Mina será reconocida en la región por la oferta de programas educativos flexibles, contextualizados y vanguardistas, que propicien la formación de educandos competentes y humanistas, en correspondencia con los retos de las nuevas tecnologías que demanden su campo de acción.

Dentro de lo planteado como enfoque pedagógico institucional, se enmarca la pedagogía activa. Esta desplaza su centro de interés hacia la naturaleza del niño y tiende a desarrollar en él, el espíritu científico acorde con las exigencias de la sociedad, sin prescindir de los aspectos fundamentales de la cultura, de tal manera, que se hace a un lado la pedagogía tradicional enfatizando nuevos caminos para la autodeterminación personal y social, desarrollando la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad en donde el estudiante es activo frente al proceso de aprendizaje y el docente asume el papel de un facilitador, existiendo un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente.

Al detallar las falencias institucionales, se encuentra la falta de formación para todos en el trabajo con niños que poseen necesidades especiales y formación agropecuaria que impulse a la institución como potenciador de habilidades y conocimientos en el trabajo de las familias de la comunidad, enfocado como elemento fundamental para lograr una enseñanza efectiva. (García, 2011). Así mismo, no dispone de coordinadores, ni docentes de apoyo y solo labora un auxiliar administrativo que realiza este trabajo institucional; tampoco cuenta con personal para trabajos de aseo, seguridad o de servicios generales. Además, por los continuos cambios de directivos y administrativos se han opacado los procesos de reestructuración, tanto normativos como curriculares que año tras año deberían ser consensuados pero que, por conveniencia, ha

sido adecuados de forma unilateral por la directiva. En algunas ocasiones y como proceso laboral, se han logrado relacionar algunas opiniones de los docentes y la comunidad. Además, las instituciones deben ser entes precursores de la política, del respeto por la convivencia y auspiciadores de la democracia y no solo ser entes cumplidores de normas y reglas del estado. Rodríguez (2017).

Al describir el plan de estudios institucional, este está planteado como un proyecto basado en las reglamentaciones e indicaciones de los entes gubernamentales sin considerar el contexto regional, la situación socioeconómica y la disfuncionalidades familiares presentes, pero cumple con la reglamentación indicada. Sin embargo, contribuye en muy poco al desarrollo individual y colectivo de la comunidad, en una zona donde la labor campesina es diaria y continua, debería contener actividades como administración de recursos y negocios o tecnificación de procesos agrícolas. “Por ello en el proceso educativo está presente la contradicción dialéctica entre lo individual y lo social cuya solución es el enmarcamiento social de la educación”. (Díaz y alemán, 2007)

Por otro lado, dentro de la normatividad institucional, el SIEE contiene criterios claros y definidos acerca del proceso de evaluación y promoción, tanto para los estudiantes con capacidades normales como los que poseen necesidades especiales, con la adecuada flexibilidad, teniendo en cuenta las posibilidades de educabilidad de los estudiantes y los recursos de apoyo con los que disponen en su contexto.

En cuanto a las evaluaciones externas algunos tipos de evaluaciones dentro del aula se diseñan utilizando estos parámetros. Además, están estructurados planes de evaluación con el ánimo de realizar ejercicios periódicos de pruebas saber que fortalezcan este tipo de competencias.

Desde otro punto de vista, el docente investigador ha realizado un análisis socioemocional basado en la experiencia y conocimiento contextual que posee gracias a su largo tiempo de vinculación en la institución y a la cercanía con muchas de las familias en donde él considera que la comunidad en su mayoría, se encuentra muy participativa ante las solicitudes y llamados desde la escuela, siempre atentos a las necesidades de los niños, colaborando en cualquier actividad ya sea educativa, recreativo o cultural.

En algunos casos, el ausentismo se presenta cuando llega la cosecha en la región en cuyo tiempo es complicado que la comunidad este presente. De la misma forma, existe otro factor que dificulta un poco las cosas y es la distancia de recorrido desde las casas hasta la escuela, la cual para unos es más larga y difícil por la topografía de la zona, donde existen afluentes que cruzar y caminos sobre laderas empinadas que requieren de mucho cuidado en el tránsito. Esto no permite contar fácilmente con la participación de ciertas familias y en algunas oportunidades, la toma de decisiones se vuelve algo complicada. Sin embargo, en todos los casos que se presentan inconformidades se solucionan de acuerdo a la normatividad expuesta en el manual de convivencia, el comité laboral, comités de evaluación y promoción, comités de área y consejo de padres, entre otros.

Estos factores no son participes para que en la institución se fomente un ambiente de unidad y concreción de ideas y proyectos, con “metas comunes” adheridas a una forma de trabajo conjunto y participativo desarrollando habilidades y valores en los integrantes de toda la comunidad educativa. (Hargreaves y Fullan, 1999)

Sumado a esto, se considera que la mayor problemática social que se presentan en el contexto es la falta de un plan consciente de proyección de vida que viene trascendido

desde la misma familia como parte del “capital cultural” en su “estado objetivado” apropiado dentro de ella. El considerar que por “ser campesinos” no tienen ni la capacidad ni las posibilidades de concretar una educabilidad profunda y progresiva. Apoyando esta idea, se vislumbran muchos ejemplos claros de personas, sobre todo externas a la I.E. , que consideran en dejar de estudiar porque “quieren conseguir plata” y algunos estudiantes, sin faltar con las responsabilidades académicas, imitan el pensamiento y se dedican a hacer trabajos por hacerlos sin que para ellos represente una construcción del saber, desarrollándolos solo por la exigencia del docente; paralelamente, ejercen labores del campo con remuneración dándoles prelación en muchas ocasiones, a estas últimas.

Estos ejemplos son contrarios a lo que plantea Hargreaves y Fullan, (1999), quienes muestran que dentro de cualquier contexto se pueden explorar temáticas que, al contar con la experiencia de los docentes y el apoyo de toda la comunidad en un trabajo conjunto pueden ser promotores de cambios transformadores.

Desde la perspectiva del entorno educativo externo, existen otras dos instituciones, también públicas que, ofrecen los mismos niveles de educación. Sin embargo una de ellas está en la zona urbana y es a esta, a donde se dirigen algunos de los estudiantes y a los que no les importa lejanía de la primera. Aquí surge una problemática anexa y es a partir de las disfuncionalidades mencionadas anteriormente se expone la permisividad en los hogares y donde los padres les facilitan los medios de transporte y demás requerimientos para cumplir así con sus deseos con argumentos como mejor conectividad, mayor número de estudiantes para compartir o porque son más flexibles allá. El docente investigador ha generado una excelente relación, tanto profesional como

en general, la comunidad presenta una buena aceptación frente al trabajo educativo, la responsabilidad social e institucional planteada desde la sede reconociendo la labor del docente como potenciador formativo con su trabajo “alentando la excelencia personal, el crecimiento en las dimensiones más humanas del ser humano”. (Barrio, 2018)

Contexto de Aula

Al detallar la infraestructura de la sede la María, ésta se ubica en la falda de una ladera entre cafetales con acceso por una vía destapada y muy empinada. Cuenta con una plancha de cemento en lamentable estado que fue un polideportivo y dos espacios internos para la academia: el salón de clase posee una tenue iluminación natural, cuyo tejado de zinc se encuentra en deplorable estado, con infestación de murciélagos entre sus espacios, sus vigas de soporte en madera presentan igual condición, tres tableros y un estante en cemento para ubicar trabajos, materiales y libros de continuo uso.

Allí contamos con mesas unipersonales que se acomodan por grupos de acuerdo al grado buscando la socialización de las temáticas en debates, cuestionarios y/o exposiciones en fomento del trabajo colaborativo. De igual forma, en la sala de informática contamos con algunos equipos de cómputos funcionales pero obsoletos que permiten trabajar diferentes aspectos educativos de forma offline. En la biblioteca tenemos material bibliográfico desactualizado que apoya algunas las tareas investigativas tanto durante la clase como fuera de ella; igualmente, las jornadas de lectura implementadas como estrategia al desarrollo de la comprensión de textos. Se encuentran dos armarios donde se guardan material artístico e instrumentos musicales, mapas y demás elementos.

Al describir el aula de clase desde su perspectiva académica, el docente investigador tiene a cargo 9 estudiantes de tres grados: 5 de primero, 3 de tercero y 1 de quinto. Cada grupo maneja sus cartillas según el grado y asignatura de acuerdo a la metodología de escuela nueva. El acontecer durante las prácticas de enseñanza se reduce a examinar los conceptos presentados en la guías, el desarrollo de ejercicios de las mismas, complementado con videos, explicaciones o ejercicios otorgados por el docente investigador de donde resultan inquietudes, solicitudes o preguntas que son respondidas en el transcurso de la misma. Cada grado tiene un espacio dentro de una sola aula de clases en donde, por instrucción del docente investigador realizan las lecturas, ejercicios y dinámicas según las asignaturas. En ciertos momentos, se dan prácticas expositivas u otros ejercicios de otros grados se vinculan a todos los integrantes par que se apropien de estos.

Por otra parte, la situación educativa de los estudiantes tiene muchos aspectos que revisar ya que existen muchas debilidades que desdeñan el progreso educativo de los estudiantes. Por un lado, el nivel de compromiso en el cumplimiento de las labores académicas es bajo, ya que prevalece más el deseo de conseguir dinero para la compra de objetos como celulares, ropa o alimentos que no son de común consumo dentro de la zona, que para dedicar tiempo y esfuerzo que se requiere en el desarrollo de las actividades académicas. Esto favorece que los estudiantes se queden con el concepto o el ejercicio que se dejó desde la escuela y no le preocupe la investigación del mismo o de cualquier tema, perdiendo la curiosidad o cualquier desarrollo del pensamiento crítico que se pueda generar en un contexto diferente al escolar. El hecho de generar algún tipo de pensamiento reflexivo se queda a un lado pues solo les interesa responder

repetitivamente a las evaluaciones y talleres que se dejan por la calificación que recibirán. De la misma forma, la parte argumentativa se queda corta al momento de realizar la divulgación de sus percepciones con respecto al tema desarrollado llegando en la mayoría de los casos, a repetir lo que se escribió o leyó sin mérito de aporte sobre el concepto.

Por otro lado, todos sienten un nivel de atracción alto hacia los procesos escolares pero por la implementación de estrategias didácticas artísticas las cuales para ellos son dinámicas y presenta bien los conceptos pero a pesar de generar un ambiente de aprendizaje grato se puede decir que la importancia que le dan al proceso educativo es reducida y por tanto, no se apropiaron de los aprendizajes.

Capítulo 3. La Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación.

Se considera práctica de enseñanza al fenómeno social, singular y complejo que un docente genera en la búsqueda de compartir algún conocimiento y de desarrollar competencias y/o habilidades que transformen el ser al que se los presenta, su realidad y su contexto. Este proceso implica tener en cuenta las acciones constitutivas de esta y el descenso secuencial de los conocimientos, desarrollados a través de estrategias didácticas adecuadas y con prácticas evaluativas que corroboren la apropiada aprehensión de estos. En este capítulo se podrá encontrar la descripción de la práctica de enseñanza al inicio de la investigación, la cual tiene sus inicios en los primeros años como egresado de la institución universitaria.

Desde su salida del pregrado como licenciado en educación básica con énfasis en educación artística hasta el inicio de su investigación, el docente investigador identifica que su práctica de enseñanza se caracteriza por ser tradicionalista y con la secuencialidad de metodologías, didácticas y enfoques entregados desde la universidad. Solo emula procedimientos sin considerar una reflexión, argumentación teórica o comparación profesional que le permita indagar si sus prácticas de enseñanza son adecuadas. El hecho de ser cumplidor de los horarios, la entrega de formatos y registros valorativos basados en evaluaciones teóricas, ejercicios expositivos, muestras artísticas le otorgaba el completo discernimiento para valorar que era un buen profesional de la educación. Todo esto sin un fundamento teórico, o registro valorativo que le permitiera documentar sus

experiencias sino solo enfocado en el hecho que los estudiantes reprodujeran lo que se les había presentado.

El docente investigador considera que en su práctica de enseñanza busca desarrollar aspectos del funcionamiento del lenguaje como redactar, entablar conversaciones, saber escuchar, exponer y argumentar las ideas, a poder refutar opiniones; enseña razonamiento deductivo, espacial, abstracción, pensamiento lógico, a contar, operaciones básicas; enseña historia con su respectivo análisis contextual, sus causas y consecuencias en los procesos a través del tiempo; enseña a reconocer nuestro cuerpo y su funcionamiento, desde la célula hasta la estructuración completa de los sistemas, la forma de cuidarlo y de tratarlo; enseña a reconocer que somos parte de un ecosistema y que como eslabón del mismo, debemos procurar el bienestar de todos para lograr subsistir; enseña a expresar nuestras opiniones a través del arte utilizando la música, el teatro y la danza como canales de articulación; enseña a saludar, a presentarse, a entender y expresar frases cotidianas en inglés; refuerza valores y enseña a reflexionar sobre las actitudes que tomamos al enfrentar situaciones habituales; enseña que soy un milagro de Dios y que en cada día y en cada situación que enfrentamos, él está con todos.

Por lo cual, en su práctica de enseñanza siempre busca potenciar sus aptitudes tratando de enfocarlos siempre con una comunicación positiva, exaltando sus cualidades y ayudándoles a reconocer sus miedos y debilidades para trabajar más fuerte en la superación de ellos. Además, el docente no puede dejar de considerar los ritmos de aprendizajes de los estudiantes, sus edades y sus actitudes, sus formas particulares de aprender y hasta sus gustos educativos, pero siguiendo parcialmente los textos guías de

escuela nueva, combinándolo con ejercicios de repetición, comprensión de lectura y exploración guiada.

Hasta el momento, no existe una reflexión de la práctica de enseñanza por parte del docente que le permita analizar si la planeación fue diseñada correctamente, si se tuvieron en cuenta los tiempos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, si los recursos didácticos fueron lo adecuados para el desarrollo del tema, si los instrumentos de evaluación me ofrecen los parámetros necesarios para certificar el aprendizaje en los estudiantes y finalmente si el objetivo propuesto en ella se cumplió y en que magnitud sucedió. De allí surge la necesidad de que los profesores conozcan la enseñabilidad de los saberes que entregan con aras de potenciar las habilidades y capacidades de sus estudiantes y las propias mismas. Este es uno de los motivos que lleva a iniciar la maestría en pedagogía con la universidad de la sabana al docente investigador quien evidencia que son muchos los factores que están en conflicto para llegar a ser un “profesional” y que necesita “reconstruirse” si quiere alzar con orgullo el título poderoso de “MAGISTER”

Acciones de Planeación

La planeación educativa es el proceso en el cual se determinan los fines, objetivos y metas de una actividad educativa a partir de los cuales se determinarán los recursos y estrategias más apropiadas para su logro (Lallerana, et al 1981, citados por Aguilar, 2018).

Para lograr hacer una planeación efectiva, se debe realizar una caracterización de los estudiantes (Aguilar, 2018) y un análisis del contexto con miras a formular los objetivos, metas y formas de evaluación que genera un verdadero impacto en el ejercicio de la práctica de enseñanza. Al considerar estas palabras, se puede relatar que el docente investigador se enfatiza en el seguimiento de las cartillas de escuela nueva según el grado y están determinadas al avance del estudiante según el modelo de escuela nueva ya que ni la institución ni él cuentan con un formato específico que acoja los momentos ni tiempos de trabajo para cada sesión.

Generalmente este ejercicio lo realiza durante el fin de semana, tiempo en el que organiza las temáticas vistas en el pasar de las cartillas complementándolas con otras herramientas didácticos como videos, música, material imprimible o programas interactivos que faciliten el desarrollo de la práctica de enseñanza, los cuales deben ser descargados para ser presentados en los distintos momentos de clase de acuerdo a la asignatura. Lo que el docente investigador busca llevar secuencialmente las temáticas allí presentadas con las programaciones curriculares que se plantean desde el mesocurrículo institucional. Además, combina los saberes con ejercicios diseñados desde su sapiencia y su experiencia en busca de dinamizar la práctica de enseñanza. Esto queda consignado en un cuaderno donde se lleva registro de las fechas, temas, actividades y formas de evaluación de cada grado y de donde, de acuerdo a estos datos, saldrá la siguiente propuesta de las acciones y tareas de la jornada posterior.

De esta forma el docente investigador tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante según lo plantea el modelo escuela nueva y en conjunto con el trabajo

colaborativo se generan espacio de cooperación y apoyo lo cuales fortalecen el aprendizaje y las relaciones sociales entre los mismos estudiantes.

Por otro lado, se puede evidenciar que se trata de implementar el modelo de educación apropiado por la institución pero que falta ser más consciente en la relevancia que tiene la organización descendiente de los saberes según como lo plantea Alba y Atehortua (2022), que se debe hacer un descenso consecuente de los saberes presentados entre el macro, el meso y el microcurrículo, las estrategias a utilizar en la implementación de esa planeación y el cómo voy a evidenciar claramente que se interiorizo lo presentado. Este tipo de planeación se ubica en desarrollar un aspecto memorístico, sin aplicación contextual y particularmente atendiendo a lo que venía desde el mesocurrículo el cual es revisado anualmente adaptándolo a ciertos contenidos exigidos desde la secretaria de educación departamental sin grandes transformaciones que propicien la intencionalidad de cambio.

Acciones de Implementación

Para discernir sobre la práctica de enseñanza en su acción constitutiva de implementación, que al final de cuentas, es el objeto de estudio de la investigación, el docente investigador afirma que es un poco compleja debido a que cuenta con cuatro grados con un modelo pedagógico de escuela nueva que está suscrito para su implementación desde el mesocurrículo y lo combina con el modelo tradicional al cual están acostumbrados los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el docente investigador debe manejar todas las áreas de los grados lo que pone a prueba la creatividad, nivel de saberes conscientes y recursividad

a la hora de desarrollar su práctica por lo cual, después de un breve tiempo de su ingreso, decide implementar algunas nuevas estrategias didácticas que consideraba “novedosas” haciendo más dinámico el aprendizaje para los estudiantes lo que le permitía obtener algunos resultados diferentes en su ejercicio docente.

Sin embargo, muchas de estas prácticas son diferentes ya que por la formación del docente investigador contienen ejercicios artísticos que facilitan la apropiación del saber en los estudiantes, pero que por algunos padres de familia, son percibidas como un “trabajo perdido”. Para Díaz Barriga y Hernández citados por Ornelas (2016), las estrategias de enseñanza son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p, 99-112); por tanto, son medios o recursos para ajustar el apoyo pedagógico.

Durante la práctica de enseñanza el docente utiliza varios tipos de estrategias como lo son la lectura y escritura de conceptos importantes para la temática, espacios de discusión de los mismos, desarrollo de actividades escritas como talleres con preguntas de relación, argumentación y/o confirmación de datos, ejercicios de experimentación y comprobación de los mismos, exposiciones de algunas temáticas por parte de los estudiantes de grados superiores o por medio de videos que se muestran como herramienta didáctica. También, se organizan espacios de lectura de textos donde se exploran los conceptos vistos tanto recientes como anteriores al ejercicio; muestras artísticas que facilitan la comprensión de actores o situaciones históricas o que pueden llegar a ser ejemplificantes para cada uno de los estudiantes, las que a su vez, son

presentadas en eventos de la sede o institucionales. Igualmente se trabaja de forma offline con programas que han sido instalados por del docente para algunas asignaturas los cuales generan otra perspectiva educativa para el estudiante.

En casi todos los ejercicios de la práctica de enseñanza se empieza por colocar ejemplos, contar historias o recordar saberes como introducción a la temática que pueden llevar al mejor entendimiento de la misma. En posibles casos de que al momento de la implementación de la “planeación” sufra algún cambio el docente investigador cuenta con material imprimible organizado de respaldo de todas las asignaturas que puede implementar para subsanar ese percance. Lo que el docente investigador considera que es más relevante, tanto en los momento de planeación como de implementación es la utilización del arte como estrategia didáctica siendo esta el área de formación disciplinar del docente haciendo la práctica de enseñanza mucho más dinámica, lúdica y representativa para el estudiante haciendo de este el centro y protagonista del proceso y dejar al docente como un actor colaborativo que al lado del primero experimentaran el saber para cambiar “viejos dogmas” y adquirir nuevos conocimientos, desarrollar en él nuevas habilidades y formas diferentes de enfrentar las problemáticas que le plantea el mundo. Carriazo et al, (2020).

Este tipo de ejercicios le permite al estudiante crecer como un ser humano integral, funcional y autónomo. Además, las estrategias artísticas permiten la potenciación del pensamiento crítico gracias a la flexibilidad y expresividad que ofrecen y que le permiten al estudiante exclamar sus preguntas, razonamientos o inquietudes de tema trabajado de forma más libre y suelta y reforzar aquellos que han sido comprendidos

o desarrollados. Dicho en otras palabras, “Lo que se busca es que el alumno fortalezca sus conocimientos, su actividad intelectual, su autonomía, su flexibilidad y el dominio de habilidades que le permitan adoptar un estilo de vida, que luego repercuta en su vida personal y profesional futura”. Boisvert y Elder, citada por Hilda Naessens. (2015, pág. 209).

El arte hace que la implementación de la planeación sea una forma más expresiva para plantear sus aprendizajes sin temor a la equivocación o juzgamiento porque se puede volver a empezar. Además, tomando palabras de Briceño, (2009), este tiene que lograr concentrarse más en el desarrollo y construcción de su propio conocimiento haciéndolo más significativo para él, que en introducirlos y memorizarlos si llegar a una reflexión acerca de porque o para que lo hizo. Virguez (2018), plantea otro concepto que es relevante para esta situación cuando expresa que “el arte permite la expresión, la comunicación y la estimulación sensorial y, por consiguiente, propicia el desarrollo del proceso de la creatividad. Otra mención importante que sostiene esta concepción la plantea Bohórquez (2015) cuando afirma que “Las expresiones del arte, como la música, el teatro, la pintura, la danza o la poesía, suscitan a su manera habilidades que se desarrollan mediante la obtención de productos.

Todos estos saberes y estrategias didácticas están presentados para ayudar a los niños a razonar, abstraer y criticar todos los episodios de su vida, su cotidianidad y de su contexto; para que aprendan a trabajar en equipo y a reconocer al otro como persona valorando sus opiniones, así sean diferentes a las suyas y tomarlas con respeto y aceptación. Para que aprendan a admirar y cuidar el medio ambiente como parte de su vida; para conocer y analizar la historia reflexionando acerca de esos sucesos; para que

aprenda a sentir y expresar sus emociones con claridad y sin complejos. Para que generen conciencia acerca del actuar propio y enmarque su vida en valores y principios éticos y morales adecuados, para que reconozcan su cuerpo, sus habilidades, destrezas y deficiencias, permitiéndoles crear un templo digno en salud de cuerpo y mente.

Acciones de Evaluación

Pero la intencionalidad de la evaluación debería ser en palabras de Rosales, (1990) “la función más genuina de la evaluación consiste en la elaboración de juicios sobre el valor o mérito de la enseñanza considerada globalmente, en sus resultados, en sus procesos, en sus componentes e interacciones que se dan entre ellos” (pág.1)

Desafortunadamente la evaluación es obligatoria en nuestro sistema escolar y está planteada para juzgar al estudiante y colocarlo en una lista de excelencia y luego definir si está preparado para atender la enseñanza de otros saberes más avanzados. Entonces, se también se evalúa como requerimiento de las funciones docentes para cumplir con el sistema educativo.

Este ciclo constitutivo de la práctica de enseñanza de docente investigador realizaba las pruebas escritas de tipo cuantitativo que están planteadas desde el meso currículo considerando que se cumplía con la normatividad y que, al verificar el correcto desempeño en ellas de los estudiantes, se daba por sentado la apropiación del conocimiento y la adecuada práctica de enseñanza.

Con el paso del tiempo y las nuevas experiencias la evaluación se volvió un poco menos rigurosa, ya que anteriormente se hacían muchas pruebas escritas, reglamentadas por el mesocurrículo y determinadas en tiempo y forma. Se opta por exposiciones, tablas

de datos, ejercicios artísticos y ciertos espacios de observación y experimentación. Hasta el momento continúa con ese tipo de prácticas tratando de ser novedoso en su didáctica pero sin ser reflexivo sobre ella lo que no le ha permitido retroalimentarla y mejorarla.

Sin embargo la evaluación, según García Ramos citado por Lavilla (2011), “es una actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones”, las cuales implican un proceso de reflexión ante los datos obtenidos por las rubricas o trabajos presentados por los estudiantes donde se indican si a que grado de profundidad llegaron en el razonamiento del saber, si las estrategias metodológicas aplicadas fueron las adecuadas y si se cumplieron con los objetivos trazados desde el inicio de la planeación.(p, 304)

Del estudiante se valoran los procedimientos y actitudes propendidas en el trabajo, aptitudes desarrolladas con el saber presentado, la calidad y la cantidad de saberes que lograron trascender al estudiante; se observan las habilidades que lograron ser mejoradas durante el proceso, los conceptos que fueron interiorizados, analizados y reflexionados; el esmero y la limpieza en la presentación de los trabajos y actividades requeridas, el compromiso familiar y personal; los intereses y expectativas que son expuestas al desarrollo de la temática. Frente a este ejercicio se utilizan estrategias como las exposiciones en donde algunas veces, al término del ejercicio, se realiza un conversatorio que tratará de resolver algunas de las inquietudes; algunas evaluaciones escritas con preguntas de selección múltiple o con preguntas con respuestas argumentativas; actividades competitivas en donde, de acuerdo a los grados y en conjunto con prácticas

deportivas, desarrollamos ejercicios teóricos o prácticos de acuerdo con el tema expuesto; con talleres en casa que retroalimentan el saber presentado en clase; por medio de ensayos escritos donde se plantean relaciones, puntos de vista, argumentos o planteamientos del tema exhibido; por medio de experimentos que permiten manejar el saber de forma directa y de los cuales se muestran informes de las observaciones y los resultados obtenidos. Todo tipo de evaluaciones (cualitativas como cuantitativas) deberán develar las reflexiones que los estudiantes hacen y las acciones que practican con el saber propuesto, (Díaz Barriga y Hernández Rojas 2000, citado por Córdoba 2006), y como con esas concepciones pueden transformar su pensamiento y su contexto.

Por otro lado, el docente realiza una autoevaluación en cada final de periodo donde cada estudiante, con la conciencia debida, otorga una valoración propia de su trabajo en el desarrollo de cada asignatura. También se realiza una co-evaluación donde cada compañero de clase manifiesta la calidad del trabajo en conjunto con el evaluado; y finalmente, existe una evaluación comportamental en donde el docente indica, con un valor cuantitativo, la apreciación que posee del proceder del estudiante en la clase correspondiente. Este proceso es de vital importancia en el desarrollo de un pensamiento responsable y critico ya que exige una reflexión honesta que valore su ejercicio dentro de la práctica de enseñanza y las verdaderas apreciaciones acerca de si asimiló o no el saber presentado. Calatayud (2007), describe varias características importantes que presenta esta estrategia como lo son el darle autonomía al estudiante para que sea responsable de su propia construcción de saberes y que logre motivarse para reforzar y comprender sus aprendizajes. (Pág. 13)

Desde estas afirmaciones se puede argumentar que, la evaluación realizada desde varios puntos de vista, no solo beneficia al estudiante sino también al docente que es también el otro actor involucrado en la práctica de enseñanza y que surge como uno de los directos responsables de esta y de los cuales depende el éxito o fracaso de la misma. La evaluación de ellos permite emitir juicios de valor acerca de cuál de ellos deben cambiar, acomodar o reforzar las estrategias utilizadas, corregir o cambiar actitudes, comportamientos, posturas presentes dentro de la implementación y que no fueron percibidas durante esta.

Capítulo 4. Formulación del Problema de Investigación

En este capítulo se develara el sentido que tiene el estudio de la práctica de enseñanza del docente investigador y cuál será su pregunta perturbadora en su proceso docente, la que lo llevara a la realización de un estudio de fundamentación teórica que le permitirá explorar sus acciones constitutivas y reflexionar sobre ellas para lograr la transformación de su ejercicio profesional.

La práctica de enseñanza está declarada como el objeto de estudio de esta investigación y dependiendo de sus particularidades generaran un éxito o fracaso en ella. El considerarla un fenómeno social en donde el docente tiene como propósito que otro u otros aprendan algo (Alba Y Atehortua, 2022) la hace compleja, dinámica y singular lo que incrementa la responsabilidad contractual del profesor para que el estudiante llegue a la aprehensión del conocimiento propuesto. Por consiguiente, al ser declarada nuestra práctica de enseñanza el ejercicio en reflexión, será el docente investigador que, desde su propia perspectiva, expondrá las particularidades de esta por medio de la metodología Lesson Study y su trabajo colaborativo, en busca de hacer la más profesional, impactante, dinámica y útil.

Este proceso reflexivo lo presenta Restrepo (2004), al afirmar que:

“El docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico se ve abocado a deconstruir su práctica inicial, en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas y colegios, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan. La mayoría enfrenta sus primeros trabajos con una

práctica insertada en teorías o discursos pedagógicos abstractos y generales, que se enseñan en las instituciones formadoras de docentes, poco o nada aterrizados en las condiciones sociales y culturales que viven las comunidades que requieren el servicio. Para resolver estas tensiones, los docentes, apoyados en colegas de experiencia, tienen que abordar la contextualización de su práctica, y en esta tarea la investigación acción les ofrece una salida. Esta solución comienza con la crítica a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del que hacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes”. (pág. 51)

Al retomar las ideas plasmadas en los capítulos anteriores, el docente investigador puede afirmar que existe preocupación en cuanto a cómo se puede desarrollar más eficientemente el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes en busca de hacer los más conscientes de la importancia que tiene el reconocer la utilidad de lo que se y como aplicarlo en el contexto para transformarlo. Otra de las preocupaciones que surgieron a partir del estudio reflexivo de la práctica de enseñanza que realizó el docente investigador en las primeras etapas de la maestría y teniendo en cuenta fundamentos teórico-`prácticos experimentados dentro de su ejercicio diario fue que, a pesar de que las acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza son tres (planeación, implementación y evaluación) debe generar un reforzamiento en la primera tratando de articular el modelo pedagógico institucional (escuela nueva).

Como ya se había mencionado anteriormente la planeación es una parte esencial de la práctica de enseñanza porque denota el qué voy a enseñar, el para qué lo voy a

enseñar y el cómo voy a enseñarlo, tratando de organizar distintos elementos para que transformen las percepciones del estudiante. Esta debe ser lineal y estructuralmente descendiente ya que se debe tener en cuenta distintos lineamientos que son de índole internacional y nacional para corresponder más con la necesidades que tenga los estudiantes. Aquí existen inconvenientes ya que esta acción constitutiva no estaba bien desarrollada ya que solo se quedaba en la secuencialidad de las temáticas presentadas por las guías de trabajo y por el avance del proceso educativo que era determinado por el estudiante.

Igualmente, la implementación necesariamente debe seguir con los principios de pertinencia y coherencia con la planeación y que además, debe ser trabajada mediante estrategias didácticas que tomen en cuenta los distintos tipos de aprendizajes de los estudiantes. Debe tener elementos llamativos y enganchadores que inciten al estudiante a la observación y a la pregunta despertando en ellos curiosidad y ansiedad por saber más del saber que se les presenta. El docente investigador considera que en esta etapa existen buenos fundamentos prácticos porque percibe que lo estudiantes disfrutaban del proceso de aprendizaje pero al final estos se quedan solo con los conceptos de forma memorística sin reflexión y repitiéndolos tal cual se les fue entregado.

Por otra parte, la acción constitutiva de evaluación es también, otro factor que el docente investigador considera que está a su favor ya que tiene en cuenta distintos tipos de evaluación que son aplicados según sea requerido por la temática desarrollada y que dan la facilidad de que el estudiante exprese sus apreciaciones frente al saber expuesto de la forma que le sea más cómoda para él. Al final, dentro de este proceso se generaron muchas incógnitas que motivaron al docente investigador a profundizar acerca de las

acciones y situaciones de su práctica, pero una de las que considero que tenía una gran trascendencia fue: ¿estoy haciendo las cosas bien en mi aula?.

Aunque con esta pregunta surgen muchas más, que impulsaron el deseo de analizar y complementar su formación docente: ¿Puedo transformar el entorno en el cual estoy por medio de mi labor? ¿Por qué los estudiantes solo refieren su conocimiento a un proceso repetitivo de conceptos en lugar de reflexionar sobre estos y lograr argumentar? ¿Puedo mejorar mi práctica de enseñanza al realizar un proceso reflexivo de la misma?

Por consiguiente, su pregunta de investigación más trascendental sería:

¿De qué forma el análisis de la práctica de enseñanza por medio de la Lesson Study permite su transformación en el aula multigrado de la sede la María de la institución educativa la Mina?

Objetivo General

Analizar la práctica de enseñanza desarrollada a través de la Lesson Study en buscando mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la transformación de esta, en el aula multigrado de la sede la María de la institución educativa la Mina.

Objetivos Específicos

- Describir las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza del docente investigador a través de la metodología Lesson Study desarrolladas en la institución educativa la Mina sede La María.

- Generar reflexiones a partir del análisis realizado para realizar mejoras en las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza
- Identificar las transformaciones surgidas en la práctica de enseñanza que permitirán mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de la sede la María de la institución educativa la Mina.

Capítulo 5. Descripción de la Investigación

Este capítulo responde a presentar los distintos fundamentos metodológicos que servirán como ejes teóricos en el proceso investigativo y que permitirán realizar una descripción más clara y definida acerca de cuáles son las transformaciones requeridas en cuanto a la planeación de su práctica de enseñanza, para que esta sea eficaz, comprensible y seductora a los estudiantes en el modelo pedagógico de escuela nueva.

Enfoque de la Investigación

Para desarrollar este proceso investigativo el docente investigador tiene claro que el objeto de este es su práctica de enseñanza, que debe hacer un proceso de reflexión profundo sobre las tres acciones constitutivas de ella y que al abarcarse, debe hacerse desde un enfoque cualitativo el cual centra su perspectiva sobre las dinámicas sociales, las relaciones que se presentan y los contextos en los cuales se desarrolla. Es por esto que este tipo de investigación, según Sandín (2003) citado por Weimar (2018), “busca la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (pág. 96).

Apoyado también en otros conceptos, el docente investigador propone que para poder mejorar su práctica de enseñanza, él mismo debe tener a posibilidad de identificar los problemas que surgen dentro de ella, reflexionar sobre aquellos aspectos que no permiten que sea plena y proponer acciones de mejora propias de este enfoque. (Latorre, 2005)

Soportando estos conceptos, esta también Sánchez (2005) quien argumenta que este tipo de investigación privilegia el significado de los actores y es cuando el investigador es parte del instrumento de recolección y su finalidad es establecer las relaciones y los significados de su objeto de estudio.

Paradigma de la Investigación

Para este tipo de investigación el docente plantea un desarrollo de esta fundamentado en el paradigma socio crítico el cual se basa en busca una relación entre la teoría y la práctica lo que permite revelar falencias en el ejercicio de la práctica de enseñanza y fortalecer su proceso investigativo y valorar los aspectos positivos de la misma. Según Alvarado (2008), este paradigma tiene como objetivo incentivar cambios significativos en las relaciones sociales con el fin de ofrecer soluciones a situaciones presentes dentro de un contexto determinado pero teniendo en cuenta la intervención de sus miembros.

De acuerdo con Vera (2018), la investigación socio crítica permite que los seres humanos sean creadores de su propia realidad a través de sus experiencias, pensamientos y acciones que al final confluyen en un significado individual y colectivo, pero que siempre resulta ser transformador. Otro concepto importante que nutre este aparte es el presentado por Hernández y Mendoza (2018), quienes consideran al igual que el docente investigador, que este paradigma se toma como referente para esta investigación ya que se busca desglosar los fenómenos que aparecen dentro de la práctica de enseñanza y a partir de ellos, interpretarlos en un proceso reflexivo para luego transformar el contexto en el cual se presenta.

Por otra parte, este establece que mediante un proceso reflexivo de las distintas situaciones que acontecen en la práctica de enseñanza observada a partir de un trabajo colaborativo entre pares investigadores, Alvarado y García, (2008), se puede lograr un proceso exploratorio más analítico y crítico comprendiendo mucho mejor los fenómenos alrededor de esta y que solo le servirán como fundamento a esa comunidad, sin ánimo de generalizar o construir conocimiento teórico. Ayala, (2020).

Con base en estos conceptos el paradigma de esta investigación se enfocara en la transformación de su práctica de enseñanza en las tres acciones constitutivas por medio de reflexiones participantes que buscan hacer impacto en el contexto. El proceso analítico y de

Diseño de la investigación

La expresión "investigación-acción" fue acuñada por Kurt LEWIN (1947) para describir una forma de investigación descritas como una actividad con el objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos"... "como medio para conseguir "el bien común" en medio de "una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella, y que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados". Elliot, (1983).

Para realizar un proceso de reflexión sobre la práctica de enseñanza que al final, es el objeto de estudio de la investigación, el docente investigador determinó estudiarla desde la investigación-acción cuyo fundamento esencial es "comprender y resolver

problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente”, Hernández, Fernández y Baptista, (2014), con un trabajo colaborativo donde la investigación es conducida por un grupo de pares que deconstruyen la práctica de enseñanza y proponen aspectos de mejora en “el desarrollo de un currículo centrado en la escuela como, una estrategia de desarrollo profesional, en cursos de pre y post grado en educación y, en la planificación y desarrollo de políticas educativas, entre otros”. Becerra y Moya, (2010). Elliton citando a Schön quien planteaba algo similar cuando describía el proceso de reflexión-en/sobre-la-acción, argumentando que en la relación con el desarrollo del conocimiento profesional en general, este se irá concretando en el entorno educativo como investigación-acción.

Al final, el objetivo principal del enfoque investigación-acción es resolver problemáticas y mejorar prácticas concretas, centrado en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales que afectan los participantes y el contexto en la cual se desarrolla este fenómeno particular.

Sera el docente investigador el encargado de realizar la descripción de los fenómenos encontrados en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza que serán develados en el ejercicio de reflexión permitiéndole establecer relaciones entre ellos, generar sugerencias o cambios transformadores.

Alcance

“El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos,

sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.” Morales, Frank, (2014).

Desde el punto de vista de Vasilachis, (1992), se busca conocer la realidad de los fenómenos involucrados en la práctica de enseñanza desde una perspectiva interpretativa porque se quieren conocer las causas y consecuencias de esa acción. (pág. 62)

Este tipo de investigación pretende identificar las relaciones existentes dentro de la práctica de enseñanza por medio de una narración descriptiva de sus acciones por medio de representaciones subjetivas del docente investigador, de forma organizada y utilizando criterios sistemáticos que le permitan establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio.”

En otras palabras, “su objetivo es describir la naturaleza de un segmento demográfico, sin centrarse en las razones por las que se produce un determinado fenómeno. Es decir, “describe” el tema de investigación, sin cubrir “por qué” ocurre”.

Metodología

Para realizar el proceso de investigación el docente investigador determinó que la metodología a desarrollar es la Lesson Study, la cual presenta dentro de sus características especiales el trabajo colaborativo entre pares, la identificación de los modelos y teorías declaradas por el docente investigador, un proceso de observación participante y la realización de un proceso reflexivo sobre la acción.

La imagen 4 muestra el diseño organizacional desarrollado en la metodología Lesson Study que permite generar un trabajo colaborativo con ejercicios reflexivos que permiten al docente investigador ser transformador de su propio ejercicio.



Figura 4. Diseño organizacional de la metodología Lesson Study. Fuente: Inspiratic

Al utilizar unas palabras más puntuales frente al tema, se puede proponer las de Pérez y Soto, (2011) quienes manifiestan que:

“Son los docentes revisan y reformulan la estructura metodológica que usan, los contenidos que enseñan, el aprendizaje del alumnado, y la mejora en el conocimiento profesional de los docentes, como consecuencia de un regular y sistemático estudio cooperativo y crítico de lo que ellos y ellas están haciendo”.(pág., 1).

Al aplicar los ciclos de la Lesson Study en el proceso de investigación, estos se convierten en “herramienta privilegiada en la formación inicial y permanente al vincular el desarrollo profesional de los docentes con la experimentación curricular y la autoformación cooperativa” (Stenhouse, 1975, citado por Pérez, et al, 2015, pág., 21).

El exponer las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza ante otros iguales que no conocen el contexto, ni las particularidades que generan este fenómeno social sea deconstruido desde puntos de vista diferentes que se manifiestan dentro de principios de respeto y solidaridad frente al trabajo expuesto. Tomando algunas palabras de Pérez, Soto y Serván, (2015), en donde manifiestan que es el proceso de participación activa en este tipo de prácticas en donde se logra reconocer, repensar y reflexionar sobre las distintas estrategias, elementos y saberes que componen nuestro conocimiento.

Por consiguiente, el desarrollo metodológico de dio en conjunto con dos docentes las cuales formalizan su práctica pedagógica en diferentes áreas y niveles de educación, lo que permitirá que la retroalimentación sea más nutrida y no tan sesgada por la particularidad del saber o el modelo de trabajo institucional implementado por ellas.

Técnicas

Estas corresponden a los elementos que el docente investigador requerirá para lograr la obtención de datos necesarios en el momento de análisis y reflexión de lo que se va a investigar. Estos recursos permiten que los datos se obtengan mediante unos parámetros definidos según sea el objeto de la investigación ofreciendo referencia pertinentes y coherentes dándole mayor veracidad pues le apuntaran directamente a la resolución de las incógnitas planteadas dentro del proceso investigativo. Además, le darán organización a las notas obtenidas facilitando el diagnóstico, las comparaciones y/o las afectaciones que pueda tener el objeto de estudio. Ander-Egg, (1995, citado por Pulido, 2015), podría definirlo mejor argumentando que “el concepto de técnicas, en el

ámbito de la investigación científica, hace referencia a los procedimientos y medios que hacen operativos los métodos”, (pág. 8).

Observación Participante

El docente investigador utilizó la observación participante como técnica esencial, la cual le permitió vincularse directamente y en interacción con los demás actores dentro del fenómeno estudiado. Esto permite por su naturaleza flexible, tener apreciaciones continuas, veraces y directas de las diferentes reacciones, preguntas y percepciones de todos y cada uno de los participantes y de las eventualidades que puedan surgir.

Situándose en las percepciones de Rodríguez et al, (1996, citado por Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014):

“la observación participante es un método interactivo de recogida de información que requiere de la implicación del observador en los acontecimientos observados, ya que permite obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva”. (Pág. 207)

Análisis Documental

En una investigación cualitativa se considera como la búsqueda del sustento teórico de una hipótesis que valide las apreciaciones encontradas dentro de esta. Según la apreciación de Gardin citado por Pinto, (1989), plantea que el análisis documental es una “operación intelectual más o menos complicada según su elaboración y finura, y su resultado será en nacimiento de un la diversificado producto secundario”. Por tanto, son

las revisiones de las perspectivas documentales las que otorgaran a esta investigación el fundamento científico que requiere esta investigación educativa. (pág. 327)

Revisión Audiovisual

Estas herramientas ofrecerán al docente investigador apoyo logístico y veraz al momento de realizar el proceso reflexivo y de retroalimentarlo en el nuevo ciclo de implementación. Tener la posibilidad de ver sus acciones u omisiones en su práctica de enseñanza sin la presión que ofrece la misma, se podrán visibilizar los actuares y actitudes de los estudiantes, sus relaciones e interacciones con el saber y las soluciones que emergerán dentro de este proceso. Es una oportunidad de indagar el cumplimiento o no de lo que se le promete al estudiante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Capítulo 6. Ciclos de Reflexión

En esta capítulo se encontraran los ciclos de trabajo de la práctica de enseñanza del docente investigador estudiados a través de la metodología Lesson Study, que le brindaran datos acerca de las particularidades de su práctica de enseñanza con los que realizara el procedimiento descriptivo, reflexivo y analítico en busca de solucionar la pregunta que se generó en este proceso investigativo.

La metodología Lesson Study se desarrolla con la implementación de ciclos PIER (planeación, implementación, evaluación y reflexión) los cuales se diseñaron cronológicamente según el acta de reuniones acordada.

En la imagen 5, se aprecia los momentos que se desarrollan durante el proceso de llevar a cabo cada ciclo PIER de cada docente, sobre el cual los otros integrantes ofertaran sus opiniones sugerencias, preguntas y valoraciones con respecto al trabajo presentado.



Figura 5. Etapas de implementación del ciclo PIER en la metodología Lesson Study. **Fuente:** elaboración propia

Cada ciclo se desarrollaba con un primer momento en donde se hacían reuniones para presentar la planeación, y posteriormente, se brindaba tiempo para realizarle los ajustes según sean las sugerencias encontradas el día en la presentación.

UNIVERSIDAD DE La Sabana
 MAQUINARIA EN EDUCACIÓN
 REUNIONES DE TRABAJO DE GRUPO FEBRERO 2022
 ACTA No. 001

TEMA: Estrategias de enseñanza
PROPÓSITO: Analizar las prácticas de enseñanza

OBJETIVOS:
 • Analizar el nivel de comprensión de los estudiantes sobre los contenidos de la asignatura de Maquinaria en Educación.
 • Identificar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de la asignatura de Maquinaria en Educación.
 • Identificar las dificultades de los estudiantes en la asignatura de Maquinaria en Educación.

ALCANCE DE LA MUESTRA:
 • Se analizará el nivel de comprensión de los estudiantes de la asignatura de Maquinaria en Educación.
 • Se analizará el nivel de comprensión de los estudiantes de la asignatura de Maquinaria en Educación.

INTEGRANTES DEL GRUPO: LUISA ESTHER GÓMEZ, DIEGO ALEJANDRO VALDÉS PINEDA, CLAUDIA FERNANDA BERMEO, DIEGO ALEJANDRO VALDÉS PINEDA, CLAUDIA FERNANDA BERMEO, DIEGO ALEJANDRO VALDÉS PINEDA, CLAUDIA FERNANDA BERMEO.

PRIMERO CICLO:
 • Sesión de planeación: 01 de Mayo
 • Sesión de implementación: 02 de Mayo
 • Sesión de reflexión: 03 de Mayo

SEGUNDO CICLO:
 • Sesión de planeación: 08 de Mayo
 • Sesión de implementación: 09 de Mayo
 • Sesión de reflexión: 10 de Mayo

TERCERO CICLO:
 • Sesión de planeación: 15 de Mayo
 • Sesión de implementación: 16 de Mayo
 • Sesión de reflexión: 17 de Mayo

Se propone el día 17 de Mayo como fecha para realizar una presentación ante el grupo de la muestra de análisis que se realizará finales del mes de Mayo. Se solicita a la profesora Lidia Álvarez para que participe de dicho encuentro. Además, quedamos a la expectativa por la aceptación de este cronograma de nuestro asesor de grado el Magister Andrés Julián Carrolo.

No siento más por el momento se da por finalizada la reunión.
 En constancia firman,

Diego Alejandro Valdés Pineda
 Claudia Fernanda Bermeo

Elsa Victoria Perdomo Sánchez

Figura 6. Acta de la primera reunión de la Lesson Study. **Fuente:** elaboración propia.

Luego se concedió un espacio para realizar el trabajo de implementación y evaluación y después se realizó una nueva reunión para presentar las particularidades que se desarrollaron dentro de esta y en donde se brindaron las apreciaciones por medio de la rutina de pensamiento VALORO, PREGUNTO, SUGIERO, frente a lo observado. Todas estas valoraciones se retroalimentaban en el siguiente ciclo en busca de generar reflexiones sobre cómo se podía generar una práctica de enseñanza más sustancial, profunda y representativa para los estudiantes.

Ciclo Precursor de la Metodología Lesson Study

La primera acción que el docente investigador realizó en este paso fue el diseño del formato de planeación ya que la institución no posee ninguno. La organización de los conceptos en un formato que los condense es de vital importancia, para tenerlos como

referente en cuanto a importancia, secuencialidad, estructura y desglose de los mismos, y más aún cuando en la sede se trabaja con aula multigrado. A partir de esto, definió conocimientos primordiales como lo son el concepto estructurante y el foco sobre el cual se trabajó en el proceso investigativo.

El paso siguiente fue decidir en consenso con el equipo de trabajo que se enfocarían en el desarrollo del pensamiento crítico tratando de ubicar el ejercicio en las áreas de desempeño de cada uno y en las dimensiones de pensamiento que cada uno consideró oportunas. Este concepto se determinó como foco de la Lesson Study debido a las consideraciones y reflexiones que se hicieron en esta sesión en donde se tuvieron en cuenta factores que se apreciaron en los estudiantes durante las prácticas anteriores y que salieron a relucir en el momento de redactar el capítulo III donde se describían los antecedentes de la práctica de enseñanza del docente investigador.

El pensamiento crítico se puede considerar como la facultad de análisis, comprensión que se da frente a una idea y la reacción que este juicio genera después de este hecho. La importancia de él en la escuela radica en que los estudiantes deben ser constructores de sus propios conocimiento a través de razonar el saber que se les presenta para que transformen su visión del mundo y logren discernir opiniones, explicar las suyas y argumentar sus propuestas tomando conceptos de otros que le puedan apoyar. El desarrollo del pensamiento crítico permite que el individuo se cuestione a él, a los demás y su entorno permitiéndole estar delante de cualquier situación. Aquel que desarrolle su pensamiento crítico debería tener las características que Facione (2017) manifiesta sobre el pensador crítico ideal, el cual se caracterizará no solo por sus habilidades cognitivas,

sino también, por su manera de enfocar y vivir la vida, el ser curioso, flexible ante las opiniones pero preocupado por mantenerse bien informado.(pág. 8)

Primer Ciclo PIER de la Metodología Lesson Study

En el inicio del primer ciclo PIER se considera oportuno apropiar al diseño las particularidades del modelo de análisis de aprendizajes esperados (MAAE) propuesto por Alba y Atehortua (2018), quienes plantea que es necesario tener en cuenta parámetros como el macro currículo y el meso currículo cuando se va a realizar un proceso de planeación. Igualmente, incorporar los momentos que son representativos del trabajo de la metodología escuela nueva el cual es tomado como modelo pedagógico institucional. A continuación se describen los pasos del primer ciclo PIER realizado.

Acción Constitutiva de Planeación

Para este primer ejercicio se determinó que por ser docente en aula multigrado y por estar en concordancia con la temática actual de trabajo del área, se debería empezar en ciencias naturales la cual presenta una perspectiva experimental que puede ofrecer potentes resultados por la cantidad de sucesos de nuestro ser y del mundo que se pueden percibir.

A partir de haber definido el área, se ubicó la temática a trabajar buscando que este plasmada dentro del micro currículo, tratando de que sea concordante entre los grados que maneja el docente investigador y que sea pertinente a las realidades de los estudiante según su contexto. Este último lo define Prosser y Trigwell, (1999) referenciado por Aarón (2016) en un artículo en donde describe el contexto como una

necesidad que tienen las instituciones de enseñanza al fijar sus objetivos en el mejoramiento constante de enseñanza ubicando las necesidades y características del estudiante siempre con miras al desarrollo de un enfoque reflexivo.

Por otra parte, para el docente investigador el desarrollar el pensamiento crítico tiene gran trascendencia en su práctica de enseñanza, ya que considera que a pesar de los esfuerzos realizados en los años de trabajo en la sede, los estudiantes no poseen un pensamiento examinador de las situaciones o vivencias que les son comunes y menos aún de las ajenas a ellos. Este aspecto es fundamental tenerlo en cuenta ya que gracias al proceso reflexivo del aprendizaje, se pueden organizar y expandir fronteras mentales que influirán posteriormente en otras actividades independientemente si son educativas o no. Como lo planteaba Facione, (2016), indicando que el “pensamiento Crítico se refiere a la forma como usted enfoca los problemas, las preguntas, los asuntos. Es la mejor manera que conocemos de llegar a la verdad. (Pág. 8).

Luego de las consideraciones hechas anteriormente acerca de la definición del área y el foco a trabajar, se empezó a realizar la búsqueda referencial en los niveles de organización curricular de las competencias, habilidades, conocimientos y capacidades que debe tener el estudiante de acuerdo a su grado, para poder superar el nivel académico en el que se encuentra. Estos conceptos corresponden a apreciaciones que la sociedad, la institución y el contexto esperan que ese individuo adquiera para que pueda dar solución a las distintas problemáticas que se le puedan presentar.

Estas nociones son las que se trataran de desarrollar mediante la aplicación lineal descendente de un proceso de reflexión curricular planteada desde los escenarios científicos donde se explora el saber determinados en modo de Lineamientos curriculares, Estándares, Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), hasta el contexto donde deberán ser relacionados a él en forma de desempeños e indicadores de desempeños los cuales estaban ya relacionados desde las programaciones curriculares diseñadas y reformadas cada años desde el meso currículo institucional.

Paso siguiente, se racionalizó sobre el concepto estructurante que se podía utilizar y que produjera una interacción adecuada de los grados, que permita tener un nivel de profundización según el curso y que fuera “enganchador y potente” lo que facilitaría la comprensión del saber propuesto. Se puede argumentar que el concepto estructurante corresponde a una idea que abarque otros saberes. Si concebimos que un concepto estructurante es “un concepto cuya construcción transforma el sistema cognitivo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera, transformar incluso los conocimientos anteriores” (Gagliardi, 1986, citado por Galfrasconi, 2015, Pág. 184). El concepto estructurante se vuelve entonces una herramienta singular que permite “entrelazar” conocimientos ya adquiridos y con los nuevos facultando la comprensión de los estudiantes.

Aquí el docente investigador tuvo en cuenta directamente la particularidad del tema y como se podía involucrar más activamente a los estudiantes para el desarrollo del mismo. Quedo definido como “LOS SENTIDOS” los cuales se consideran que son la entrada a nuestro sistema sensorial y los que permiten la exploración del mundo

Esta imagen presenta la primera planeación del ciclo PIER mostrando su descenso en los niveles de organización curricular, sus momentos y generalidades.

Dentro de los principios enmarcados de la metodología se escuela nueva, se encuentra los planteados por Filho, (1964), citado por Narváez, (2006) en donde contempla el respeto a la personalidad y a la libertad, se toma la acción educativa con un enfoque individual y social y se tienen en cuenta las características del individuo, en todas sus dimensiones sociales. En escuela nueva, el desarrollo de la práctica de enseñanza está supeditado al manejo de cartillas que contienen las temáticas, ejercicios, experimentos y procesos evaluativos que son requeridos para manifestar el aprendizaje de los estudiantes. Dentro de esta implementación están contenidos cuatro momentos (actividad básica, actividad de fundamentación, actividad práctica y actividad de reflexión) en donde cada uno de los educandos generar procesos de aprendizajes propios y con un ritmo personal y en donde el ejercicio del docente queda definido en un papel de apoyo y guía, realizando un trabajo mancomunado que busca la comprensión y la contextualización de los saberes propuestos.

Entonces la planeación está supeditada al diseño de diferentes tipos de ejercicios complementarios que trataran de unificar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en donde se exploraran de manera más práctica y contextual, de acuerdo a cada grado. De esta forma el tiempo planteado para realizar esta implementación fue determinado para tres horas de clase en la cuales se desarrollará la totalidad de la temática.

Así entonces, se desglosaran los momentos que, según las actividades planteadas en la metodología, se trabajarán durante la sesión.

1. Actividad Básica: para este momento, se pensó en utilizar la canción “PIM PON” porque las acciones que el muñeco hace implican sensaciones y manejo de los sentidos el cual concuerda con el concepto estructurante de este primer ciclo. Allí cada estudiante analizará al acciones y desarrollará su pensamiento crítico al reconocer e identificar las distintas sensaciones que sufren el cuerpo y por medio de cual sentido se percibe. La estudiante del grado quinto iniciara con la rutina “ANTES PENSABA... AHORA PIENSO” para indagar sus saberes previos acerca de cómo percibe el cuerpo las sensaciones que le llegan y que tipo de emociones se producen a partir del ingreso a nuestro sistema sensorial.

2. Actividad de Fundamentación: aquí se realizara un experimento de uso de los sentidos exponiendo a todos los estudiantes a distintas sensaciones provocadas por varios estímulos que buscan identificar, tanto la sensación exhibida como la afectación de uno o más sentidos. Luego se hace lectura de los conceptos planteados en las cartillas de cada grado en cuanto a temática de cada uno. Esto quedara registrado con fotografías de los cuadernos donde se apreciaran los conceptos correspondientes, y con una rutina de pensamiento diseñada para el grado 5.

3. Actividad Práctica: se realizara un ejercicio grupal donde se hará una relación de diferentes estímulos por medio de fotografías que se tomaron en la actividad anterior y

se pegaran en el tablero donde por medio de un ejercicio reflexivo, cada estudiante relacionará lo que sintió cuando ingreso el estímulo con el sentido o los sentidos afectados.

4. Actividad de Aplicación: se desarrollará también en conjunto, en donde los estudiantes ubicaran las características de unas plantas y unas flores que debería llevar cada estudiante del grado tercero y exponer con cual sentido se puede percibir la característica que están identificando. Además, el grado quinto completara la rutina de pensamiento “ANTES PENSABA... AHORA PIENSO”.

Reflexiones de la Socialización de la Planeación en la Lesson Study Primer Ciclo

Al realizar la reunión de socialización de la planeación del primer ciclo de implementación de la LESSON STUDY, surgen un sin número de inquietudes y dudas acerca del que será correcto hacer, plantear o experimentar en cuanto a la temática adecuada a trabajar, si los tiempos para la implementación son los pertinentes, si los ejercicios didácticos corresponden con algunas variables como la profundidad adecuada para el grado, la claridad en las directrices de trabajo tomando nuevas estrategias que propicien otros resultados o en palabras de (Gil, 2017), citado por Mendez Garrido, J.M. & Conde Vélez, S. (2018) “Una vía para lograrlo es la adopción de enfoques didácticos en la propia formación del profesorado que se aparten de los métodos tradicionales y se centren en la indagación y reflexión por parte de los estudiantes” ya que si seguimos en la utilización de los métodos tradicionales no propiciaremos esa meditación de los saberes a

los que estamos adecuados, tanto los estudiantes que repiten conocimientos, como los docentes que consideran ese devenir como proceder absoluto”.

Igualmente y como sugerencia más prioritaria, se diseñaron por primera vez los RPA en sus cuatro dimensiones, tratado de hacer una coherencia con las estrategias antes perfiladas en busca de que estas apuntaran a la obtención de evidencias de aprendizaje que pudieran demostrar la aprehensión del saber ofrecido a los estudiantes en esta sesión.

Acción constitutiva de implementación

1. Actividad Básica: se presentaron eventos que desviaron un poco la atención del ejercicio. Tan pronto se inició la clase, llovió muy fuerte lo que dificultó la primera actividad que era la interpretación de la canción “PIM PON”. Esto retrasó un poco las explicaciones sobre el trabajo porque fue bastante en ruido que se presentó por un espacio de media hora. Sin embargo, las cosas se pusieron más interesantes porque los estudiantes se mostraron muy participativos y curiosos queriendo realizar ellos mismos la experimentación y buscando siempre nuevos objetos con los cuales poder indagar.

Luego de este trabajo, empezaron a hacer preguntas sobre que eran las sensaciones, las emociones, los estímulos y demás conceptos que no se les habían presentado y que luego se iban a trabajar.

Igualmente las conexiones sobre el estímulo, la reacción corporal y la sensación que sentirían y que cual sería la que ellos particularmente mostrarían. Además, empezaron a visualizar “por donde” se da el ingreso del estímulo y que sistemas fueron afectados por tal suceso. Esto muestra que desde el primer ejercicio se despierta un

desarrollo del pensamiento crítico por medio de la formulación de preguntas generadas a partir de la experimentación.

A partir de esas preguntas, se les pidió a los estudiantes que registraran esas apreciaciones en un formato en donde identifican las acciones que PIM PON realizaba y que podían indicar alguna sensación o estímulo.

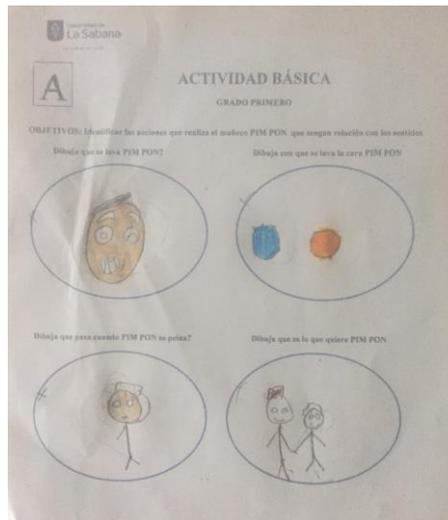


Figura 8. Formato de registro de acciones de la canción PIM PON. Fuente: Elaboración propia

En la imagen 8 se muestran las apreciaciones sobre las acciones que el muñeco PIM PON hace durante la canción y que se pueden tomar como el inicio de un proceso reflexivo y analítico que suscita una serie de interrogantes que luego serán respondidos en el transcurso de la implementación.

De otra forma, en el grado quinto se implementó la rutina de pensamiento, ANTES PENSABA... AHORA PIENSO la cual indaga elementos previos sobre el tema propuesto lo que permite certificar el cambio de pensamiento y el aprendizaje logrado al final de la jornada cuando se complete la rutina.

RUTINA DE PENSAMIENTO
CIENCIAS NATURALES GRADO 5

¿CÓMO SIENTES MI CUERPO?

Desarrollo de un diálogo con el docente de experimentación durante: ANTES PENSABA... AHORA PIENSO...
Reflexión de las sensaciones que se experimentaron durante la realización de la clase

Antes pensaba... ahora pienso

¿Qué me ha interesado?	Antes pensaba...	Ahora pienso...
¿Qué tipo de sensación experimenté?	lo siento un poco caliente	
¿Qué tipo de sensación experimenté?	FRIJO, TÍPIDO, SUAVES, CALOR.	
¿Alguno cuerpo que pueda sentir las sensaciones?	Por la FLOJ Y ENY que uno se las siente	
¿Cómo se comportan los sistemas de nuestro cuerpo cuando experimentamos?	ner. gulo, muscular	
¿Qué efectos pueden ser ocasionados por las sensaciones que experimentamos?	FREJO, CALIENTE, FRÍJIDA, DOLOR	
¿Puedo explicar mis sensaciones experimentadas durante el experimento?	si por el hecho de estar un cuerpo dolor	

Figura 9. Rutina de pensamiento de la estudiante del grado quinto con apreciaciones previas. **Fuente:** elaboración propia.

Esta imagen presenta las apreciaciones que la estudiante del grado 5 tiene frente a las sensaciones y a que sistemas corporales pueden llegar a sufrir alguna afectación por ellas.

2. Actividad de Fundamentación: todos los estudiantes estaban a la expectativa de los que pudiera pasar con el experimento de las sensaciones en donde se “estimularía” cada individuo y los demás estarían atentos a registrar las acciones y gestos que se presentaran en él. Se presentaron estímulos sonoros, gustativos, visuales, táctiles y olfativos en donde cada uno generaría una reacción a través de uno o varios de los sentidos.

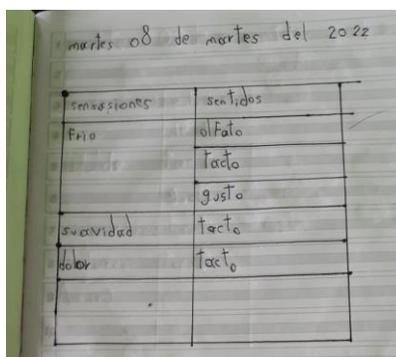


Figura 10. Evidencias fotográficas de implementación primer ciclo. **Fuente:** Elaboración propia.

La imagen 10 presenta fotografías de los datos recolectados y de las expresiones de ellos en cada momento del experimento sensorial y de apreciación de los sentidos.

El proceso de experimentación fue fundamental porque con esto se logró la apropiación de los saberes y el reconocimiento total de los conceptos presentados. Este paso es de vital importancia ya que para desarrollar el pensamiento crítico, pues busca promover entre los participantes el cambio conceptual, actitudinal y valorativo sobre un tema, objeto o actividad determinada. (Rodríguez y Vargas, 2009. p ,6)

Algunos datos quedaron consignados en los cuadernos de los estudiantes como registro de las aprehensiones del saber expuesto y que manifiestan la total comprensión de este.



martes 08 de marzo del 2022

sensaciones	sentidos
Frio	olfato
	Tacto
	gusto
suavidad	tacto
dolor	tacto

Figura 11. Primera relación de los estímulos con los sentidos. **Fuente:** cuaderno de los estudiantes.

Esta imagen presenta la primera relación entre los estímulos y los sentidos en donde cada estudiante compara el estímulo presentado con el sentido que le fue afectado según su apreciación.

Cada estudiante experimentó todos los estímulos y por tanto experimentaron una reacción única y personal a cada uno de ellos. A partir de esa experiencias se formularon

preguntas acerca del porque sucede porque las reacciones de cada uno son diferentes a la del compañero. Este tipo de pensamiento muestra que aquella persona que desarrolla el pensamiento crítico profundiza de manera coherente, lógica e imparcial al momento de hablar, escribir, escuchar o leer sobre algún tema en específico” Paul y Elder (2003, citado por Hernández y Lárraga, 2021, p, 7).

3. Actividad Práctica: Para esta actividad se realizó un ejercicio que mediante un juego de conexiones presentado en el tablero con las fotos de las caras de los niños experimentando las distintas sensaciones, se identificaran relaciones que cada uno percibió según su criterio. Se tomaran fotografías o videos mientras se realiza la actividad como evidencia del desarrollo del pensamiento crítico y del aprendizaje presentado.

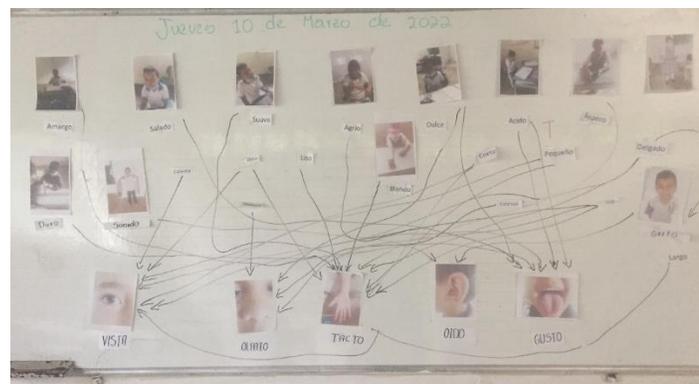


Figura 12. Conexiones percibidas entre los sentidos, los estímulos y las reacciones. **Fuente.:** elaboración propia

La imagen 12 muestra las conexiones realizadas por parte de los estudiantes luego de la realización del ejercicio de experimentación en donde cada uno recibió estímulos sensitivos que activaron los sentidos y produjeron reacciones las cuales fueron registradas y valoradas durante este trabajo.

En este ejercicio de relación cada estudiante logró evidenciar su comprensión presentando muchas más de las conexiones esperadas porque se plantearon situaciones que no estaban consagradas dentro de la validación del saber. Ejemplo: *“profe, es que la miel o el vinagre también lo puedo percibir con la vista, no solo con el olfato y el gusto”* a lo que yo pedí una explicación y ellos contestaron: *“sí señor, porque aquí en la etiqueta del frasco dice vinagre y miel”*. Esto le permitió inferir al docente investigador que el ejercicio generó un verdadero impacto en el desarrollo del pensamiento crítico ya que una de los determinantes para certificar que este concepto está sufriendo cambios es el despertar de la curiosidad el cual genera un número de interrogantes que surgen a partir de experiencias vividas y que abren espacio de conversación en donde todos los estudiantes ofrecen sus percepciones. Estos espacios favorecen el proceso argumentativo y expresivo dándole la oportunidad de explicar por qué toma o no esa postura. Igualmente, planteando opiniones favorables o desfavorables acerca de las apreciaciones de sus compañeros fomentando valores de respeto y tolerancia hacia las opiniones no son iguales a las suyas.

Por otra parte, los estudiantes del grado 3 utilizaron esos conceptos para examinar las características de dos plantas las cuales mostraban conceptos que por su grado, deberían ser implementados en esta clase. Se trata de referencias los tipos de plantas vasculares y no vasculares sin desconocer que, de acuerdo con la temática trabajada desde el inicio, sean estos conocimientos los que les permita la identificación de las mismas. Pero este trabajo no solo fue desarrollado por este grado sino que se trató de un ejercicio colaborativo con los otros compañeros. Los estudiantes titulares se reunieron

Acciones Constitutivas de Evaluación

Dentro de todas las actividades de trabajo se encontraron ejercicios evaluativos que permitieron al docente investigador corroborar la comprensión del saber expuesto y que con el apoyo de los datos apreciados en los cuadernos, las fotos y videos del trabajo realizado y las actitudes que se presentaron durante los ejercicios propuestos, se consideró que fueron herramientas más que suficientes para realizar la heteroevaluación como proceso de una apreciación adecuada de las comprensiones de la temática planteada por parte de los estudiantes y generar una valoración numérica de acuerdo con los juicios del docente investigador.

Trabajo de Reflexión de la Lesson Study en el Primer Ciclo

El apoyo por parte de las compañeras y el asesor durante todo el ciclo fue fundamental y motivante proporcionando siempre espacios inundados de sugerencias, inquietudes, dudas y aclaraciones constantes que guiaron la elaboración y ejecución de todo el ciclo sin importar que no fuera el momento de reunión según el cronograma planteado. Además, durante las reuniones, sus apreciaciones fueron tomadas en cuenta, tanto para hacerle ajustes a la primera planeación, como para realizarle mejoras a la segunda, todo enmarcado en principios de respeto, solidaridad y confianza que siempre nos ha caracterizado. En un inicio, para hacer las valoraciones se usó la escalera de retroalimentación “VALORO, PREGUNTO, SUGIERO” pero se dejó planteada como reflexión dentro de las actas de reunión, sin que se diligenciara un formato específico, solo referenciada dentro de los apuntes de cada integrante de la triada. Para el segundo ciclo, se planteó la implementación de esta como formato de reflexión, quedando

consignado que se tendría en cuenta como material de soporte para la investigación de cada uno.

De igual forma, el proceso valorativo como parte inviolable dentro de la práctica de enseñanza debe transformarse para concebir una reflexión verdadera de los conceptos y no una suma cuantificable de números que permiten avanzar de niveles o estratos, o menos aun la recitación de palabras momentáneas que ni implican más que un continuismo irracional dentro de un sistema laxo permisible y permeable a la flojera. La idea central de la evaluación es que permita visibilizar, tanto la aprehensión de los conceptos planteados en el proceso de la implementación como el del desarrollo del foco, en este caso, el pensamiento crítico en su dimensión metacognitiva. Teniendo en cuenta las palabras de castillo Arredondo (2002), la evaluación es un proceso que debe generar dos caras: el ajuste de su práctica de enseñanza y la evidenciación de la eficacia de este proceso en cuanto a las metas, desempeños o resultados previstos de aprendizaje se consideren los cuales son el objeto de la ejecución magistral.

De acuerdo a esto, la rutina de pensamiento aplicada a la estudiante del grado quinto, las rubricas de identificación de características de las plantas y la relación de forma de apreciación con los sentidos, el juego de conexiones realizado en el tablero como forma de relación entre conceptos, sentidos y sensaciones y el ejercicio de experimentación desarrollado en todos los grados, estos dos últimos grabados en video, serán las evidencias de aprendizajes utilizadas para realizar el proceso de heteroevaluación y buscar así la valoración de los alcances de la práctica de enseñanza que deben plantearse en relación con los significados que los alumnos logran construir en

cuanto a conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, no sólo en términos de su opinión acerca de diversas características de la práctica docente del profesor, o de su percepción respecto de los aprendizajes logrados.

Por otro lado, se presentaron algunas adversidades que en cuanto al tiempo pronosticado para la actividad se alargó en 1 hora más por la cantidad de actividades y la dificultad en el manejo de varios grupos. Durante la primera hora de clases llovió muy fuerte lo que dificultó un poco el trabajo por la intensidad del sonido. Esto se aprovechó para implementar un ejemplo de la percepción de los sentidos. Gracias a que el diseño de las actividades se realizó de forma clara y específica, se logró evidenciar la comprensión de las temáticas y el desarrollo del pensamiento crítico en cada estudiante. Las dinámicas estuvieron bien ejecutadas logrando la interactividad y colaboración entre los estudiantes.

“El concepto de interactividad constituye una de las ideas clave de Coll y Solé (2002), alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase”. CARRANZA, Guadalupe, GARCÍA, Enilde y LOREDO, Javier, (2008). Esa interacción permitió una gran generación de interrogantes y de respuestas por parte de los mismos estudiantes propiciando el desarrollo del pensamiento crítico soportado en las proposiciones de argumentación claras y concretas.

Aspectos de Mejora Sugeridos Desde el Primer Ciclo de Trabajo de Lesson Study

El docente investigador describe en el siguiente cuadro una condensación de las apreciaciones encontradas dentro del primer ciclo PIER a partir del proceso de retroalimentación presentado en la Lesson Study, acerca de las fortalezas y debilidades de las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES DE MEJORA.
Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de formato de planeación. • Contiene secuencialidad y diferenciación en los grados de acuerdo al grado de profundidad del tema • Posee concepto estructurante • Tiene referentes en todos los niveles de concreción curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la redacción de los RPA
Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de la experimentación. • Creatividad en el desarrollo de las actividades • Logró un trabajo grupal y experimental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir el número de actividades • Determinar mejor el tiempo de implementación.
Acciones de evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de participación que permiten buenas comprensiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar la coevaluación y la autoevaluación

Tabla 1. Fortalezas y debilidades de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza del primer ciclo. Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las características relevantes de la práctica de enseñanza de este ciclo están reflejadas en el siguiente cuadro:

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍAS A PRIORI DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS EMERGENTES EN EL CICLO, AQUELLOS ASPECTOS, ARGUMENTOS, VARIABLES QUE SE OBSERVAN COMO POTENTES EN EL CICLO.
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.	Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • La búsqueda de los referentes bibliográficos • Darle coherencia a una sola temática para los tres grados, con actividades experimentales que generen participación y buena comprensión. • Utilización del trabajo en equipo que permite el apoyo y motiva a la realización adecuada de las actividades.
	Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • La participación de los estudiantes fue excelente • La experimentación fue fundamental para llegar a la comprensión
	Acciones de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • la implementación de rubricas y rutinas de pensamiento. • La evaluación de presente en distintos momentos de la implementación.

Tabla 2. Categorías apriorísticas de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza observadas en el primer ciclo PIER de la Lesson Study. Fuente: Elaboración propia.

Todas las evidencias del primer ciclo, los videos y demás instrumentos utilizados el docente investigador las guardo en un archivo drive que se puede apreciar en el siguiente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1nKLS7JffEOnEFt9Dk4gqao3I6VshfNbD?usp=share_link

Segundo Ciclo PIER de la Metodología Lesson Study

Para comenzar la planeación de la clase se tuvieron en cuenta muchos factores que deberían converger en el ejercicio y que fueron presentados tanto como fortalezas como oportunidades de mejora. Los primeros, para continuar desarrollándolos y que puedan darse con un mejor impacto y los segundos para ser cambiados o reformulados según sean las necesidades del nuevo ciclo de PIER. Las temáticas de los grados deberían seguir coincidiendo para generar una sola estructura de saber pedagógico, siguiendo de forma descendente desde el meso y micro currículo como se implementó en el primer ejercicio.

Por otra parte, el docente investigador buscará utilizar la particularidad de su experiencia docente con la actividad artística en las clases, la cual persigue la apropiación de los saberes expuestos de forma lúdica, presentando un nuevo reto en los tres momentos de la práctica de enseñanza. A continuación, se define nuevamente al planteamiento del mismo foco del ciclo PIER anterior definido en el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión argumentativa. Por tanto, el desarrollo del pensamiento crítico funge como elemento discernidor de las acciones u omisiones de las personas o entidades con respecto al reconocimiento de los derechos y deberes

determinados universalmente. Esta temática tiene gran relevancia por la particularidad social que tiene el país y que generará un gran impacto como desarrollador del pensamiento crítico formulado como foco en esta investigación.

Por otra parte, el docente investigador decide cambiar de asignatura por la de ciencias sociales ya que se trabaja en un aula multigrado. Esto por considerar que existe una temática a trabajar dentro del microcurrículo y que actualmente tiene gran relevancia dentro de la situación política de nuestro país: los derechos y deberes de los niños y de los ciudadanos y algunas normas que existen para protección de los ciudadanos. Además la existencia y utilización de ciertas formas legales para lograr hacerlos valer. Al hablar de derechos, los niños tiene gran prevalencia sobre cualquier ser dentro de una sociedad civilizada. En cuanto a esto, las palabras de Lozano-vicente, (2015), afirman que:

“Un concepto general de los derechos del niño formulado en términos de necesidades e intereses del menor, exigiendo de él «según sus posibilidades» y desarrollo madurativo, dentro de un contexto grupal y social en el cual se conforma heterónoma y polémicamente su propia condición como sujeto personal y titular de derechos, permite, a nuestro juicio y sin retórica alguna, hablar de los derechos del menor” (pág. 76 -77)

Con igual importancia está el concepto de norma el cual se familiariza con el deber y que implica que existen reglamentaciones entre cualquier sociedad que permiten una sana convivencia enmarcada dentro de un acto de libertad propia del ser humano.

Según Kelsen (2018), la norma significa algo que debe ser u ocurrir indicando que es un acto que dirige la conducta o comportamiento de una forma determinada. (Pág. 34).

Luego de realizar el descenso del saber por los niveles de organización curricular, se redactan por primera vez los RPA (resultados previstos de aprendizaje) como elemento de identificación de comprensión de los saberes y determinadores de cumplimiento de objetivos propuestos en la planeación. Estos se plantean en las cuatro dimensiones propuestas por Alba y Atehortua (2018), en su modelo de análisis de aprendizajes esperados (MAAE) como un reconocimiento claro, sensato y explícito de lo que se espera que un estudiante “conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar un periodo de aprendizaje”. Yepes, (2008).

Acción Constitutiva de Planeación

En este ciclo el docente investigador tratará de confluir las acciones de los tres grados en un solo ejercicio, de acuerdo a cada momento según la metodología de escuela nueva. Esto se diseña en busca de generar un trabajo colaborativo sin desestimar una mayor profundidad del tema según el grado. Además, intentará exponer los saberes implementando estrategias artísticas buscando profundizar las comprensiones y facilitando la expresividad del discurso cuando los estudiantes argumenten sus apreciaciones.

2. actividad de Fundamentación: por ser un aula multigrado, a cada uno se le entregarán ciertos conceptos que están consignados dentro de las cartillas de trabajo los cuales leerán e interpretarán. En el grado primero, los conceptos de derechos y deberes serán redactados por ellos mismos según lo comprendido en el conversatorio anterior. En el grado tercero, leeremos y escribirán en sus cuadernos los conceptos de Normas, derechos, deberes, reclamación y leyes para tener una referencia teórica acerca de los conceptos presentados. Para el grado quinto, leerá y escribirá en su cuaderno el concepto de dialogo, negociación, discusión, agresión y tutela. Igualmente identificaremos los distintos estamentos de protección de los derechos y resarcimiento de deberes como la fiscalía, la defensoría del pueblo, la procuraduría, el bienestar familiar, el juzgado, la estación de policía, y de cómo la tutela es una herramienta importante para lograr hacerlos valer.

3. Actividad Práctica: se indagará por medio de un conversatorio acerca de si alguna de las situaciones presentadas en las imágenes han sido vivenciadas en su familia o en algunas personas de su entorno para poder plasmarlas mediante ejercicios teatrales. En caso negativo, se plantearan situaciones descritas por ellos mismos donde de vislumbren algunas violaciones de sus derechos, se exijan el respeto por sus deberes, las normas que ayudan a resarcirlos y como y donde poder solicitar la reparación.

4. actividad de Aplicación: y finalmente, al grado primero se le solicitara con ayuda de sus padres, presentar algunos videos o imágenes de sus derechos y deberes en la familia que se expondrán en clase. Para el grado tercero, en la rúbrica entregada, se

relacionaran los derechos y deberes apreciados dentro de los videos e imágenes presentadas argumentando por qué deben ser respetados y exigidos, relacionaran con normas presentes en su contexto. Además, se describirá que alguna norma que crean que logra la protección o exigencia de ellos. Y al grado quinto, se le solicitara la redacción de un derecho de petición en busca de la protección de algún derecho que hayas sentido que ha sido afectado por alguna persona o institución o la exigencia de algún deber que creas que deba cumplirse.

Reflexiones de la Socialización de la Planeación en la Lesson Study Segundo Ciclo

Según las retroalimentaciones presentadas durante la presentación de la segunda planeación en el ciclo de Lesson Study, se realizaron sugerencias como utilizar temas de menor impacto primero en el grado quinto como el derecho de petición en cuanto a su redacción y forma de presentación ante cualquier entidad.

Por otra parte, se sugirió que se buscara implementar en la etapa de evaluación las rúbricas de autoevaluación y coevaluación que no se presentaron en el ciclo anterior.

De la misma forma, se sugirió que dentro de la planeación se definiera la dimensión del pensamiento crítico a trabajar para que en las actividades se tuviera más claro lo que se quiere lograr. Estas sugerencias fueron tenidas en cuentas y reformulados los conceptos a desarrollar.

Acción Constitutiva de Implementación

Esta actividad estuvo cargada de expectativas y preguntas ya que muchos conocían el concepto de derechos pero muy pocos asociaban esos derechos con los

deberes que implica cada uno. Igualmente, no se tenía en cuenta la relación de estos entre el cumplimiento de las normas como ejercicio fundamental de convivencia en la sociedad. De la misma forma, la existencia de estamentos gubernamentales en donde se puede exigir los derechos vulnerados y hacer cumplir los deberes de personas o entidades.

1. Actividad Básica: En el inicio de esta actividad se presentó un video de la UNICEF donde muestran los derechos que tiene todo los niños y sobre los cuales debe ser tratado cada uno. Se presentó una pequeña discusión dentro de la cual se aclararon los derechos



Figura 16. Exposición de los videos y fotografías relacionadas con los derechos,

presentados y los deberes que implícitamente se presentaban allí dejando claro que no solo existían esos derechos y deberes sino que deberíamos seguir investigando sobre ello. Esto basado en la idea de que debe de existir un equilibrio entre lo que exigimos y lo que damos a todos. En medio de la exposición de los videos e imágenes se generó una discusión acerca de los derechos que no fueron presentados en el video y que no se apreciaban los deberes de los niños. Esto fue insinuado por un estudiante del grado tercero quien planteaba tal situación al percatarse que no se presentó nada con respecto al

derecho al voto, a elegir y ser elegido diciendo que eso era lo que había pasado días anteriores con las elecciones en Colombia. Igualmente, se expusieron ejemplos de algunas normas que ayudan a proteger esos derechos y a exigían nuestros deberes como lo son las normas de tránsito que fueron manifestadas por la estudiante de quinto. Ella hacía alusión a que en todo el territorio del municipio no se respetaban esas normas y las personas no querían reconocer que estas protegen derechos como la vida y la salud y que nuestro deber es acatarlas.

Esta actividad se alargó un poco debido a la discusión de aclaración de los conceptos evidenciados en el video y los otros que surgieron en medio de la misma. La participación fue excelente ya que todos querían exponer sus opiniones y ejemplos de lo que habían percibido. Acto seguido, se entregó a cada estudiante los formatos de reconocimiento de los derechos y deberes para que dibujara sus comprensiones de acuerdo a lo apreciado en los videos. En las imágenes 17 y 18 se observa el formato de reconocimiento de los derechos observados y también la relación existente entre estos y los deberes a los que se vinculan. Aquí se evidencian la comprensión de los conceptos trabajados en la primera actividad.



Figura 17. Formato de reconocimiento de derechos y deberes grado primero. **Fuente:** elaboración propia.

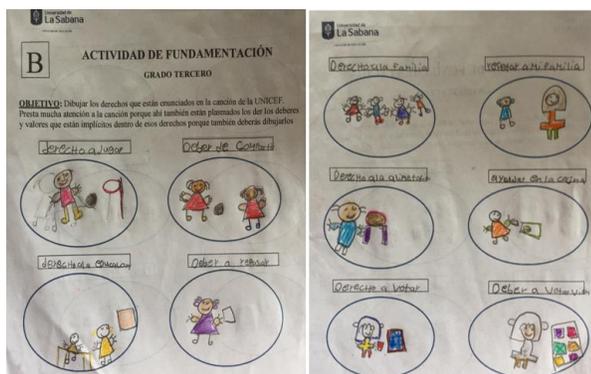


Figura 18. Formato de reconocimiento de derechos y deberes grado tercero. **Fuente:** elaboración propia.

2. Actividad de Fundamentación: Como se tenía previsto, la actividad de fundamentación fue la escritura de los conceptos directos a reconocer y al hacerlo lograron aclarar sus apreciaciones, definir más la relación entre deberes derechos y normas, pero sobre todo que para que exista una sana convivencia se deben entablar unas relaciones de diálogo, tolerancia y respeto por las opiniones y acciones de los demás. Los estudiantes del grado tercero reflexionaron sobre el concepto de normas enunciaron sobre todo, las que imparten los padres de familia en el hogar. Ellos analizaban el “para que” se indicaban esas normas vinculando algún derecho o el deber en particular. También tuvieron en cuenta otras normas que permiten la sana convivencia como lo son las de tránsito, el ruido en las casas, las ambientales que protegen la naturaleza, etc.

De la misma forma, la estudiante del grado quinto quien estaba enfocada era en instrumentos que defendieran los derechos y deberes enunciados, lanzaba apreciaciones

como: “nadie en el pueblo los conoce y que estos pueden ser utilizadas para defenderse”, “la justicia tenía que apoyar a los necesitados”, “esto salvaría muchas vidas”,

3. Actividad Práctica: Para este trabajo primero se realizó un conversatorio explorando las observaciones que los estudiantes tenían acerca de la violación de derechos de su contexto en particular. Salieron ideas muy perturbadoras como por ejemplo: un niño de primero que manifestó que su madre le pegaba a su papá porque “no le hacía caso”; otro indicaba que su papá violaba los derechos del medio ambiente porque quemaba el bosque para sembrar café; otro expuso que un señor le pegó a un perro porque le orinó la puerta de la casa. Dentro del grupo del grado primero se encuentra un niño de origen venezolano que expuso varias de las situaciones de violación de derechos que observó en su país y que también pudo apreciar en Colombia: niños pidiendo comida y viviendo en la calle, personas manejando en estado de embriaguez, el robo a las personas en la calle. Él manifestaba que eran vulneraciones a los derechos de las personas y que era deber del estado y de la policía proteger a todos.

De este trabajo salieron una serie de ejercicios que pudieron ser representados de forma teatral gracias a la indumentaria de trajes y vestuario recogida por el docente investigador en sus años frente a la sede. Este tipo de estrategias didácticas permite afianzar más los conceptos de una forma divertida y amena para los estudiantes. Sin embargo, tomó mucho tiempo debido a los distintos papeles que cada estudiante quería hacer y que al final, con diálogo y tolerancia se pudieron ejecutar buscando la participación de todos.



Figura 1915. Conversatorio sobre situaciones presentadas en su familia que hayan afectado algún derecho o que les exija el cumplimiento de un deber. **Fuente:** elaboración propia.

A pesar de esto, no fue posible porque hubo estudiantes que no quisieron participar por pena a la grabación. Además a la última clase no asistió un estudiante por enfermedad



Figura 2016. Ejercicios teatrales que muestran situaciones observadas desde su contexto. **Fuente:** elaboración propia.

4. Actividad de Aplicación: Para esta última parte quedaron consignadas como registros los videos de cada estudiante, desde su casa, presenta los deberes y derechos de su contesto particular integrando la familia y evidenciando la comprensión de la temática.

Además, los estudiantes del grado tercero argumentaron que, desde la perspectiva de las normas, existen reglas que favorecen la protección de sus derechos otras que exigen el cumplimiento de sus deberes dentro de su vida.

La imágenes 20 muestran algunos de los trabajos desde casa en donde se involucra a la familia en el reconocimiento de los derechos, deberes y normas que todos tenemos como ciudadanos.



Derecho a un techo y el deber de tender la cama



Derecho a la alimentación y deber de ayudar en mi casa

Figura 21. Trabajos realizados desde casa y enviados como evidencia de la vinculación familiar. **Fuente:** elaboración de los estudiantes

La imagen 21 muestra los formatos diligenciados del grado tercero donde presentan algunos derechos y deberes con sus apreciaciones sobre porque se consideran como tales y que norma o estamento ayuda a protegerlos o exigirlos.

The figure shows two examples of student worksheets titled "ACTIVIDAD DE APLICACIÓN" from the "Grado Tercero" level. Each worksheet has a table with columns for "Derechos" (Rights) and "Deberes" (Duties). The first worksheet lists rights like "Derecho a la vida" and "Derecho a la salud", and duties like "Respetar la vida de los demás" and "Cuidar la salud propia". The second worksheet lists rights like "Derecho a la alimentación" and "Derecho a la educación", and duties like "Ayudar en las tareas de casa" and "Asistir a las clases con puntualidad".

Figura 22. Formatos de relación de derechos y deberes con algunas normas o estamentos. **Fuente:** elaboración propia

De otra parte, la estudiante del grado quinto redactó en sus palabras, una situación vivida por su familia y en donde manifestaba que si hubiera tenido ese conocimiento en esa oportunidad, le hubiera sido útil para exigir la protección del derecho a la salud y exigir la ejecución de un deber fundamental como es el deber de atención inmediata y prioritaria.

Todas las actividades presentaron un trabajo ameno, grupal y dinámico enmarcado en el respeto y la sana convivencia.

Acción Constitutiva de la Evaluación

La evaluación siempre fue considerada como formativa, procesual y criterial pero desde su agente se consideró pertinente hacerla desde la heteroevaluación. En todas las actividades existían ejercicios valorativos que están planteados en los ejercicios de video que quedaron como evidencias de aprendizaje y en los otros formatos de trabajo escritos. Además, con criterios de observación directa sobre los estudiantes como la participación, la actitudinalidad y el dinamismo, que también ofrecen juicio de valor para puntualizar si se cumplieron total o parcialmente con los RPA o no. Cada estudiante fue valorado de acuerdo a su calidad en la aprehensión del saber propuesto, del que hizo con ese saber y con qué actitud logro trabajarlo. Igualmente el trabajo grupal ofreció una perspectiva grata al considerar que se presentan altos niveles de comprensión frente a la temática planteada. En cuando a si se cumplieron los RPA del grado primero se evidencio que estos fueron asimilados en el 90% de los estudiantes. Para el grado tercero, un estudiante del grado tercero no pudo presentar ninguno de los dos ejercicios también por encontrarse enfermo al salir de la primera sesión, por lo cual no se pudo evidenciar su aprendizaje.

Por otra parte, otra estudiante del mismo grado, manifestó que ella no realizó los ejercicios dejados para el hogar persuadida por la madre de familia argumentando convicciones religiosas, pero los ejercicios, tanto escritos como artísticos de la clase, si los realizo logrando evidenciar el aprendizaje.

Como análisis de este ciclo, el docente investigador considera que la temática fue adquirida de manera consiente y agradable por parte de la mayoría de los estudiantes y que la planeación fue concreta, específica y dinámica, permitiendo que la implementación se ejecutara correctamente y dando cinco ejercicios puntuales de evaluación:

- Formato donde dibujaran los derechos que se apreciaron en los videos presentados y los deberes que están implícitos dentro de esos derechos.
- Videos del conversatorio donde se plantean situaciones vividas o apreciadas que se presentaron en su contexto.
- Videos de ejercicios teatrales donde se evidencien el reconocimiento de los derechos y deberes, algunas de las normas de su entorno.
- Formato de relación entre los derechos, los deberes y las normas del hogar diligenciado por el grado tercero.
- Escrito de un derecho de petición donde se solicite el reconocimiento de un derecho o la exigencia de algún deber en los ejercicios teatrales

De otro lado, por primera vez se implementó una rúbrica de heteroevaluación que definía particularmente aspectos estipulados en los RPA y que otorgaban la precisión valorativa necesaria para argumentar si estos se cumplieron o no.


Rúbrica de Heteroevaluación
 La siguiente rúbrica tiene como propósito evaluar el desempeño del docente en el segundo ciclo de la evaluación de los estudiantes.

ECSA, 10 de Mayo de 2022

Criterio	DESA	DESA	DESA	DESA	NOTA
R.E.A. 1 Contenido El contenido de la clase, para ser enseñado, está acorde con el plan de estudios de la asignatura.	El contenido de la clase, para ser enseñado, está acorde con el plan de estudios de la asignatura.	El contenido de la clase, para ser enseñado, está acorde con el plan de estudios de la asignatura.	El contenido de la clase, para ser enseñado, está acorde con el plan de estudios de la asignatura.	El contenido de la clase, para ser enseñado, está acorde con el plan de estudios de la asignatura.	
R.E.A. 2 Metodología El docente utiliza métodos de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza métodos de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza métodos de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza métodos de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza métodos de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	
R.E.A. 3 Evaluación El docente utiliza métodos de evaluación que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza métodos de evaluación que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza métodos de evaluación que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza métodos de evaluación que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza métodos de evaluación que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	
R.E.A. 4 Actitud El docente muestra una actitud positiva y profesional durante la clase.	El docente muestra una actitud positiva y profesional durante la clase.	El docente muestra una actitud positiva y profesional durante la clase.	El docente muestra una actitud positiva y profesional durante la clase.	El docente muestra una actitud positiva y profesional durante la clase.	
R.E.A. 5 Estrategias El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	
R.E.A. 6 Estrategias El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	
R.E.A. 7 Estrategias El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	
R.E.A. 8 Estrategias El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	
R.E.A. 9 Estrategias El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	
R.E.A. 10 Estrategias El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	El docente utiliza estrategias de enseñanza que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.	
TOTAL					

Figura 23. Rúbrica de heteroevaluación implementada en el segundo ciclo. **Fuente:** elaboración propia

Trabajo Lesson Study Segundo Ciclo.

En este ciclo el trabajo fue mucho más conciso e íntegro en sus interacciones constitutivas gracias a la colaboración del grupo de trabajo de Lesson Study quienes con mucho respeto y profesionalismo reaccionaron a las evidencias presentadas tanto en las reuniones programadas como en otros espacios distintos. En muchos de ellos las retroalimentaciones fueron duras y pensamiento frío pero siempre con la sutileza y el aprecio por la integridad profesional y personal del docente investigador.

Se resaltó la pertinencia de la temática debido al momento vivido en nuestro país tratando de enfatizar la importancia que los derechos y deberes tienen dentro de cualquier sociedad y demostrando que cada uno tiene cierto grado de responsabilidad personal, ya que para exigir y respetar sus derechos, hay que también cumplir a cabalidad con sus deberes. Las excelentes estrategias de aprendizaje utilizadas por el docente investigador para este ciclo potencian en gran manera el desarrollo del pensamiento crítico, de las habilidades de razonamiento y la solución de problemas por medio de la toma de

decisiones acertadas según sean sus necesidades o las de su contexto. Saiz y Rivas, (2008, citado por Díaz-Laneras y otros, 2019). Además, da cuenta del proceso de reflexión, el cual es soportado con un nuevo discurso permitiéndole exhibir transformaciones en su pensamiento al enlazar las nociones anteriores con las nuevas.

De la misma forma, le demuestra al estudiante la importancia que posee por ser ciudadano y la influencia que aporta dentro de su contexto. Boisvert y Elder, citada por Hilda Naessens (pág. 3), los cuales afirman que “lo que se busca es que el alumno fortalezca sus conocimientos, su actividad intelectual, su autonomía, su flexibilidad y el dominio de habilidades que le permitan adoptar un estilo de vida, que luego repercuta en su vida personal y profesional”.

Por otra parte, la vinculación de los padres al trabajo educativo de los estudiantes fue fundamental en las actividades finales tratando que el trabajo educativo y el de que el conocimiento presentado dentro de él, penetre en el núcleo familiar trascendiendo del espacio físico escolar.

Aspectos de Mejora Sugeridos Desde el Segundo Ciclo de Trabajo de Lesson Study

Todas estas apreciaciones se pueden concluir en forma de cuadro donde el docente investigador reflexiona sobre las fortalezas y debilidades de su práctica de enseñanza resaltadas desde las sesiones de socialización en el marco del segundo ciclo de la Lesson Study.

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES DE MEJORA.
Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Contiene secuencialidad y diferenciación en los grados de acuerdo al grado de profundidad del tema • Posee concepto estructurante • Tiene referentes en todos los niveles de concreción curricular • Diseño de los RPA en todas sus dimensiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar de desarrollar su implementación con elementos que permitan un desarrollo literario escritos como rubricas evaluativas o rutinas de pensamiento. • Desarrollar herramientas diferentes a la observación que permitan la evaluación de los RPA.
Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de actividades artísticas en el desarrollo de las actividades • Trabajo grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Darle mayor profundidad a la tematiza en la niña de quito para que tenga más herramientas de protección y exigencia de sus derechos y deberes
Acciones de evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de participación que permiten buenas comprensiones • Diseño de rubrica de heteroevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar la coevaluación y la autoevaluación

Tabla 3. Fortalezas y debilidades encontradas en el segundo ciclo PIER **Fuente:** Elaboración propia.

Algunas de las características relevantes de la práctica de enseñanza de este ciclo están reflejadas en el siguiente cuadro:

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS EMERGENTES EN EL CICLO, AQUELLOS ASPECTOS, ARGUMENTOS, VARIABLES QUE SE OBSERVAN COMO POTENTES EN EL CICLO.
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.	Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • La búsqueda de los referentes bibliográficos y audiovisuales. • Darle coherencia a una sola temática para los tres grados, con actividades experimentales que generen participación y buena comprensión. • Diseño de los RPA • Utilización del trabajo en equipo que permite el apoyo y motiva a la realización adecuada de las actividades.
	Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • La participación de los estudiantes con trabajo en equipo • La utilización de estrategias artísticas • El conversatorio como herramienta de comprensión.
	Acciones de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • la implementación de rubricas con aspectos puntuales que garantizan la concreción del saber. • La evaluación de presente en distintos momentos de la implementación.

Tabla 4. Categorías apriorísticas de las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza observadas en el segundo ciclo de implementación PIER de la son Study. **Fuente:** Elaboración propia

Todas las evidencias del segundo ciclo, los videos y demás instrumentos utilizados el docente investigador las guardo en un archivo drive que se puede apreciar en el siguiente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1ko-uJx_FITNhLT2CoV_mbTHPx3nVz3PJ?usp=share_link

Tercer Ciclo PIER de la Metodología Lesson Study

Para este ciclo, el docente investigador ponderó los aspectos de mejora sugeridos desde las reflexiones que se enunciaron en el ciclo anterior. Cada aspecto analizado en todos los espacios fue reformulado, teniendo en cuenta las apreciaciones presentadas por sus compañeros, emanando racionamientos que le permitieron construir este nuevo ciclo.

Se insertaron nuevas estrategias de implementación y evaluación, se continuaron fortaleciendo aquellas acciones y conceptos que generaron impacto, como por ejemplo, el descenso de conceptos según los niveles de organización curricular y la propuesta de implementación del MAAE, y se ajustó los que necesitaban otra perspectiva como el darle un mejor enfoque al desarrollo del pensamiento crítico como foco de la investigación. Todos estos aspectos hicieron que el docente investigador fuera el precursor de su propio saber, desenmascarado desde su práctica en la búsqueda de formarse un horizonte nuevo utilizando puntos de vista ajenos (Herrera, 2010, p. 109). Además, la práctica reflexiva debe ser un ejercicio ético-profesional para cada docente, enfocado en el mejoramiento personal, de sus procedimientos y sus capacidades para la toma de decisiones durante y después del ejercicio educativo.

Acción Constitutiva de Planeación

En el diseño de la planeación para este nuevo ciclo el docente investigador-continúa con los mismos parámetros de planeación que han sido indicados durante la maestría y que han hecho que el ejercicio de la planeación sea consciente, sustentado, logable y verificable.

Para esta etapa, se decide a cambiar nuevamente de asignatura queriendo potenciar el desarrollo del pensamiento crítico que fue tomado como foco de la investigación. Desde esta perspectiva, se ubicó el área de lengua castellana la cual permitirá el trabajo con material escrito que impulsa a un más el proceso de lectura, comprensión y respuesta analítica del tema a trabajar. Igual que en el ciclo anterior, y con base en el concepto estructurante, se realiza una búsqueda con trazabilidad y en concordancia entre este y el macro y meso currículo para poder lograr una estructura con una profundización adecuada del saber en cada grado.

En consecuencia, el docente investigador realiza la definición del concepto estructurante como eje de unión entre los grados para lograr un ejercicio colaborativo y dinámico. La “comunicación” toma esta bandera como elemento clave de interacción y desarrollo de la práctica de enseñanza ubicando aspectos de ella según la profundidad establecida para cada grado. Este concepto se tomó gracias a su importancia para el progreso común enfatizando en que el ser humano es un ser social y por tanto, necesita de la comunicación para llegar a serlo. Además, este proceso está ligado biológicamente por considerarse una necesidad básica en un proceso interactivo. “La comunicación es la mejor arma de todo el ser humano e inclusive nos lleva a obtener el éxito en cualquier nivel siempre y cuando sea usada de una manera respetuosa y asertiva” (José, 2016).

Por otro lado, se tomaron en cuenta ciertas sugerencias que se hicieron en la reflexión del segundo ciclo de implementación y que fueron ofrecidas por las compañeras y el asesor del trabajo de grado: primero, generar evidencias de aprendizaje con un

1. Actividad Básica: el docente investigador planeó la apreciación de varios videos que presentaran distintos medios de comunicación, sus características y ejemplos de ellos, dentro de los cuales estarán expuestos distintos agentes que serán referencia para cada grado y serán apreciados por separado.

En el grado primero será evidenciado en los videos las características de los medios de comunicación presentes en la actualidad; para el grado tercero será presentado las características de los medios escritos y la importancia de la buena escritura y comprensión de los mismos. En el grado quinto serán observadas algunas características del lenguaje verbal y no verbal presentes en cualquier situación comunicativa expuesta dentro de los videos.

2. Actividad de Fundamentación: el docente investigador planeó iniciar por medio de un conversatorio, donde cada grado expondrá ante los demás lo comprendido de lo que observó en la primera etapa por medio de ejemplos de cada medio, con los cuales los estudiantes podrán generar un desarrollo pensamiento crítico al indicar las características apreciadas. Con este ejercicio, se concretarán los conceptos presentados y se escribirán en el cuaderno de cada uno según el grado.

3. Actividad Práctica: el docente investigador planteó iniciar con actividades para cada grado. En el grado primero, se implementará un juego de “¡ATENCIÓN... ESCUCHA!”, el cual fue diseñado para que los estudiantes identificaran los nombres de los medios de comunicación, los recortaran y pegaran en los cuadro correspondientes.

Además, el número en el cual se iban nombrando en el círculo al lado derecho de la imagen.

ACTIVIDAD PRÁCTICA

De acuerdo a las imágenes, debes realizar la conexión el medio de comunicación el cual se relaciona pudiese.

COLOCA EL NOMBRE DE CADA MEDIO DE COMUNICACIÓN



Televisión	Vallas publicitarias	Celular
Internet	Películas	Radio
Periódico	Volantes	E-mail
revistas	Novelas	Historietas
Televisión	Vallas publicitarias	Celular
Internet	Películas	Radio
Periódico	Volantes	E-mail
revistas	Novelas	Historietas
Televisión	Vallas publicitarias	Celular
Internet	Películas	Radio
Periódico	Volantes	E-mail
revistas	Novelas	Historietas
Televisión	Vallas publicitarias	Celular
Internet	Películas	Radio
Periódico	Volantes	E-mail
revistas	Novelas	Historietas

Figura 25. Juego de “¡ ATENCIÓN... ESCUCHA!”. Fuente: elaboración propia.

Los del grado tercero, trabajan sobre un formato que se diseñó para que leyeran las características de algún medio escrito y lograran colocar su nombre de acuerdo a lo presentado en cada oración.

ACTIVIDAD PRÁCTICA

GRADO PRIMERO

De acuerdo a las preguntas, debes realizar la conexión el medio de comunicación el cual se relaciona dichas características.

PREGUNTAS:

1. Lo que nos entregan los políticos cuando están en campaña, o cuando dan publicidad a un restaurante. Tienen ciertos datos sobre lo que se quiere publicitar.
2. Son medios escritos para realizar alguna solicitud, queja o reclamo ante una entidad.
3. No brindan información para vender algo o para dar publicidad a un evento
4. Presentan las noticias diarias de cada región, pero solo lo podemos leer.
5. Normalmente vienen como libros y son muy coloridas con información de tipo específico.
6. Son animadas y nos cuentan historias sobre personajes ficticios a través de imágenes actuadas que crean una situación entre distintos personajes.

PREGUNTAS:

1. Medio de comunicación por el cual nos enteramos de que en el pueblo se va a realizar una jornada de vacunación, o minga, o subida del alcalde hacia la zona rural y que solo es auditivo.
2. Lo que nos entregan los políticos cuando están en campaña, o cuando dan publicidad a un restaurante. Tienen ciertos datos sobre lo que se quiere publicitar.
3. Nos sirve para buscar información o para comunicarnos con cualquier parte del mundo y puede ser por mensajes de texto, auditivos o audiovisuales
4. Pueden estar presentadas de forma audiovisual o escrita como relatos que son ficticios. Además, a las mamás les gusta mucho.
5. Son de dibujos animados, chistosas, de acción, de terror y las vemos en el cine cuando las anuncian
6. Presentan las noticias diarias de cada región, pero solo lo podemos leer.
7. Normalmente vienen como libros y son muy coloridas con información de tipo específico.
8. Nos comunica y nos sirve como herramienta de búsqueda de información
9. Manda información a través de una plataforma y tiene dirección.
10. Nos comunica a través de imágenes actuadas que crean una situación entre distintos personajes.
11. La vemos todos los días y muestran programas muy diferentes como noticias, novelas películas o dibujos animados.
12. Son muy grandes y las colocan los políticos en campaña.

Figura 26. Formato de reconocimiento de los medios escritos de comunicación grado tercero. Fuente: elaboración propia.

Para el grado quinto, está planteado que la estudiante realice un mapa conceptual donde desglose los diferentes conceptos evidenciados desde los videos y explicados durante el conversatorio. Aquí quedara condensado los saberes comprendidos y en donde se espera que puedan ser explicados en la siguiente actividad.

4. Actividad de Aplicación: se espera un trabajo colaborativo con las familias de los grados primero y tercero en donde se comparta el saber trabajado y entre todos, realicen videos mostrando cuales son los medios de comunicación que están presentes en su hogar y para que les sirve dentro de su contexto. Estos formatos serán expuestos y socializados en clase para luego proceder al llenar el formato de autoevaluación que se diseñó para este ciclo.

Por otro lado, la estudiante del grado quinto tendrá en su actuar la exposición de su mapa conceptual ante todos los estudiantes, explicando los conceptos encontrados sobre el lenguaje verbal y no verbal con ejemplos respectivos.

Reflexiones de la Socialización de la Planeación en la Lesson Study Tercer Ciclo

Al realizarse la presentación del desarrollo de la planeación, los demás integrantes de la Lesson coinciden en el proceso valorativo que es impactante el grado de compromiso, versatilidad, ingenio y cohesión de las temáticas a trabajar, ya que por tener varios grados a su cargo es muy complicado la realización de este proceso.

Por tanto se aprecia el alto nivel de interacción que se presenta en las actividades y temas trabajados en las tres acciones constitutivas del docente investigador.

Sin embargo, la profesora Claudia, manifiesta que el concepto estructurante está enfocado en un concepto mucho más grande y que abarca mucho más de lo que plantea la práctica de enseñanza actual.

Se sugiere que sea modificado por el de “medios de comunicación” para que sea más puntual y coherente con el ya diseñado. Además, se sugiere que se modifique una de las actividades para que esta sea más comprensible por los estudiantes más pequeños.

Igualmente se insinúa la revisión del número de actividades planeadas, en aras de no sofocar, ni a los estudiantes, ni los procesos de implementación y evaluación que deben darse con tranquilidad.

De la misma forma, se propone revisar el impacto que, puede tener el tema tratado dentro del contexto de los estudiantes en busca de que se pueda potenciar el desarrollo del pensamiento crítico como foco del trabajo de Lesson Study.

Acción Constitutiva de Implementación

Para este ejercicio el docente investigador tenía muchas expectativas, pues es un tema de mucha relevancia dentro del contexto y podría generar un gran impacto en el diario vivir.

1. Actividad Básica: se desarrolló dentro de las perspectivas planteadas y con los momentos y espacios que fueron escritos den el proceso de planeación. A pesar de lo reducido del espacio para lograr observar el material audiovisual su comportamiento fue excelente, con momento de preguntas sobre lo observado y con apreciaciones durante los videos las cuales fueron respondidas y explicadas al final de los mismos.



Figura 27. Actividad básica: visualización de videos e imágenes relacionadas con las formas de comunicación. **Fuente:** elaboración propia.

Al percibir la cantidad de escritos se evidencia que todos tuvieron variedad de conceptos ya que no se aprecian palabras repetidas. Por lo tanto, se asumen que la atención a los videos fue máxima y que se ha logrado que los conceptos se interioricen.

3. Actividad Práctica: se estableció en la programación el trabajo con el formato de reconocimiento de las características de los medios de comunicación en el grado primero y tercero, en donde cada estudiante debería comprender las aseveraciones orales y escritas y razonar sobre cuál de ellos cumple con los distintivos enunciados.

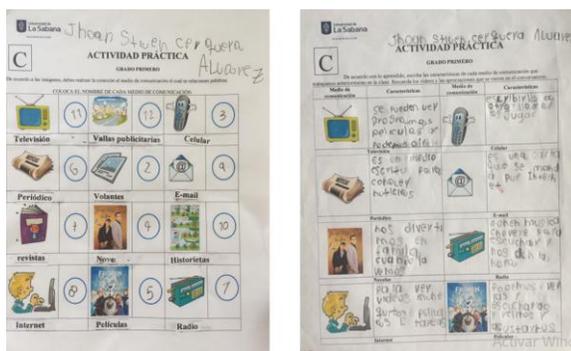


Figura 30. Formatos completos de reconocimiento de las características de los medios de comunicación del grado primero.
Fuente: elaboración propia.

Por parte del grado tercero, se cumplió con el completado del formato de reconocimiento de las características de los medios escritos y en donde se evidencia que el saber expuesto fue analizado y asimilado de una forma correcta, atendiendo con los parámetros que se solicitaron y desarrollando de forma potente el pensamiento crítico como al final está planteado en uno de los objetivos de la investigación.

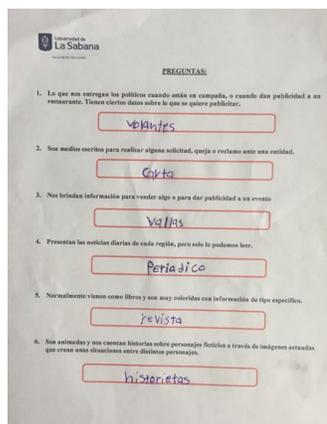


Figura 171. Formato completo de reconocimiento de las características de los medios de comunicación escritos del grado tercero. **Fuente:** elaboración propia

En el grado quinto, la estudiante diseñó el mapa conceptual donde se contienen las apreciaciones del lenguaje verbal y no verbal según lo presentado en los videos y lo socializado y explicado durante el conversatorio.

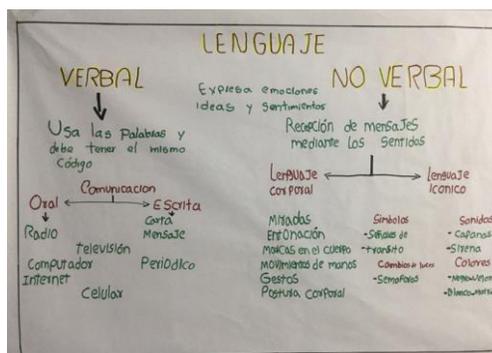


Figura 32. Cartelera expositiva grado quinto **Fuente:** elaboración de la estudiante.

Se observa que asimiló correctamente los conceptos y supo desglosar el saber de acuerdo a la categorización correspondiente. Hay que recordar que la interpretación y expresión a través del lenguaje, símbolos o lenguaje no verbal, es una estrategia planteada por Montoya y Monsalve, (2021) donde consideran que por medio de preguntas, enunciados con características, presentación de imágenes o gestos, se genera un proceso de inferencia racional que produce representaciones mentales sobre el posible

concepto o elemento. Al igual que esta, se idearon otras que impulsan ese desarrollo como el diálogo participativo; el fomento de la curiosidad al indagar por el funcionamiento de estos, por ejemplo; la utilización de elementos tecnológicos o el análisis de textos y noticias.

4. Actividad de Aplicación: se desarrolló según la planeación, realizando la presentación de videos donde evidenciaran los medios de comunicación que tienen en sus hogares, sus características y para que los utilizan. La imagen 31, muestra tres estudiantes del grado primero explicando el impacto que tiene estos medios dentro de su contexto.



Figura 33. Videos explicativos de los estudiantes de primero. Fuente: elaboración de los estudiantes

En el grado tercero, los estudiantes deberían diseñar volantes con la publicidad de alguna empresa o negocio que quisieran mostrar, teniendo en cuenta las características de este medio escrito.

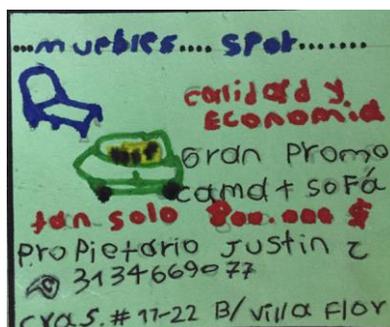


Figura 34. Volante publicitario grado tercero. Fuente: elaboración de Justin Zuleta

En el grado quinto, la estudiante realizó la exposición de su mapa conceptual definiendo los apartes enunciados a todos los estudiantes, resolviendo inquietudes de los mismos y colocando ejemplos de cada concepto que desarrolló tratando de llevarlos a la comprensión de los estudiantes de los grados inferiores. Es por esto que el docente investigador considera que logró evidenciar su aprendizaje, demostrando una habilidad de pensamiento complejo que involucra deducción, categorización, emisión de juicios en un diálogo fluido, claro y concreto, con dominio contundente del tema tratado y con el planteamiento de ejemplos desde distintos puntos de vista que al final, demuestra un desarrollo sustancial de su pensamiento crítico.

Acción Constitutiva de Evaluación

Desde el primer ejercicio PIER esta acción se consideró formativa, secuencial y dinámica, siempre en la búsqueda de certificar la comprensión de los aprendizajes, pero sobre todo reflexionar sobre las características de las acciones constitutiva de la práctica de enseñanza del docente investigador. En palabras de Lafourcade citado por Lavilla, (2011), esta le permitirá al docente corroborar el cumplimiento de sus objetivos dentro de los parámetros en los cuales fueron planeados, involucrando efectividad en las estrategias aplicadas, participación de los estudiantes en los momentos de aprendizaje, niveles de comprensión del saber expuesto, experiencia en el manejo de los imprevistos y, por supuesto, el referente para no cometer los errores anteriores. (Pág. 306). Es por esto que el docente investigador ha buscado otro tipo de herramientas que permitan referencias mejor las comprensiones de los estudiantes y profundizar el análisis de su práctica profesional.

En este ciclo PIER el docente investigador implementó formatos de preguntas, ejercicios escritos de relación de lo leído y lo escuchado y trabajos escritos y de exposición. Además, se complementó este proceso con los formatos de autoevaluación que no habían sido implementados en los ciclos anteriores sin apartar la rúbrica de heteroevaluación que ya había sido trabajada.

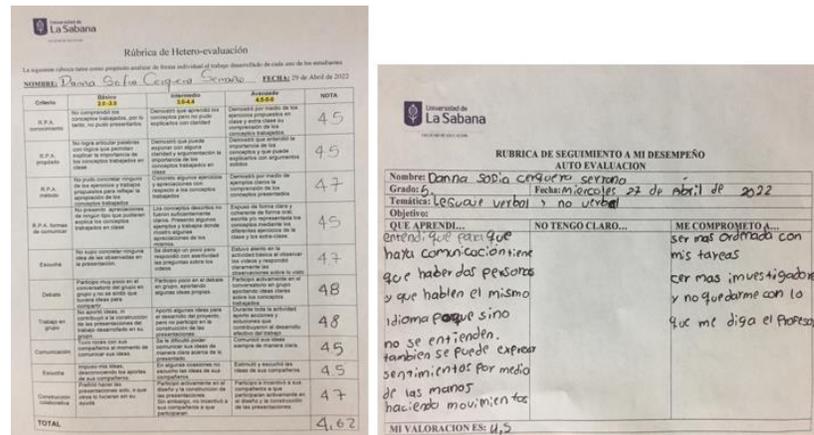


Figura 35. Formatos de heteroevaluación y autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.

A pesar que el sistema involucra una evaluación punitiva, el docente investigador trató de generar espacios evaluativos participativos, procesuales, democráticos y cualitativos en busca de que los estudiantes ni siquiera piensen en de estar siendo referenciado para verificar si aprendieron o no, sino para diversificar el saber haciéndolo más pertinente y funcional de ellos mismos.

Trabajo Lesson Study Tercer Ciclo.

A su pensar, el docente investigador considera que se cumplieron con el 95% de los RPA quedan faltando por corroborar los aprendizajes en los trabajos finales de dos de los estudiantes del grado tercero, quienes no tuvieron la oportunidad de presentarlos debido a su inasistencia y, por tanto, no se pudo reflejar sus comprensiones finales.

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, él considera que está en buen camino ya que su planeación está diseñada con ejercicios requieren un razonamiento y una clarificación de la información recibida, deducción, comprensión de preguntas, reflexión y análisis que, según Piette (1998, citado por Diaz-lanera y otros, 2011) determina como primer paso para alcanzar un nivel profundo de esta capacidad. Además, es gratificante comentar el reconocimiento por parte de la triada al trabajo del docente investigador al exaltar el nivel de descripción de las actividades y la presentación de evidencias de aprendizaje; que el aprendizaje logra ser verificable y además, estos aprendizajes están siendo pertinentes a los estudiantes para utilizarlos dentro de su contexto. Igualmente, dentro de toda la presentación se evidencia que cumple a cabalidad con la planeación diseñada en contenidos, actividades, secuencialidad y cumplimiento con los RPA propuestos para ese ciclo.

Al hacer el proceso de sugerencias, el grupo plantea que debe hacerse más específico las habilidades a desarrollar en los RPA buscando puntualizar mejor las formas de evaluación en cuanto a que se diseñe instrumentos que especifiquen los criterios de evaluación de los estudiantes en cada actividad.

Reflexiones de la Socialización de la Planeación en la Lesson Study Tercer Ciclo

En resumen, el docente investigador plantea estas fortalezas y oportunidades de mejora del tercer ciclo PIER, en las tres acciones constitutivas de su práctica de enseñanza:

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES DE MEJORA.
--------------------------------------------------------------	------------	--------------------------

Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Contiene secuencialidad y diferenciación en los grados de acuerdo al grado de profundidad del tema • Posee concepto estructurante • Tiene referentes en todos los niveles de concreción curricular • Diseño de los RPA en todas sus dimensiones • Posee estrategias que potencian más el desarrollo del pensamiento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar rubricas de coevaluación. • Definir claramente en los RPA las habilidades que se quieren desarrollarlas • Definir la dimensión del pensamiento crítico a trabajar. • Diseñar rubricas que especifiquen los criterios de evaluación de los estudiante en cada actividad
Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de ejercicios conversacionales • Acciones más puntuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratar de que las acciones de trabajo sean más grupales
Acciones de evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de participación que permiten buenas comprensiones • Diseño e implementación de rubrica de heteroevaluación y autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar la coevaluación. • Implementar rubricas de evaluación

Tabla 5. Fortalezas y debilidades encontradas en el tercer ciclo PIER. **Fuente:** elaboración propia

Algunas de las características relevantes de la práctica de enseñanza de este ciclo están reflejadas en el siguiente cuadro:

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍAS A PRIORI DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS EMERGENTES EN EL CICLO, AQUELLOS ASPECTOS, ARGUMENTOS, VARIABLES QUE SE OBSERVAN COMO POTENTES EN EL CICLO.
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.	Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • La búsqueda de los referentes bibliográficos y audiovisuales. • Darle coherencia a una sola temática para los tres grados, con actividades experimentales que generen participación y buena comprensión. • Diseño de los RPA • Utilización del trabajo en equipo que permite el apoyo y motiva a la realización adecuada de las actividades.
	Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en equipo • Implementación de elementos escritos • El conversatorio como herramienta de comprensión.
	Acciones de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • la implementación de rubricas con aspectos puntuales que garantizan la concreción del saber. • Implementación de la autoevaluación.

Tabla 6. Categorías apriorísticas de las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza observadas en el tercer ciclo de implementación PIER de la Lesson Study. **Fuente:** elaboración propia

Todas las evidencias del tercer ciclo, los videos y demás instrumentos utilizados el docente investigador las guardo en un archivo drive que se puede apreciar en el siguiente link:

https://drive.google.com/drive/folders/16Or2KHp3RgeMCgRXLNV2mzmfEAK_rk9t?usp=share_link

Cuarto Ciclo PIER de la Metodología Lesson Study

Gracias a las recomendaciones y sugerencias que se hicieron en los ciclos anteriores el docente investigador puede argumentar que su práctica de enseñanza ha tenido cambios sustanciales en cuanto a forma, dinamismo y reflexión. Además, sus competencias profesionales se han estimulado según las tres perspectivas planteadas por López (2016), quien enuncia la primera como el considerar que es capaz o que se tiene la habilidad de alcanzar los objetivos propuestos con cierta destreza, (histórica); la que se refiere a lo adecuado para responder a ciertas necesidades o problemáticas necesarias, (la etimológica) y la que aporta aptitud o idoneidad en cierta materia o ciencia y donde se considera experto, (la semántica). (p, 4)

Acción Constitutiva de Planeación

Esta planeación se centró en el taller de prácticas comunicativas que se dio en el cuarto semestre y que enfatizó en la identificación de los tipos de interacción presentes dentro del ejercicio docente. En este espacio, se tuvieron en cuenta las apreciaciones ofrecidas por los compañeros de Lesson y el asesor, en aras de potenciar el nuevo ciclo y lograr una mejor práctica de enseñanza. Se siguieron considerando los conceptos de pertinencia, coherencia y lineabilidad curricular que han estado presentes en desde el inicio del trabajo de Lesson en todas las planeaciones. Con esto, el docente investigador busca ser más conciso y específico a la hora de estructurar estrategias de enseñanza y entrelazarlas con la temática propuesta. Lo que el docente investigador pretende es hacer de las primeras, mecanismos más jugosos en aportar evidencias de aprendizaje, pero a la vez más prácticos para que los estudiantes tengan una mejor comprensión. Además, se

utilizará el contexto de manera potente logrando impactar en problemáticas pertinentes que los afectan directamente en su cotidianidad.

El concepto estructurante para este ciclo fue determinado como MEDIO AMBIENTE tratando de indicar los beneficios que este nos ofrece (grado primero), las acciones positivas y negativas que los habitantes de la región producen sobre este, (grado tercero) y las consecuencias que estas acciones traerán a la zona, (grado quinto).

1. Actividad Básica: Se planeó iniciar con la presentación de videos e imágenes de sitios con esta problemática en busca de involucrarlos con conceptos como deforestación, quemas, tala de árboles y muerte de fauna y flora evidenciados en otros lugares y que muestran los motivos que llevaron a la destrucción y las consecuencias que estas acciones dejaron en el terreno donde se presentaron.

2. Actividad de Fundamentación: se les entregará una rutina de pensamiento llamada “YO PIENSO QUE...” donde cada estudiante indicara su postura de acuerdo a preguntas relacionadas dentro de la rutina y que tendrán como respuesta sus apreciaciones luego de haber observado los videos.

 RUTINA DE PENSAMIENTO Ciencias Naturales Grado 1		 RUTINA DE PENSAMIENTO Ciencias Naturales Grado 3		 RUTINA DE PENSAMIENTO Ciencias Naturales Grado 5	
¿QUE BENEFICIOS OBSERVÓ? Según las conclusiones extraídas de los videos, escriba las percepciones acerca de los casos que involucran a la actividad.		¿QUE ACCIONES OBSERVÓ QUE SON DAÑINAS PARA EL MEDIO AMBIENTE? Según las apreciaciones extraídas de los videos, escriba las percepciones acerca del porque las personas contribuyen a dañar el medio ambiente.		¿QUE CONSECUENCIAS OBSERVÓ FRENTE A LOS DAÑOS EN EL MEDIO AMBIENTE? Según las apreciaciones extraídas de los videos, escriba las percepciones acerca de porque las consecuencias que se pueden presentar se están observando en la zona.	
Yo pienso que...		Yo pienso que...		Yo pienso que...	
¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD? ¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD? ¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD? ¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD? ¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD?		¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD? ¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD? ¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD? ¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD? ¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD?		¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD? ¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD? ¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD? ¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD? ¿CÓMO SE PRESENTA LA ACTIVIDAD?	

Figura 36. Formatos de rutina de pensamiento “YO PIENSO QUE..”. **Fuente:** Elaboración propia.

La imagen 34 presenta la rutina de pensamiento utilizada por los estudiantes para plasmar sus apreciaciones luego de ver videos acerca de zonas desforestadas, quemadas erosionadas y con detrimento de fauna y flora.

3. Actividad Práctica: se programó una salida de campo que expondría situaciones de desforestación, quema de bosques, contaminación ambiental y muertes de animales propios de la zona, para aprovechar situaciones actuales y escenarios que presenten acciones y consecuencias palpables para cada estudiante y que, a determinado plazo pueden repercutir en su bienestar y su forma de vivir dentro de ese contexto.

GUÍA DE OBSERVACIÓN GRADO 1		GUÍA DE OBSERVACIÓN GRADO 3	
Describa los elementos que observa en la zona que sea beneficioso para el ser humano.		Describa las acciones positivas y negativas del ser humano en la zona que sea observado, teniendo en cuenta las consecuencias que se derivan de ellas.	
QUE VISTE		QUE VISTE	CARACTERÍSTICAS DE LO QUE VISTE
ANIMALES			
PLANTAS			
FUENTES HIDRICAS			
CULTIVOS			
CONSTRUCCIONES			

Figura 37. Formatos guía de observación grado Primero, Tercero y Quinto. **Fuente:** Elaboración propia.

La imagen 35 muestra la guía de observación que cada estudiante llevará y donde se registrarán los datos según ciertos criterios presentados en ella. Serán valoraciones descritas desde su punto de vista y con su misma semántica para que sea más fácil su reflexión.

4. Actividad de Aplicación: se presenta el espacio de socialización donde cada estudiante revelara lo observado de acuerdo a su punto de vista y expondrá las reflexiones correspondientes que serán recogidas y organizadas en el tablero por el docente investigador y que servirán para que cada estudiante, de acuerdo con sus comprensiones redacte una frase que permita establecer la claridad de las mismas, y que pueda ser plasmada en un cartel que será dispersado por distintos lugares de la región, en busca de dar un mensaje de reflexión ambiental a quienes lo aprecien. Acto seguido, cada estudiante se grabará enunciando su mensaje para luego ser divulgado entre los diferentes contactos y grupos de whatsapp de la Institución en busca de crear un reconocimiento ambiental y de respeto por los recursos naturales del contexto.

Para la etapa valorativa se implementará una rúbrica de heteroevaluación y una de autoevaluación como en el anterior ciclo. Además, se diseñó otra rubrica combinada donde un estudiante presenta sus reflexiones y algún compañero las valora fomentando el trabajo reflexivo y analítico, como también de respeto de opinión y de cordialidad en la reflexión.

Reflexiones de la Socialización de la Planeación en la Lesson Study Cuarto Ciclo

Dentro de las reflexiones presentadas a la planeación se indicó que al ser una salida de campo, podrían surgir inconvenientes con el clima que no permitieran llevarla a cabo. Por tanto, se preguntó que si se tenía un plan alternativo para poder implementarlo en algún caso fortuito. El docente investigador dejó claro que la observación no solo vendría de la zona visitada sino de su espacio experiencial, ya que al conocer el terreno y sus

habitantes, pueden hablar más particularmente de lo que hace cada uno de ellos con el medio ambiente. De la misma forma, se presentarán otros territorios diferentes con problemáticas similares en donde ellos podrán hacer las comparaciones respectivas.

Por otro lado, los integrantes de la Lesson Study apreciaron la concreción, la pertinencia y la coherencia de las actividades que, independientemente de que sean pocas, se vislumbran con bastante potencial a la hora de ofrecer evidencias de aprendizaje contundentes y relevantes para los mismos estudiantes. Igualmente se pidió que, al finalizar la implementación se tuviera en cuenta el referenciar los distintos tipos de relaciones comunicativas que se presenten dentro de la práctica de enseñanza, ya que dentro de la planeación no se ven planteados.

Acción Constitutiva de Implementación

Este espacio se dio en la fecha y hora programada dentro de la planeación y con las condiciones propuestas cumplidas en todos los aspectos. Dentro de los RPA formulados para cada grado se tuvieron en cuenta aspectos contextuales específicos, impactantes y de gran trascendencia dentro de su cotidianidad.

1. Actividad Básica: cuando se presentaron los videos de zonas desforestadas con incendios, erosión y con una destrucción total o parcial de la fauna y de la flora allí presentes, surgieron preguntas y reflexiones potentes que indicaron el para que se hacían ciertas actividades como el cazar elefantes si no se los iban a comer, o ¿para qué quemar el pasto después de un cultivo? De la misma forma, observar los beneficios que nos ofrece la naturaleza y del porque debe existir un equilibrio en ella. Sumado a esto, las

consecuencias que acarrea el destruir ese balance en el cual, al final, todos resultan perdiendo. Por otro lado, otros estudiantes decían que “eso sucedía en esos sitios pero que aquí no pasaba eso”. Estas eran algunas de los pensamientos que surgieron a partir de la observación de los elementos audiovisuales presentados lo que permite inferir que ya existe un desarrollo del pensamiento crítico como generados de causas y consecuencias de las acciones de cada uno sobre los demás.

2. Actividad de Fundamentación: en la rutina de pensamiento “YO PIENSO QUE...” quedaron consignadas las apreciaciones que develan un razonamiento positivo en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y donde se evidenció un panorama algo equívoco, ya que su territorio enfrentaba otra perspectiva muy distinta a la que ellos tenían en mente.



Figura 38. Salida de campo. Fuente: Elaboración propia

En la imagen 36 se muestra la experiencia de observación que tuvieron los estudiantes al verificar que su realidad no era tan diferente a la presentada en los videos visualizados en clase.

3. Actividad Práctica: aquí se realizó una experiencia de campo en donde cada estudiante, se acuerdo a su guía de observación, identificaba los beneficios de la tierra, las acciones, que van encontrar de ella y las consecuencias que estas acciones nos traerían directamente a su cotidianidad. Los cambios de pensamiento fueron bastante abruptos



Figura 39. Quemadas de territorios percibidas en la salida de campo. **Fuente:** elaboración propia

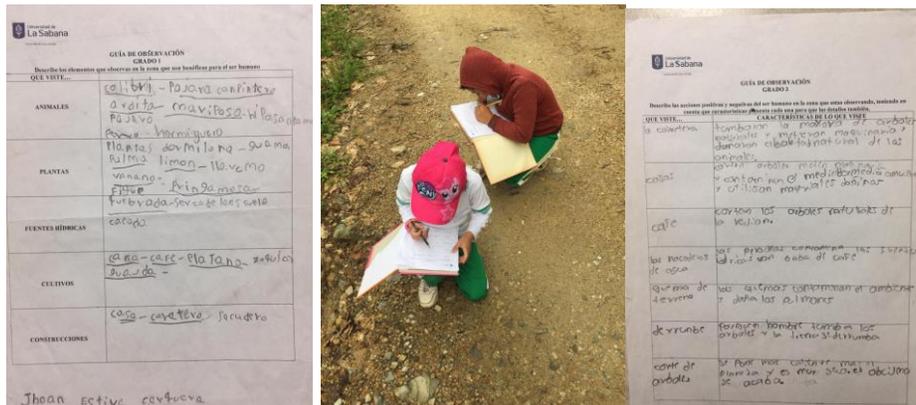


Figura 40. Guías de observación del grado Primero y Tercero.

saliendo interrogantes como ¿Por qué no se ha denunciado a don Javier por la quema del monte? ¿Por qué doña cristina sigue cortando los palos? ¿Don Faiver sabrá que al quemar el monte mata los animales también? En las guías de observación se confirma en lo

redactado por los estudiantes, que ellos no eran conscientes de la problemática ambiental vivida en la región y que son sus mismos conocidos los que ejecutan estas prácticas nocivas en contra del medio ambiente y, por consiguiente el bienestar de todos.

La imagen 38 presenta a los estudiantes tomando sus apreciaciones basados en la guía de observación entregada para el registro de estas.

4. Actividad de Aplicación: Luego de este ejercicio y como estaba planeado desde el inicio, la primera parte de la actividad de aplicación, en donde por medio de un espacio de socialización cada estudiante presentó dichas observaciones las cuales evidenciaron la comprensión de los conceptos desplegados durante la sesión se clase. A partir de esas comprensiones, los estudiantes construyeron frases desde su lenguaje, buscando lograr representarlas y que posteriormente, serian exhibidas mediante carteles tanto dentro como fuera de la sede, en espacios de transito continuo. Estos registros quedaran plasmados por medio de fotografías en los espacios mencionados sirviendo como evidencia de aprendizaje del proceso vivido por ellos.



Figura 41. Construcción y presentación de carteles con mensajes alusivos a la conservación del medio ambiente. Fuente: elaboración propia

Como trabajo final, se realizaron videos con la lectura de esas frases, los cuales se reprodujeron en los grupos de whatsapp institucionales y familiares.

Acción Constitutiva de Evaluación

Se continúa con una evaluación formativa y continua, mediante estrategias de aprendizaje que entreguen evidencias de las comprensiones de los estudiantes frente a la temática planteada.

Como proceso evaluativo se determinaron una rúbrica de heteroevaluación donde se condensa las apreciaciones de crecimiento del saber, del saber hacer y ser saber ser, una rúbrica mixta de heteroevaluación y coevaluación (imagen 40), donde cada estudiante evidencia sus aprendizajes y luego es pasada a algún compañero que verifica si está de acuerdo o no, con las concepciones mostradas por el estudiante inicial.

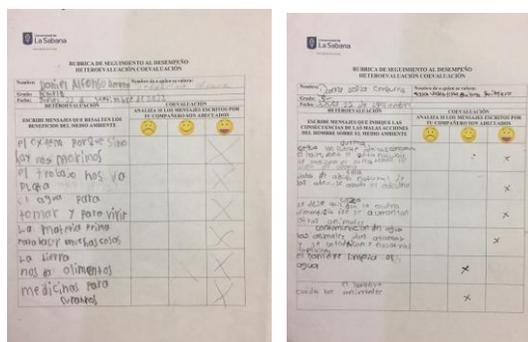


Figura 42. Rubricas mixtas de hetero y coevaluación. **Fuente:** Elaboración propia.

Por tanto, dará una valoración que también será revisada por el docente investigador para corroborar que las comprensiones están plasmadas de forma correcta. También dentro del proceso evaluativo se tuvo en cuenta una rúbrica de autoevaluación, como forma de contemplar si el estudiante puede llegar a un verdadero proceso reflexivo frente a su desempeño durante la implementación de la clase.

En este taller, quedó como resultado que las prácticas comunicativas en el aula se podrían concebir como la expresión de la capacidad de los diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, de hacerse comprender por los demás a través de interacciones de tipo verbal y no verbal producidas por un “entendimiento lingüístico como mecanismo de coordinación de dichas acciones (Habermas, 1989:138), que se presentan entre, al menos dos sujetos lingüística e interactivamente competentes, que les permite relacionarse con el conocimiento dentro de un guion “orquestado” por el docente.

De acuerdo con Habermas, hablamos de acciones comunicativas" cuando los planes de acción de los actores implicados no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento" Habermas (1989: 367) y de donde saldrán ciertas particularidades que al ser evaluadas y reflexionadas de forma sistemática y organizada, dará insumos al mismo docente para reevaluar los comportamientos de los mismos actores, el diseño de la misma y el desarrollo de las funciones mentales y comunicativas de los implicados. Wersch, (1993 citado por Jiménez Aleixandre, 2003, Pág. 57).

Posteriormente, se presentaron los videos y las evidencias de clase donde cada uno, con la misma devoción, respeto y profesionalismo, escalaba sus apreciaciones en una rejilla de valoración nueva entregada por la profesora, de la cual salieron una serie de acciones, actividades, estrategias y actitudes que fomentan el proceso comunicativo y a su vez, el de enseñanza y aprendizaje utilizado en esta sesión y que es cotidiano para los implicados en él.

Dentro de esas valoraciones se apreciaron que el docente investigador ha realizado un impactante desarrollo en los procesos comunicativos de clase, sobre todo en la acción constitutiva de implementación, en donde se han generado una serie de conexiones personales vinculante con sus estudiantes, lo que hace más asequible el lograr un aprendizaje significativo y una mayor contundencia en los datos recogidos en las evidencias de aprendizaje. Como sugerencias y preocupaciones se plantean el tratar de canalizar más profundidad en las temáticas del grado superior ya que, por ser un curso de un solo integrante, es poca la socialización de temas congruentes con los otros grados; por tanto, la comprensión será algo más complicada de entender si se dejara al nivel de la estudiante de quinto.

Según lo afirmado por Atehortua (2022), la observación de la práctica de enseñanza y la este tipo de ejercicios reflexivos le permiten al docente investigador, potenciar la capacidad de organizar su práctica al poder reflexionar sobre la misma, con interrogantes y dudas que le permitirán generar procesos investigativos y realizar una reconfiguración de su práctica de forma consiente, con objetivos, estrategias y metas claras que hagan más fácil el trabajo educativo y expresando un importante grado de profesionalización en ella.

Aspectos de Mejora sugeridos Desde el Tercer Ciclo de Trabajo de Lesson Study

Como conclusiones de este ciclo, se pueden puntar las siguientes fortalezas y oportunidades de mejora en las tres acciones constitutivas de su práctica de enseñanza:

ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES DE MEJORA.
Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño más claro y específico de los de los RPA en todas sus dimensiones • Diseño de estrategias de implementación más analíticas, congruentes y pertinentes. • Diseño de rubricas mixtas de heteroevaluación y coevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar rubricas que especifiquen los criterios de evaluación de los estudiante en cada actividad. • Acciones más específicas para el grado quinto
Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de las prácticas comunicativas con distintos tipos de interacciones • Implementación de estrategias que ofrecen evidencias de aprendizajes más potentes 	
Acciones de evaluación de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de participación que permiten buenas comprensiones • Implementación de rubricas de distintos tipos: mixta (heteroevaluación y coevaluación, otra de heteroevaluación y de autoevaluación) 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de rubricas con criterios más puntuales

Tabla 7 Fortalezas y debilidades encontradas en el cuarto ciclo PIER. **Fuente:** *Elaboración propia*

Algunas de las características relevantes de la práctica de enseñanza de este ciclo están reflejadas en el siguiente cuadro:

OBJETO DE ESTUDIO	CATEGORÍAS A PRIORI DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS EMERGENTES EN EL CICLO, AQUELLOS ASPECTOS, ARGUMENTOS, VARIABLES QUE SE OBSERVAN COMO POTENTES EN EL CICLO.
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA.	Acciones de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de estrategias que ofrecen mejores evidencias de aprendizaje y fortalecen las prácticas comunicativas.
	Acciones de implementación	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en equipo • Implementación de rubricas para registro de datos. • La observación como técnica de comprensión. • Mejoramiento y ampliación de las prácticas comunicativas en el aula
	Acciones de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • la implementación de rubricas de distintos tipos.

Tabla 8. Categorías apriorísticas de las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza observadas en el cuarto ciclo de implementación PIER de la Lesson Study. **Fuente:** *elaboración propia*

Todas las evidencias del cuarto ciclo, los videos y demás instrumentos utilizados el docente investigador las guardo en un archivo drive que se puede apreciar en el siguiente link:

https://drive.google.com/file/d/17TdmiJqXUw_CliUI-1Tx86Tpc_xSg-Z/view?usp=share_link

Capítulo 7. Hallazgos e Interpretación de Datos

En este capítulo se expondrán los distintos aspectos que el docente investigador encontró al realizar el proceso de reflexión y análisis de las tres acciones constitutivas de su práctica de enseñanza, las cuales fueron detalladas en el capítulo anterior.

Para empezar, cuando se definieron las categorías y subcategorías el docente investigador tenía claro cuáles eran los aspectos relevantes a estudiar de su práctica de enseñanza, lo que le permitió diseñar unos objetivos más definidos y considerar posibles variables dentro del proceso. Para ello se tendrán que definir algún tipo de particularidades que sean congruentes entre ellas y que concedan una fácil triangulación de los resultados.

Hallazgos por Categorías

De acuerdo con Cisterna (2005), es el investigador quien define los “tópicos” sobre los que la investigación tomará su curso, permitiendo así una adecuada recolección y organización de los datos ofrecidos por ella. (Pág. 64).

También plantea una configuración especial al tener en cuenta que unos serán los ítems determinados antes de iniciar la investigación y otros serán los encontrados durante su desarrollo. Cisterna (2005), toma como referencia los postulados de Elliot (1990), cuando este hace una diferenciación entre dos conceptos que pueden ser pertinentes a la hora de realizar la categorización requerida. Los “conceptos objetivadores” y “conceptos sensibilizadores”, en donde las categorías apriorísticas corresponderían a los primeros y las categorías A posteriori, a los segundos. (pág. 64)

Categorías A Priori

Como categorías apriorísticas se definieron las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza: la planeación, la implementación y la evaluación. Para la primera, el docente investigador determinó que tendría dos subcategorías nombradas así: “RPA” y CONCRECIÓN CURRICULAR; para la segunda, se ubicó solo una subcategoría planteada como “ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA”; y para la tercera, se estimó conveniente que las subcategorías estuvieran enmarcadas en los “MEDIOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN”.

En el siguiente cuadro se encontrará en detalle las categorías apriorísticas con sus determinadas subcategorías y los referentes teóricos que las sustentan.

Categorías A priori	subcategoría	Referente teórico
PLANEACIÓN	RPA	Alba y Atehortua (2018) CESU (2020)
	Concreción curricular	Alba y Atehortua (2018) Ibarra y Rodríguez (2011)
IMPLEMENTACIÓN	Estrategia de enseñanza	Anijovich y Mora (2009) Díaz Barriga (2002) Bartra (1997)
EVALUACIÓN	Medios	Ibarra y Rodríguez (2011) Hamodi <i>et al</i> (2015)
	Técnicas	
	Instrumentos	

Tabla 9. Categorías y sub categorías apriorísticas con sus referentes teóricos correspondientes. **Fuente:** *Elaboración propia*

Por otra parte, desde el taller de investigación pedagógica IV se nos ofreció realizar el cruce de información con una matriz de ordenamiento y análisis que fue diseñada teniendo en cuenta que todos los autores referenciados para su diseño, identifican el concepto planteado con palabras que se describen un mismo asunto.

Matriz de construcción de categorías y subcategorías apriorísticas, ajustado de (Cisterna,2005, p. 99)						
Ámbito temático/objeto de estudio	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías apriorísticas (De ser posible asigne un color a cada categoría)	Subcategorías (De ser posible asigne un color a cada subcategoría)
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	¿Cómo realizar transformaciones en las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza a través de un proceso reflexivo de estas?	¿De qué forma el análisis de la práctica de enseñanza por medio de la Lesson Study generará reflexiones que permitan la transformación de esta en el aula multigrado de la sede la María de la institución educativa la Mina?	Analizar la práctica de enseñanza desarrollada a través de la Lesson Study en busca de generar reflexiones que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la transformación de esta, en el aula multigrado de la sede la María de la institución educativa la Mina.	• Describir las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza del docente investigador a través de la metodología Lesson Study desarrolladas en la institución educativa la Mina sede La María.	PLANEACIÓN	RPA CONCRECIÓN CURRICULAR
				• Generar reflexiones a partir del análisis realizado para realizar mejoras en las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza		
				• Identificar las transformaciones surgidas en la práctica de enseñanza que permitirán mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de la sede la María de la institución educativa la Mina.	EVALUACION	MEDIOS , TECNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACION

Figura 45. Matriz de construcción de categorías y subcategorías apriorísticas, ajustado de (Cisterna,2005, p. 99)

Fuente: Elaboración propia

La referencia de esta matriz esta descrita de la siguiente forma:

“Esta matriz está inspirada en autores: En teoría fundamentada se les designan “categorías” (Glaser y Strauss, 1967), pero también se les ha nombrado de otras maneras: expresiones (Opler, 1945), unidades temáticas (Krippendorff, 1980), segmentos (Tesch, 1990), conceptos (Strauss y Corbin, 1990), etiquetas (Dey, 1993), códigos (Miles y Huberman 1994) y temas (Ryan y Bernard, 2003). Nosotros preferimos denominarlas categorías, y al conjunto de categorías que se refieren a un mismo asunto, temas (corresponden al mismo fenómeno)”.

En ella fueron consignados los datos inherentes a las categorías y subcategorías designadas por el docente investigador como apriorísticas, de acuerdo a unos parámetros de color para ser demarcado dentro de las evidencias recolectadas para cada ciclo. Para realizar el análisis de la información recolectada en la matriz, se tiene en cuenta los escritos de Hernández, et al, (2018), quien manifiesta que el propósito de la triangulación no es más que la “contraposición de varios datos y métodos que están centrados en un mismo problema” (Pág. 439). Con este argumento teórico, el docente investigador iniciará un proceso de reflexión de su práctica de enseñanza, tratando de sobresaltar las categorías y sub categorías más relevantes, enunciando sus características y pormenores.

Igualmente, Vallejo y Finol (2009), manifiestan que por ser una investigación de tipo cualitativo, los datos recogidos son muy subjetivos y faltos de consistencia, lo que se debe compensar con una “convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos “como la triangulación, que ofrece la ventaja de contrastarlos. (pág. 121)

Categoría de planeación

Esta se transformó desde varios aspectos que no se consideraban trascendentales para el proceso educativo pero que al final, impactan fuertemente dentro de él. El primero de ellos fue el solo diseño del formato de planeación ya que ofrece una estructura sistemática que especifica los conceptos de forma coherente y permite articularlos con estrategias, tiempos y procedimientos requeridos, que involucren todos los grados, con la mira obtener resultados palpables para reflexiones posteriores. El segundo, en lograr un descenso curricular coherente entre los niveles de concreción curricular propuestos por Alba y Atehortua (2018) en la búsqueda de relacionar los conceptos desde referentes

macro y meso curricular, hasta llegar a un proceso de contextualización que permita que el estudiante los apropie con relevancia para su cotidianidad. Esto se hizo más complejo porque el docente investigador debería planear para tres grados con temáticas distintas, pero tratando de ser congruentes con la implementación de las estrategias.

Además, al tener esta lineabilidad entre ellos, se le facilitó al docente investigador ser más concreto en cuanto a definir la estrategia de enseñanza a utilizar y a especificar las técnicas, medio e instrumentos de evaluación que sean propiciadores de evidencias de aprendizajes puntuales y potentes para los tres grados. De la misma forma, la integración de la tecnología, la familia y el contexto dentro de esta se volvieron factores de gran relevancia para desarrollar capacidades, habilidades y actitudes descritas como objetivos de cada una de las sesiones.

Subcategoría de Planeación: RPA (Resultados Previstos de Aprendizaje)

Desde el inicio de la investigación, el docente investigador concretó que, a pesar de la importancia de los datos anteriormente mencionados, el diseño de los RPA era el factor prioritario, debido a que emergen como herramienta esencial dentro del crecimiento de la práctica profesional planteada en el proceso de la maestría. Igualmente, el conocer que es lo que se quiere desarrollar o hacia donde se quiere apuntar, es fundamental para el diseño de las estrategias de enseñanza y evaluación. Por tanto, este elemento se precisó como subcategoría de planeación, ya que al hacer el proceso de triangulación, fue el dato más reseñado dentro de esta.

En un principio, el diseño de estos de basaba en plantear actividades a desarrollar para cada grado como posibles estrategias de aprendizaje, pero su redacción no era clara al no enfatizar sobre qué era lo que quería lograr con cada uno de ellos. Cabe recordar que los RPA, según el ministerio de educación surgen como la “formulación de resultados de aprendizaje que permite explicitar los desarrollos que el estudiante debe ir alcanzando a través de su proceso formativo” en donde el docente participa como responsable en articularlos con los niveles de concreción curricular, las estrategias de aprendizaje y evaluación y otros conceptos necesarios en la práctica de enseñanza.

Con el pasar de cada ciclo, estos se fueron redactando más idóneamente siempre apuntando al desarrollo de competencias como un conjunto de conocimientos (SABER), habilidades, aptitudes (SABER HACER), disposiciones y actitudes (SER), que hacen posible llevar a cabo procesos analíticos y reflexivos frente a problemáticas en determinados contextos para poder decidir y actuar coherentemente expresando soluciones a ellas, además de una formación integral que le servirán al estudiante en su vida cotidiana y profesional. CESU, (2020).

Un segundo aspecto que le dio importancia al diseño de los RPA fue que, al ser presentados a los estudiantes, ellos pudieron conocer sus metas de aprendizaje y los parámetros con los cuales iban a ser valorados, pudiendo razonar más claramente sobre lo que debían definir al entregar sus trabajos y ejercicios. Esto favoreció enormemente desarrollo de la práctica de enseñanza ya que, al conocer que es lo que se le iba a preguntar, los estudiantes buscaron reforzar sus comprensiones por medio de preguntas continuas, aclaraciones de opiniones de sus compañeros o consultas anexas a la clase.

Subcategoría de Planeación: Concreción Curricular

A partir de esta investigación, el docente tuvo que fortalecer los referentes de enseñabilidad de los saberes que ofrece, ya que muchos de las temáticas trabajadas dentro de la práctica de enseñanza estaban basadas en los textos guías entregados desde las secretarías de educación como herramienta complementaria en escuela multigrado. Desde el primer ciclo PIER se buscaron referentes teóricos que tuvieran relevancia con los conceptos a desarrollar, permitiendo así darle sustento científico y experiencial a estos. Además, el hecho de contar con ellos, amplía el campo de elementos, ejercicios, instrumentos y técnicas con las cuales se puede realizar un trabajo más potente, claro y dinámico dentro de la práctica de enseñanza.

Por otra parte, se concretó un proceso de lineabilidad y coherencia entre los distintos niveles de concreción curricular, en busca de hacer que esos conceptos propuestos para el trabajo de clase fueran importantes, pero sobre todo, aplicables a su realidad y contexto. Cada estudiante empezó a reconocer que lo aprendido podría ser funcional en su espacio y a razonar acerca de en qué momento de su vida pudo aplicarlo o cuando podría necesitarlo.



Figura 46. Modelo de análisis de aprendizajes esperados planteados por Alba y Atehortua (2018) **Fuente:** video de exposición Jon Alba universidad de la sabana, (2022)

En cada nuevo ciclo, se gestaba una práctica más integral, definida y profesional siendo consciente de las necesidades de los estudiantes, las dinámicas de los procesos y las particularidades que puedan ocurrir si se tiene en cuenta un desglose adecuado, coherente y pertinente dentro de los niveles de concreción curricular propuestos por alba y Atehortua (2018).

Con este avance se logra hacer más concreto la relación dentro lo que se busca que los estudiantes aprendan (RPA de conocimiento), como lo van a aprender (RPA de método), porque es importante que o aprendan (RPA de propósito) y como harán ellos para poder comunicar su aprendizaje (RPA de formas de comunicar). Se puede sustentar con palabras de Ibarra y Rodríguez, (2011) que los RPA son “desempeños concretos y con determinados niveles de ejecución o de logro que demuestran el dominio sobre los objetos de evaluación, competencias, y están orientados hacia lo que el estudiante aprende, lo que es capaz de hacer y de demostrar”. (Pág. 61)

Igualmente, con ellos se logra estructurar mucho mejor las estrategias de aprendizaje, porque si se sabe específicamente que se quiere lograr, se puede determinar mejor como llegar a cumplir el objetivo trazado. Además, se puede establecer los medios, las técnicas y los instrumentos con los cuales van a evidenciar el cumplimiento de esos objetivos y así poder reflexionar luego con constancias acerca de que se puede mejorar en el ejercicio del docente investigador.

Categoría de Implementación

Según los datos ofrecidos por el proceso de triangulación, esta categoría fue una de las que más impacto tuvo ya que el docente investigador observó que utilizaron estrategias de enseñanza potentes y atractivas a la vez, durante el trabajo de implementación. Aquí se fortalecieron prácticas existentes, se revaluaron algunas que pudieron tener más efectividad y se eliminaron otras que definitivamente, no eran pertinentes o no apuntaban a un verdadero crecimiento en el aprendizaje de los estudiantes. Uno de los factores de trascendencia en esta categoría es que el docente investigador fortaleció los procesos investigativos acerca de la enseñabilidad de los saberes que ofreció y actividades que podrían organizar una estrategia de aprendizaje integral y potente para utilizar en el proceso de implementación.

El director del proceso de enseñanza debe considerar el diseño de un proceso organizado, intencional y sistemático que encamine las actividades y conocimientos de forma congruente, dinámica y contextual de enseñanza para el aprendizaje y que exige que él domine la enseñabilidad del saber que presenta así como “las estrategias, técnicas

y recursos psico-pedagógicos que promuevan la inter-acción didáctica y los aprendizajes significativos en los estudiantes” (Bartra, 1997, pág. 32) Igualmente, otro factor que el docente investigador siempre se tuvo en cuenta fue el tratar de diseñar estrategias de enseñanza basadas en la forma de aprender de los estudiantes. Por tal motivo él intentó trabajar desde varios escenarios tratando de que llegara a todos los conceptos desarrollados durante la clase.

Para Díaz Barriga (2002), las estrategias de enseñanza se pueden considerar desde varias perspectivas de vital importancia: “son procedimientos o secuencias de acciones” que involucran la participación de uno o varios agentes y que pueden tener diversos ámbitos de tipo “público” o “privado”, según sea la actividad; “son actividades que, al ser conscientes y voluntarias”, connotan espacios reflexivos para identificar por qué se realizan; “Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.” De proveer la solución a problemáticas académicas o contextuales; Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente. (pág. 3)

Teniendo en cuenta esa diversidad, se buscaron actividades enlazadas entre sí, unas con características de índole reflexivo; otras con enfoque teórico y lingüístico; algunas con trabajo pragmático, audiovisual o kinestésico, de acuerdo al nivel del grado en la que se trabajó.

Subcategoría de Implementación: Estrategias de Enseñanza

En el primer ciclo, se dieron muestras formidables de actividades que configuraban una estrategia deductiva visible ya que se utilizaron procesos de experimentación, construcción de textos con base en la observación, ejercicios de

relacionamiento de conceptos y la utilización de rutinas de pensamiento; estas últimas, se consideraron una novedad dentro del espacio académico escolar.

En el segundo ciclo, se generó otro tipo de estrategia que fue más lúdica y experiencial para los estudiantes al considerar que el contexto y la familia debía vincularse en el proceso reflexivo del saber de los estudiantes. Ejercicios teatrales recuperados de las vivencias personales de cada estudiante se involucraron como estrategia de enseñanza desde la planeación como muestra reflexiva frente a los conceptos presentados en la sesión. Es de considerar que todas las estrategias que sean diferentes como las artísticas por ejemplo, “la razón de ser de estas actividades sea motivar al estudiante a generar nuevos intereses” (Anijovich y Mora, 2009, pág. 28), que les abrirán la mente para tener nuevas perspectivas frente al conocimiento adquirido. Igualmente la redacción de textos, complementó la estrategia queriendo obtener evidencias de aprendizaje más tangibles que soportaran una comprensión total de los conceptos desarrollados en la sesión.

En el tercer ciclo, se trabajó en una estrategia un poco más académica y de trabajo deductivo, ya que al implementar rutinas de pensamiento en cada grado, se logró determinar muchos elementos como el nivel de comprensión, el de redacción de sus apreciaciones, el de argumentación o el de tolerancia al expresarlo frente a sus pares. Aquí también tuvo trascendencia el trabajo colaborativo al considerar un ejercicio con los grados integrados en donde se generaban prácticas comunicativas que fomentaban relaciones de aprendizaje de distintos tipos.

Para el cuarto ciclo, se desarrolló una estrategia más vivencial que propicio reflexiones de diferentes situaciones apreciadas de su contexto y de las afectaciones que pudieran tener ellos frente a esta problemática. Su propósito era observación y el registro palpable de sucesos de su contexto de los cuales no se tenían un conocimiento de la afectación directa o indirecta en que ellos podrían llegar a ser víctimas. Aquí se aplicaría un proceso analítico, reflexivo y deductivo que les permitiría tomar partido frente a esa situación y generar instrumentos de manifestación de esas afectaciones a los implicados del caso. Como instrumento nuevo y potente que se implementó durante toda la Lesson, fueron las rutinas de pensamiento que lograron demostrar un razonamiento más profundo en los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de algunas destrezas como la redacción de textos, la expresión oral y el trabajo colaborativo cuando se dieron experiencias grupales.

Además se tuvo en cuenta la utilización de la tecnología como fueron la presentación de videos e imágenes que lograron ofrecer fuertes reflexiones y que sirvieron como herramienta de apoyo buscando articular “con las nuevas formas de leer e interpretar el mundo con las que los estudiantes actuales abordan los contenidos y las tareas escolares”. Anijovich y Mora (2009, pág. 29)

En general, esta subcategoría exploró muchas estrategias que fueron bien enlazadas permitiendo presentar evidencias de aprendizaje de todo tipo y que fortalecieron el desarrollo del pensamiento crítico como foco de la Lesson, la comprensión de las temáticas trabajadas, habilidades como la observación, la argumentación, la reflexión y el análisis de situaciones, entre otras.

Para Anijovich y Mora (2009), este tipo de estrategias se pueden considerar como “buenas prácticas de enseñanza” donde el docente “apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones” (pág. 32).

Categoría de Evaluación

Al realizar el proceso de triangulación, esta categoría muestra un crecimiento paulatino ya que al principio de la investigación, se dejó a consideración del docente investigador el criterio valorativo sin un soporte evidenciable de comprensión al momento de realizar el análisis de comprensión de los trabajos presentados. El docente investigador tuvo una serie de evidencias de aprendizaje con características múltiples, pero esta se convirtió en un análisis subjetivo que pudo verificar, de cierta forma el aprendizaje, sin algún soporte confiable que le permitiera reflexionar en torno a los procesos llevados a cabo en la sesión para mejorarlos y/o reorientarlos. Córdoba, (2006 pág. 4-5). “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar” (Casanova, 1999 citado por Córdoba, 2006, pág. 5)

Con el pasar de los ciclos, se fue mejorando en el diseño de instrumentos que condensaran una serie de juicios específicos que permitieran demostrar que cada estudiante cumplió con el resultado previsto de aprendizaje (RPA), planteado para la sesión, según el tipo de evidencia que se presentara.

Al realizar un proceso reflexivo frente a esto, el docente investigador determinó que desde el inicio de la investigación, esta categoría se dejó supeditada a la recolección de evidencias de aprendizaje como procesos verificados de las comprensiones del saber, cuyo juicio de valoración lo daba el docente de forma subjetiva. Claro está que, aunque las tareas y trabajos de aprendizaje estaban orientados a la realización de un aprendizaje estratégico no existían suficientes instrumentos de evaluación que reafirmaran esa percepción para hacerla más condensada y tangible. La función de estos es reflejar claramente el aprendizaje desarrollado por las evidencias recogidas y conseguir, así mismo, estudiantes “estratégicos reflexivos y expertos”. Ibarra y Rodríguez (2011, pág. 67). De acuerdo a esto, surge la necesidad de estructurar esta categoría en las tres subcategorías que resaltaron en el proceso de triangulación y que ofrecerán reflexiones al docente investigador sobre cómo transformar su práctica de enseñanza.

Subcategoría de Evaluación: Medios

Se pueden considerar medios a todos los trabajos o entregables realizados por los estudiantes que nos revelan sobre los resultados de aprendizajes y que son valorados por el docente investigador para efectuar juicios de valor correspondientes. Ibarra y Rodríguez (2011, pág. 67). Igualmente, Hamodi *et al* (2015), realiza consideraciones semejantes acerca de que los medios de evaluación se catalogan como las producciones de los estudiantes en donde el docente puede evidenciar las comprensiones desde distintos enfoques (orales, escritos y/o prácticos). Por tanto, cada uno de las actuaciones obtenidas que ofrece el educando como respuesta a un aprendizaje presentado demostrará o no si este fue comprendido y en qué medida se logró hacerlo. Gracias a las múltiples,

potentes y dinámicas estrategias de enseñanza desarrolladas por el docente investigador se pudieron recoger unos muy buenos medios de todo tipo. Medios escritos como los informes de experimentación, las guías de observación, la consignación de datos en los cuadernos, las rutinas de pensamiento colocadas como procesos nuevos dentro de la clase, corresponden a ejemplos en variedad y calidad que se utilizaron dentro del nuevo ejercicio docente.

Igualmente, medios orales como las exposiciones de clase, los conversatorios realizados que perecieron a los estudiantes momentos de discusión que, junto con el reforzamiento del saber y la aclaración de dudas, permitieron el afianzamiento de valores como la tolerancia, el respeto y la participación colaborativa. Todos estos ejercicios quedaron registrados en formatos de video que ofrecieron valoraciones importantes para delimitar el cumplimiento de los RPA definidos para cada sesión. De la misma forma salieron otros medios de tipo práctico que orientaron a los estudiantes a tener interacciones comunicativas diferentes como la del saber-estudiante o estudiante-estudiante que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión argumentativa como estaba determinado en el recorrido de la Lesson Study.

Aquí subyacen medios como los ejercicios de experimentación que les permitieron a los estudiantes deducir el saber, realizar sus propias conjeturas y ofrecer argumentos que las sostengan. Además se trabajaron ejercicios teatrales, que expusieron claramente las comprensiones personales, develaron aspectos cotidianos y favorecieron un ambiente colaborativo en el desarrollo de la clase.

Subcategoría de Evaluación: Técnicas

Para Ibarra y Rodríguez (2011), “las técnicas de evaluación son las estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado”. (pág., 67), Hamodi *et al* (2015, pág. 155). Estas se consideran desde el punto de vista del evaluador quien, de acuerdo con unos parámetros ofrecidos por los instrumentos, valora los conceptos desde su perspectiva: (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación). En el inicio las técnicas más utilizadas se enfocaron siempre desde el punto de vista del docente sin considerar el potencial que se desdeñaba frente a las otras opciones en donde el estudiante puede ser reflexivo frente a su trabajo o al trabajo de sus compañeros.

Al paso de los ciclos, se fueron fortaleciendo un poco algunas técnicas como el análisis documental, la observación de videos, de los estudiantes y del actuar del grupo en general, gracias a la facilidad que tiene el docente investigador ofrecida por el poco número de estudiantes vinculados a la sede. Se tomaron en cuenta las recomendaciones de los compañeros de Lesson al sugerir técnicas como la evaluación colaborativa o coevaluación y la autoevaluación, la cuales tomaron forma en los ciclos posteriores ofreciendo grandes revelaciones frente al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto último también potencio el uso de valores como el respeto, la tolerancia y la empatía a la hora de hacer este tipo de valoraciones.

Subcategoría de Evaluación: Instrumentos

Al referenciar este concepto, el docente investigador tomo las palabras de Ibarra y Rodríguez (2011) que catalogan los como aquellas “herramientas reales y tangibles” alas que recurre el evaluador para sistematizar los datos y valoraciones frente a parámetros

definidos según los objetivos. “Es decir ¿cómo, a través de qué valoramos las evidencias?” (pág. 67).

Al tomar una perspectiva similar que es presentada Hamodi *et al* (2015) donde además de indicar que son herramientas indispensables en el proceso valorativo y que pueden “ser utilizadas tanto por el profesorado como el alumnado”. A la vez argumentan que deben sistematizarse y organizarse para que la evaluación sea un proceso riguroso que ofrezca reflexiones claras que permitan la transformación de lo que se estudia (pág. 156).

En un inicio, el docente investigador consideró que su criterio de conocimiento y destreza en el manejo del saber bastaría para realizar una valoración racional acerca del nivel de comprensión que tenía cada uno de los estudiantes frente al desarrollo de la temática en cada sesión de clase. Al utilizar técnicas como la observación, y la revisión documental, imagino que su juicio era suficiente para estimar el nivel de aprendizaje. Luego, como sugerencia dentro de la Lesson y reflexión del primer ciclo, el docente investigador empezó a diseñar algunos instrumentos de heteroevaluación muy generales que sirvieron como evidencias tangibles de la comprensión de las temáticas por parte de los estudiantes. Poco a poco se hicieron más visibles otros instrumentos como los formatos de autoevaluación y luego el de coevaluación en rubricas individuales que se entregaban a los educandos.

Sin embargo, para realizar un proceso de reflexión claro y consistente se debieron tener registros básicos para ofrecer conjeturas, teorías o aseveraciones que dirijan un plan futuro y que permitan organizar un proceso metodológico y sistemático.

Al final de los ciclos, se pudo evidenciar que fueron muy pocos los instrumentos que se diseñaron para calificar los trabajos, las acciones y las habilidades mostradas por los estudiantes y que solamente se evaluaba en cada entrega, si los conceptos estaban bien relacionados, comprendidos o ejemplificados según las instrucciones del docente.

Después de esto, se queda con datos poco sustentables al persistir en las prácticas evaluativas tradicionales que no aportan a sistematizar este proceso para soportar reflexiones posteriores que ayudaran a entender las apreciaciones frente al saber ofrecido.

Categorías A Posteriori

Luego del proceso análisis y triangulación emerge una categoría que permite reforzar con más profundidad el análisis de las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Se podría describir como el paso final que requiere la práctica de enseñanza para convertirse en una práctica pedagógica, que es la que al final, todo docente debe desarrollar, siempre enfocada en la reflexión en sus tres momentos, Schön (1987, citado por Domingo y Gómez, 2014, p. 64), y teniendo en cuenta otros factores como el contexto, los niveles de concreción curricular y la necesidades de aprendizaje de los estudiante.

En el siguiente cuadro se encontrará la categoría y subcategoría emergente con sus respectivos referentes teóricos.

Categoría A posteriori	subcategoría	Referente teórico
REFLEXIÓN	Características de la reflexión	Carreño (2020) Van Manen (1997) Villalobos (2009)

Tabla 10. Categorías y sub categorías emergentes con sus referentes teóricos correspondientes. Fuente: elaboración propia

Categoría: Reflexión

Eugenia & Medina (2019, citados por Carreño 2020) formulan que la reflexión es un proceso intencionado que surge de acciones como la observación, el análisis y la experimentación de los saberes. Que se necesita de la curiosidad la investigación y la duda para lograr la comprensión de todos los aspectos a indagar y que al hacerlo, los resultados proveen datos para hacer transformaciones. (pág. 70)

El proceso de reflexión se asume como un “aspecto especializado del desarrollo profesional” con el crecer de la experiencia, surgen prácticas, hábitos o enseñanzas que se puedan reestructurar y potenciar, ofreciendo “nuevas ideas sobre el razonamiento pedagógico” para ser implementadas y luego revaluadas nuevamente, ya que la enseñanza debe considerarse “mucho más que simplemente el acto de hacer” (Carreño, 2020).

Subcategoría: Características de la Reflexión

Para que el docente investigador empiece a medir su nivel de reflexión, debe primero enfatiza cuales son las características que corresponden a cada nivel y luego catalogar sus referentes. Según Van Manen (1997, referenciado por Domingo y Gómez, 2014, pág. 61), se pueden considerar tres niveles en cuanto a este proceso se refiere:

NIVELES DE REFLEXIÓN JERARQUIZADOS	
NIVEL 1	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos. • La reflexión se aplica a la selección y uso adecuados de las estrategias didácticas que se van a utilizar en el aula.
NIVEL 2	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula. • Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos. • Reflexión sobre la aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
NIVEL 3	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de una reflexión crítica. • Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

Tabla 11. Niveles de reflexión según Van Manen (1997). **Fuente** Elaboración propia

Igualmente, Villalobos y De Cabrera, (2009), proponen unos niveles que enuncian las características que debe cultivar un docente en el proceso de elevar su práctica a un nivel pedagógico. En su discurso, se discute una idea que debe considerarse dentro del análisis reflexivo y es que en el momento de este, se debe tener en cuenta “la influencia de los contextos sociales y políticos de la comunidad educativa y de la comunidad en general” o no. (pág. 151).

A continuación se describen los niveles planteados desde la perspectiva de Villalobos y De Cabrera, (2009) quienes

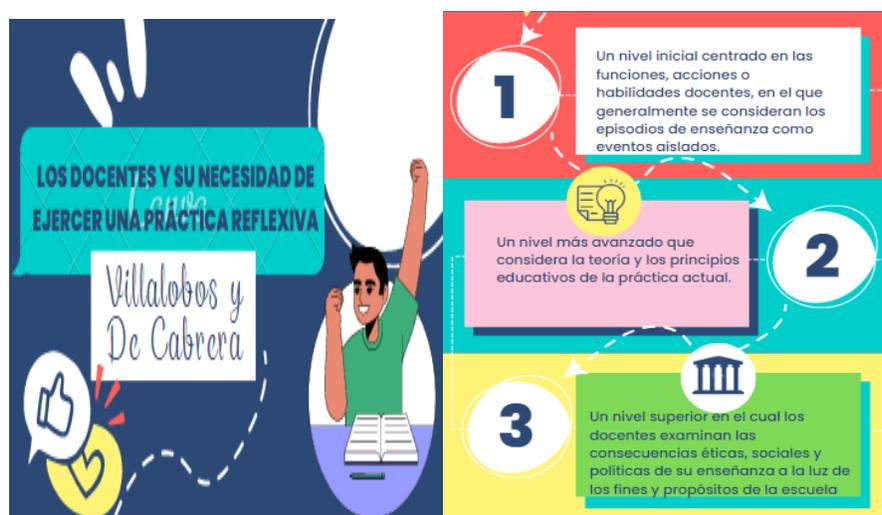


Figura 4718. Niveles de reflexión planteados por Villalobos y De Cabrera, (2009). **Fuente:** Elaboración Propia.

El proceso reflexivo implica un sin número de datos que emergen desde la planeación, cuando se tiene en cuenta las formas de aprendizaje de los estudiante, el contexto, los niveles de concreción curricular y las estrategias de aprendizaje estructuradas para que todo tenga un nivel de coherencia ideal; pasando por la implementación que requiere lidiar con situaciones de clima, emocionales

Se podría argumentar, que en todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza se tuvo un desarrollo reflexivo a nivel superficial con algunos aspectos de siguiente nivel ya que, aunque su desempeño se da en un aula multigrado y logró estructurar los conceptos, los niveles de comprensión, los RPA y todos los requerimientos necesarios para llegar a una planeación cada vez más concreta, integral y dinámica, sus concentraciones se dieron solo en resolver las problemáticas de los conceptos, sin concretar una relación firme entre la teoría y la práctica como enlace vital para entender el por qué se hace lo que se hace.

En el desarrollo de las Lesson se evidenció un crecimiento en el proceso investigativo de la asignatura y de la enseñabilidad de los saberes a exponer, de las estrategias de implementación y evaluación requeridas para cubrir las necesidades de aprendizaje de todos los estudiante y de la excelente estructuración de esta acción constitutiva, pero queda en deuda con preguntas como ¿sobre qué teoría puedo apoyarme para ofrecerles a mis estudiantes una mejor explicación acerca de las tareas basadas en un aprendizaje colaborativo? Villalobos y De Cabrera (2009), Larrivee (2008, citado por Carreño 2020, pág. 94). Con base en estos datos, el docente investigador puede inferir que su nivel de reflexión está en un estado transitorio ya que durante el proceso investigativo se generaron muchas evidencias de aprendizaje gracias al numeroso y variado tipo de estrategias de enseñanza diseñadas, adaptadas o sugeridas, que logran demostrar por si solas la comprensiones de los estudiantes y cumplimiento en gran medida de los RPA propuestos para cada sesión.

Sin embargo, no existe variedad ni cantidad en el número de instrumentos de evaluación que soporten dichas aseveraciones y que se ofrezcan para un eventual proceso

de sistematización. Por tanto, la consecución a la fase de análisis y reflexión que debería darse para llegar a una práctica pedagógica, está en la etapa inicial, con buenas bases pero en un estado infante todavía.

En términos de Villalobos y De Cabrera (2009), una reflexión superficial con ciertos visos de pedagógica, pues el hecho de vincularse a programas académicos que impulsan su interés de mejoramiento hacia una formación pedagógica más profunda, implica que está en ese interés de realizarse preguntas como “¿Existe una mejor forma de lograr los objetivos que me he planteado? ¿Qué más puedo hacer para ayudar a los estudiantes a hacer conexiones con su conocimiento previo? ¿Cómo puedo mejorar al aprendizaje de mis estudiantes?” (pág. 153)

Igualmente, al considerar autores como la propuesta de Carreño (2020) se puede inferir que dentro del proceso reflexivo existen algunos aspectos que se encasillan en las categorías superiores como por ejemplo, el reflexionar sobre como contextualizar el saber (reflexión comparativa); la utilización de estrategias de enseñanza innovadoras que dinamizan la acción constitutiva de implementación y el permitir la interacción en procesos como la evaluación a los estudiantes (reflexión pedagógica). En este escalón, estaría el tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que por desempeñarse en un aula multigrado y tener pocos estudiantes, la práctica de enseñanza es casi de índole personal.

Sin embargo, que el mayor porcentaje de reflexión se encuentra en la base de la escalera (reflexión descriptiva), ya que “se centra en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar objetivos predeterminados” Larrivee, (2008) y solo se está

considerando las funciones, acciones o habilidades docentes en un plano horizontal en donde no hay consideración por procesos futuros.

Capítulo 8. Discusión

En este capítulo el docente investigador relacionará sus hallazgos con fundamentos teóricos que generen una estructura científica en un dialogo con esos autores oferentes de soporte a sus posiciones, tanto acertadas como aquellas que contengan aspectos a mejorar, y que le permitirá ser más consiente de los procesos educativos que realiza en esa búsqueda de una verdadera práctica profesional,

¿Por qué un enseñante se embarcaría en el análisis de sus prácticas si estuviera completamente satisfecho de lo que hace y no deseara cambiar en absoluto? Perrenoud, (2004). De igual forma, sugiere que el análisis de esta solo tendrá efecto transformador, si el “practicante” se implica fuertemente en él. (pág. 119). Con esto, el docente investigador espera que surjan beneficios que hagan más dinámico, potente, integral y ameno el proceso de enseñanza para el aprendizaje tanto para él, como para sus estudiantes.

Por tanto, esta investigación se centró en generar reflexiones que le permitieran al de docente, resolver la siguiente pregunta:

¿De qué forma el análisis de la práctica de enseñanza por medio de la Lesson Study permite su transformación en el aula multigrado de la sede la María de la institución educativa la Mina?

A continuación, el docente investigador presentará las reflexiones de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza que fueron develadas en este trabajo investigativo.

Reflexiones de la Práctica de Enseñanza

Dentro del ejercicio docente existen acciones fundamentales que representan el progreso y la transformación de esta, pero la que determina cambios profundos en lo profesional, lo contextual y lo personal, es la concreción de la práctica pedagógica.

Esta fue la primera concreción que se descubrió en el compartir de la metodología Lesson Study y que fue la base para este estudio: el docente debe reflexionar sobre su práctica de enseñanza para poder transformarla, lograr impactar en sus estudiantes y generar alguna metamorfosis del contexto donde se aplica. Al tomar los postulados de desde estos postulados surge un concepto fundamental que es la práctica pedagógica que no es más que el proceso sistemático, analítico y reflexivo de la práctica de enseñanza.

Desde el punto de vista de Lanza (2007), citado por Rojas y Castillo (2017), esta está determinada “no como un “hacer” repetitivo y automático, sino como resultado de un innovar reflexivo, es decir, un concebirse maestro que se razona y se juzga, y que produce conocimiento, formándose de manera idóneas posible gracias a la unión teoría-práctica”. (pág., 5). Igualmente Salazar (2005), citado por la misma fuente, tiene en cuenta que aprendizaje de los estudiante cuando afirma que “la docencia se inicia cuando el docente reflexiona en qué es lo que debe ser aprendido y cómo será aprendido por los estudiantes”, solo así entonces, comenzará a ser un docente epistemológico”. (pág. 9)

Reflexiones de la Primera Acción Constitutiva de la Práctica de Enseñanza: la Planeación

Al tener en cuenta lo que es la planeación podemos el docente investigador tomo las palabras de Carriazo, et al (2020), se plante a que: “La Planeación Educativa se

encarga de delimitar los fines, objetivos y metas de la educación. Este tipo de planeación permite definir qué hacer, como hacerlo y qué recursos y estrategias se emplean en la consecución de tal fin. La Planificación permite prever los elementos necesarios e indispensables en el quehacer educativo”. (pág. 3)

Para el docente investigador, una de las fortalezas que logró a partir de la implementación de la metodología Lesson Study fue el diseño de una planeación bien estructurada y organizada de su trabajo diario. Empezando por el diseño inicial del formato que condensa los diferentes conceptos que son fundamentales y que construida con principios de pertinencia y coherencia entre ellos, se podría considerar tener una planeación profesional. Cabe anotar que esta funge como la herramienta que busca estructurar actividades, estrategias, técnicas, medios e instrumentos de varios tipos en concordancia con los objetivos propuestos para cada la clase en aras de constituir un aprendizaje integral, contextual y eficiente frente al mundo en donde viven.

Es de reconocer que el proceso de planeación es impasable y que este debe cumplir estrictamente con ciertos parámetros para que sea idónea; que debe tener coherencia con los niveles de concreción curricular y que los objetivos de aprendizaje se diseñaran de forma pertinente con el contexto y con las necesidades particulares de los estudiantes siguiendo igualmente con esa lineabilidad con los componentes superiores del currículo. Dentro de esta, emergió una subcategoría que el docente investigador catalogó como “ RPA” (resultados previstos de aprendizaje) los cuales surgieron como una necesidad de la planeación al considerarlos el cuadro que determina y clarifica los objetivos de la práctica de enseñanza en sus cuatro formas según lo presentado dentro de la maestría presentados por Alba y Atehortua (2020).

Además, estos son “una declaración de lo que el estudiante se espera que conozca, comprenda y sea capaz de hacer al finalizar un periodo de aprendizaje... para que ello sea posible, deben definirse con claridad; deben ser observables y evaluables; deben ser factibles y alcanzables por los estudiantes; deben diseñarse para asegurar su idoneidad y relevancia con respecto a la asignatura o enseñanza” Yepes (2017).

Según estos postulados, los primeros intentos de redacción y acople de los RPA con el resto de los conceptos necesarios para conseguir una planeación integral propuestos por el docente investigador, se dieron a partir del segundo ciclo cuando tenía un concepto más claro y formal sobre el significado y aplicación de los mismos. Sin embargo, en su primer intento, enunció cierto grado de coherencia y pertinencia que le permitieron hacer un descenso curricular aceptable y tener una relación con las estrategias implementación y evaluación con un alto porcentaje de efectividad.

A partir de este ejercicio, la especificidad y claridad en la redacción de estos fue más puntual, siempre tratando de enfatizar en el desarrollo de las capacidades y habilidades del estudiante de acuerdo a la temática presentada y presentando evidencias de aprendizaje que luego serán valoradas por los instrumentos diseñados para tal fin. En cada ciclo posterior el docente investigador tuvo en cuenta las apreciaciones presentadas en las reuniones de presentación y evaluación de ciclo anterior de Lesson y en su redacción, trato de ser más inclusivo y pertinente con el contexto y más eficiente en el proceso de transposición didáctica propuesto por Chevallard (1982). Cabe anotar que, a pesar de los buenos intentos en la creación de unos RPA contundentes y fructíferos, solo hasta el tercer ciclo se comprendió el concepto, alcance e impacto verdadero que tendría la adecuada redacción de estos dentro del proceso de la práctica de enseñanza. Ellos no

solo ayudaron a evidenciar un aprendizaje consumado sino que permiten que los estudiantes conozcan cuál es su objetivo, como lo van a aprender y cual ser la forma de poder explicar su entendimiento para poder corroborar esa transposición didáctica ente el saber y el estudiante, de forma veraz.

Reflexiones de la Segunda Acción Constitutiva de la Práctica de Enseñanza: la Implementación

Desde esta acción, el docente investigador pudo explotar distintos aspectos que estaba desarrollando con anterioridad y que potenciaron aún más la experiencia de los ciclos PIER y fue la utilización de combinación de actividades lúdicas con reflexiones escritas y verbales que formaron una estrategia impactante, ya que el arte es estimulador del aprendizaje consciente.

Desde las palabras de Castañeda (2009), “Las experiencias artísticas permiten representar gráficamente elementos abstractos y subjetivos, expresar nuestras emociones y dar significado a la realidad a través de la representación, usando el dibujo, la pintura, la expresión corporal, la lectura y los juegos de rol”. Estas son herramientas didácticas que permiten al estudiante comprender conceptos desde sus propias vivencias y sin temor a ser juzgados como sucedería con otras formas expresivas. Dentro de la investigación existen muchísimas evidencias de prácticas artísticas bien estructuradas en función de lo requerido por los RPA, el concepto estructurante, y los niveles de concreción curricular plasmados en la planeación. Podemos tomar como muestras excepcionales, historias redactadas de su experiencia que fueron escritas para dar inicio a guiones que luego se transformaron en representaciones teatrales, que pudieron ejemplificar acciones de su

contexto que vivenciaran la temática desarrollada; los carteles con mensajes que diseñaron con el objetivo de hacer reflexión acerca del daño al medio ambiente luego una salida de observación. Igualmente, técnicas de socialización de conceptos como el conversatorio que permite colocar puntos de vista que generan discusiones en la búsqueda de aclarar dudas y ofrecer reflexiones a los postulantes. Estas praxis también motivan el desempeño grupal como forma de reconocer las ideas y las opiniones del otro en aras de fortalecer valores, lazos de amistad y reforzamiento del conocimiento con el diálogo y la razonabilidad entre pares.

Por otro lado, prácticas como la observación, la toma de datos para los ejercicios de experimentación, la exposición y la elaboración de textos, incentivan el desarrollo del pensamiento crítico el cual fue considerado el foco de trabajo. Estas actividades son parte de una estrategia lúdica bien estructurada que ofrece interacción social, concepto que según Vygotsky (1978), permite al hombre a través de esta, ser precursor de su propio desarrollo. De este modo, el docente investigador podría definir las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.

De igual forma, estas mismas, le permite a los estudiantes hacer relaciones comunicativas, según lo expresado en el seminario de VI semestre de la maestría en pedagogía por Atehortua (2022). Allí se mostraba que existen prácticas comunicativas que se desarrollan desde distintos tipos de relación (interacción estudiante-estudiante, estudiante profesor, profesor estudiante, saber-estudiante y estudiante saber) y que se pueden explorar mediante las estrategias que el docente diseñe, en aras de que el conocimiento sea razonado por varios enfoques.

Al hablar de interacción se presupone que existe un principio de acción comunicativa que usa como medio de entendimiento el lenguaje conocido por los individuos y que les permite relacionarse con el mundo “unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión”. Habermas, (1992). Aquí el saber toma esencia por medio de estas relaciones según sea la reflexión de cada estudiante sobre lo aprendido.

Por otra parte, la utilización del contexto permite hacer más relevante el saber expuesto y que cada estudiante le tome más significado al mismo porque puede hacerlo práctico dentro de su hacer cotidiano. Buelens, (2002) citado por Marlín (2016), indica que el para el docente, relacionarlo en su práctica de enseñanza junto con los recursos y las competencias que él posee, debe ser tarea directa que influenciará el desarrollo de su ejercicio y por tanto, impactará de alguna forma en sus estudiantes. El explorar los impactos del hombre en la zona, verificar las características de las plantas que observan, el reflexionar sobre sus formas de vida y las acciones y vivencias propias y de sus coterráneos, el manejo de elementos de uso diario que logre explicar ciertas particularidades temáticas para hacer las más comprensibles. En concordancia con esto, Ramón Escontrela Mao (2003), indica que “las peculiaridades del contexto introducen elementos diferenciadores que deben reflejarse explícitamente en el diseño de las situaciones de aprendizaje. (pág. 36). Por tanto, es el docente quien debe valorar esas particularidades y tratar de encaminarlas a una percusión del saber ordenado, efectivo y agradable para el estudiante.

Sin embargo, según los racionamientos del docente investigador, se develaron algunos aspectos que se deben trabajar mejor y que permitirán hacer más potente el

proceso de enseñanza para el aprendizaje. Desde la Lesson Study se hicieron sugerencias acerca de la utilización continua de estrategias artísticas, (dado que el docente investigador tiene su formación inicial en dicho campo) que presentaban evidencias de aprendizaje de carácter oral y que existían algunas pocas en donde los estudiantes retroalimentaran su aprendizaje de forma escrita.

Esto llevo a que en los ciclos posteriores se incrementara el uso de rutinas de pensamiento, rejillas de observación, exposiciones, redacción de textos, rubricas de coevaluación y autoevaluación, etc. De esta forma el docente investigador procuró “salirse de su zona de confort”, según lo recomendado en la Lesson, para explorar estrategias que desarrollaran las competencias escritoras de los estudiantes. Además, lo escrito se puede considerar una herramienta de evaluación y no solo una práctica de redacción de letras, sino un ejercicio que estructura y desarrolla pensamientos e ideas para hacer las más comprensivas gracias a la función epistémica que tiene la escritura. (Tebersosky, 1995, citado por Serrano y Peña, 2003, pág. 406).

Reflexiones de la Tercera Acción Constitutiva de la Práctica de Enseñanza: la Evaluación.

El concepto dado por Díaz Barriga sobre revisión o evaluación plantea que son actividades que “están relacionadas con el fin de estimar tanto los resultados de las acciones estratégicas como de los procesos empleados en relación con ciertos criterios de eficiencia y efectividad, relativos al cumplimiento del plan y el logro de las metas” Díaz Barriga (p, 19) debe considerarse que esta acción debe presentar material que evidencie la

concreción y alcance de un objetivo determinado que se enuncio al inicio de la práctica de enseñanza en la acción constitutiva de la planeación.

Además, la evaluación debe tener los principios de pertenecía al contener los saberes enseñados de acuerdo a la mentalidad de los estudiantes; y de coherencia, al estar regida bajo una linealidad adecuada con los niveles de concreción curricular, con los RPA propuestos para la práctica, con el concepto estructurante definido, con las estrategias de enseñanza diseñadas para la implementación. Es por tal motivo, que se exhiben los siguientes aspectos presentes dentro de esta así: se resalta el uso de rubricas de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación que no se tenían aplicadas antes de participar en la maestría; la primera, como instrumento valorativo diseñado con estándares claros y específicos para corroborar la correcta aprehensión de los conocimientos por parte de los estudiantes y de la cual, antes de la maestría, no se tenía conciencia ni registro por considerar que solo con la apreciación de los trabajos presentados o la observación de sus enunciados verbales, se podría verificar si coincidían acertadamente con el conocimiento entregado o no. Por tanto, no se rescataban datos de ella y solo se mantenía un registro cuantitativo frente a si cumplieron con repetir o desarrollar en algún grado el concepto presentado.

Por el contrario, en este trabajo investigativo, el docente investigador las diseñó e implementó tratando de hacer más calificable las evidencias de aprendizaje de los estudiantes recogidas en las estrategias de enseñanza aplicadas en la práctica de enseñanza. Las dos últimas, como instrumentos cooperativos que permiten igual que la primera, la revisión del saber hacer y como complemento, la exploración del saber ser,

enfocado en el fomento de valores como el respeto, la tolerancia y el buen vivir con los compañeros. El docente investigador recordó los planteamientos de Stufflebeam (1971), citado por Martínez (2019), quien afirma que esta debe percibirse como proceso, de delinear, obtener y proveer información útil para juzgar entre alternativas su decisión. (pág. 4). Esto en aras de generar reflexión del proceso y retroalimentarlo para hacerlo más incisivo y potente frente a la perpetuación de ese saber. Además, Stufflebeam (1971), indica que esta debe ser presentada como proceso de mejora y no como sancionador, como se consideraba anteriormente, para que los estudiantes se sientan más cómodos y menos intimidados cuando se trate presentar la retroalimentación del saber ante cualquier entidad.

Sin embargo, el docente investigador necesita reforzar el diseño y perfeccionamiento de los instrumentos presentados, tratando de hacerlos más concisos, funcionales y directos buscando que se clarifique, determine y especifique cada instrumento con una estrategia particular, enmarcando parámetros o cualificaciones para hacer más evidenciable el tipo de aprendizaje que se quiere lograr en sus futuros estudiantes. Igualmente, la presentación de estos instrumentos de evaluación ante los estudiantes es de vital importancia, ya que estos deben ser conscientes acerca del que se les va a evaluar y cuáles serían las características de esa evaluación. Stufflebeam (1971), cuando enuncia un tipo de evaluación constructivista, determina que el estudiante también debe ser responsable de su aprendizaje al pretender que, al final este sea capaz de ser un ser autorregulado. (Pág. 17)

De la misma manera, el proceso de utilización de estos instrumentos de evaluación se debe dar de forma continua y formativa durante la práctica de enseñanza y

no solo al final de cada sesión de ella. La importancia de una valoración continua y sistemática le permitirá la docente tener más datos sobre los cuales podrá generar reflexión acerca de todos los componentes de su práctica para la retroalimentación de la misma. Se necesita que el docente investigador incida más en este proceso, no para ser juez de sus estudiantes y sentenciar su aprendizaje, sino para tener evidencias de los procesos desarrollados en la práctica de enseñanza acerca de su efectividad, pertinencia y alcance, en la búsqueda de lograr un trabajo más consciente y profesional que impacte dentro de la sociedad.

Capítulo 9. Proyección

En este capítulo, el docente investigador presentará el impacto esperado en varios ámbitos, tratando de evidenciar cambios particulares que sucederían en cada uno de las plazas donde se incide desde su práctica de enseñanza. El develar las particularidades de la práctica de enseñanza le ofreció datos al docente investigador para realizar transformaciones en todos los niveles de su intervención docente.

Proyección Personal

Desde su perspectiva individual, todo empieza con ese espacio reflexivo que él mismo debe propiciar para que su ejercicio tenga cambios, porque si no se toma esa determinación, se seguirá en el mismo ciclo de estrategias, actitudes y relaciones en donde los culpables son los demás estamentos involucrados.

Cada situación en cada momento de la práctica de enseñanza debe ser analizada y reflexionada dentro de sus tres momentos según lo planteado por Schön (1987, citado por Domingo y Gómez, 2014, pág. 63) al considerar que el pensamiento práctico es parte fundamental del proceso reflexivo del docente que busca llegar a una práctica profesional. De la misma forma, para Sayago y Chacón (2005), estas ofrecen “una serie de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales” que se producen dentro del espacio docente para ser “observadas, intervenidas reflexionadas, reconstruidas y valoradas según su complejidad” y de donde se “construye su identidad docente” (pág. 57).

Desde esta perspectiva, estas características serían las que identificarían a un docente competente capaz de percibir múltiples procesos dentro de su clase a la vez y de advertir los posibles escenarios y para los que este estaría en capacidad de adaptarse a la situación si e requiere. (Domingo y Gómez, 2014, pág. 30)

Desde la primera acción constitutiva de la práctica de enseñanza, debe existir reflexión ya que el docente necesitará estructurar una variedad de conceptos y estrategias siempre pensando en cómo hacer más potente el proceso de enseñanza para el aprendizaje y en este caso en particular, es muchísimo más difícil ya que el docente investigador trabaja con una escuela multigrado.

Por tanto, el docente investigador propenderá por nuevas formas de planear que estén basadas en procesos investigativos en cuanto a la enseñabilidad del saber que ofrece y de cómo utilizar las estrategias más pertinentes frente a las formas de aprendizaje de sus estudiantes, el contexto y la pertenencia que tendrá ese aprendizaje dentro del mismo. Igualmente, el realizar una sistematización en todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza que pueda ser fundamentada en evidencias claras y tangibles que ofrezcan datos relevantes. Esto servirá como punto cero para lograr la metamorfosis anhelada y llegar a la práctica profesional para la cual fue firmado con la institución. En este sentido, Castro (1998) afirma que esta es “la posibilidad de pasar de una práctica percibida, tácita y centrada en la acción, a una práctica construida, explícita y reflexiva”.

Con este proceso se ofrece la oportunidad de investigar y comprender en momentos de fría concentración la “realidad de las experiencias educativas y sociales”, dándole una nueva perspectiva para explicarla, interpretarla y comunicarla. (pág., 110)

Por otra parte, el trabajar con los estudiantes de una manera más experiencial, dinámica y consciente de lo que cada uno de ellos puede hacer con el conocimiento apprehendido, en busca de la renovación de su pensamiento en cuanto a lo que implica el comprender lo que se lee y poder argumentar lo que se piensa. Domingo y Gómez (2014), sustenta esta afirmación postulando que “el docente no puede limitarse a la aplicación directa de los principios, teorías o leyes de enseñanza-aprendizaje de un contexto a otro sin más” (pág. 26). El hacer que el aprendizaje para los estudiantes sea más vívido fortalecer la comprensión, la retroalimentación y la posterior utilización cuando sea requerido.

Por tanto, debe considerarse la necesidad de adecuar las tres acciones constitutivas al contexto, que se plantea desde la perspectiva de Domingo y Gómez (2014) “como el momento histórico y social determinado por unas personas que influyen en el desarrollo profesional, como elemento clave” de mejoramiento de las competencias docentes para llegar a una práctica profesional (pág. 28).

Al final, de la voluntad de mejoramiento mostrada por el docente investigador se estructura la esencia que este quiere formar para sí, la cual será la que ofrecerá a sus estudiantes como ser competente, integral y analítico en todos los espacios donde sea necesario, siempre en la búsqueda del desarrollo profesional de su práctica de enseñanza.

Proyección Institucional

Después de empezar a gestar estos cambios, vendrán evoluciones en los procesos curriculares planteados desde la institución los cuales implicará capacitaciones a los compañeros para retomar el verdadero concepto de lo que es ser docente. El reevaluar

estrategias de enseñanza y evaluación, lograr una transversalización y contextualización de tópicos, el condensar temáticas frente a un concepto estructurante y poder trabajar en pocas sesiones desde varias asignaturas será un paso importante para el desarrollo educativo de la institución. Dentro del desarrollo de los ciclos, tomo fuerza el concepto estructurante como eje fundamental para llegar a buen término ya que, según Gagliardi (1989), "todo conocimiento se construye, no se transmite" (pág. 34), lo que permite enlazar que es el docente a quien le corresponde estructurarlo en su práctica para generar un verdadero impacto en sus estudiantes y por consiguiente, en la institución donde labora al compartir ese conocimiento con sus pares.

Desde las postulaciones de Fullan, y Hargreaves (1999), si entre los docentes se ubicaran espacios de trabajo en conjunto para intercambiar perspectivas, experiencias y saberes, se lograrían "espacios de autoformación que puede ser mucho más eficaz que las variadas ofertas de actualización puesto que respondería a las necesidades concretas de cada escuela". El problema de una sede, dejaría de ser un asunto del profesor titular y se convertiría en asunto del cual podrían ser partícipes y colaboradores de la solución toda la comunidad escolar. (pág. 6)

Para Valdés y Walls (2010), el trabajo sería mucho más armonioso pues el docente investigador contaría con apoyo, no solo de tipo conceptual, sino también logístico, experiencial y hasta moral frente a las adversidades presentes en el aula. Al forjar una meta en común simplificaría esfuerzos y sería más fácil alcanzar objetivos más complejos resultando así beneficiado el equipo en su totalidad, lo que sería imposible para un solo miembro (pág. 3). Al hacerlo, el docente investigador busca, como él lo hizo, que sus pares también logren influir potentemente en sus comunidades y decidan

construir conjuntamente una institución que cumplan con la misión y la visión instaurada desde el proyecto educativo institucional, y a su vez, darle una nueva esencia al trabajo profesional en nuestra escuela multigrado.

Proyección Nacional

Al ubicar una perspectiva de proyección nacional, surge el anhelo de reconocimiento frente a los cambios institucionales que se den, y que sean referente de desarrollo educativo para las demás escuelas multigrado del país. Con esto se espera que la institución sea ejemplo de transformación curricular, profesionalismo docente y desarrollo educativo ante la sociedad, mostrándose como baluarte de buenas praxis, con ejercicios continuos de sistematización de sus datos referidos desde cada sede, el trabajo colaborativo para realizar el análisis de los mismos y la transformación e implementación de políticas educativas que busque la triangulación didáctica entre el saber el estudiante y el docente en forma recíproca, haciendo participante al contexto para darle a los estudiante que los que aprendieron tiene sentido para ellos. Así serán ejemplo y fundamento para otras instituciones que tengan la misma modalidad de educación y que consideren a bien, seguir los lineamientos que dentro de la institución educativa la Mina se formularán y podrán ser evidenciados a partir de las transformaciones integrales salidas del este trabajo investigativo.

Por otra parte, el docente investigador espera que su trabajo ofrezca referentes conceptuales par docentes en escuelas multigrado acerca de cómo estructurar su planeación, diversidad de estrategias de enseñanza en aras de realizar transformaciones en su práctica de enseñanza o para realizar nuevas investigaciones y que permitan cada

vez hacer la más eficiente y dinámica en este contexto singular. El apoyo teórico en cualquier investigación genera credibilidad científica y más aún, cuando se asimilan algunas características particulares. En este caso el ejercicio de la práctica de enseñanza en aula multigrado y el contexto, que se presenta en la zona rural. Debido a que no existen muchas reseñas congruentes frente a este tema, quedaría como buena base optar por estos referentes teóricos ya que, según los postulados de Jiménez y Torres (2004), cualquier dato teórico, experiencial o práctico que se pueda tomar como base de un proyecto investigativo sería una guía o estructura para dar interpretación de los hallazgos de la misma. (Pág. 20)

Esto le permitirá a todos los investigadores observar sus evidencias, organizarlas y “representarlas conceptualmente”, y a partir de eso, construir una narración, modelo o teoría nueva con un conocimiento más actual, específico y pertinente para otros. (pág. 26)

Referencias

Aarón, M. (2016). *El contexto, elemento de análisis para enseñar*. Universidad del norte.

<https://www.redalyc.org/journal/853/85350504004/html/>

Aguilar-Morales, J. (2018) *Planeación educativa y diseño curricular: un ejercicio de sistematización*. [Presentación Power Point] Asociación Nacional de Docentes Universitarios.

http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/planeacion_educativa_diseno_curricular.pdf

Alba, J. & Atehortua, G. (2018). *Modelo de análisis de aprendizajes esperados* [Video].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7Y0SHGRBjI4>

Alvarado, L. & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. UPEL.

<https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>

Anijovich, R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Revista AIQUE Educación.

https://www.incasup.edu.ar/anexos/PNFP_secysup_economia2_clase4_anoijovich.pdf

Atehortua, G. (2022). *La observación de la práctica de enseñanza*. Seminario de prácticas comunicativas en el aula, IV semestre.

Ayala, M. (2020). *Paradigma socio-crítico: características, métodos, representantes*.

<https://www.lifeder.com/paradigma-socio-critico/>

Banderas, C. (2014). *El proceso comunicativo en el aula: una reflexión desde la pragmática*.

Revista Sincronía, núm. 66, julio-diciembre, 2014, pp. 54-60

<https://www.redalyc.org/pdf/5138/513851572003.pdf>

Bartra, F. (1997). *Innovación y calidad de la docencia universitaria: hacia un desarrollo docente*

universitario en la PUCP. Revista EDUCACIÓN. Vol. VI. No 11. Marzo

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5121/5113>

Barrio-Maestre, J. (2018). *¿Para que la escuela? Una antropología de la institución escolar*.

<https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2019/05/c2bfpara-quc3a9-la-escuela-profesor-barrios-maestre.pdf>

Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*.

<https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

Becerra, R. & Moya, A. (2010). *Investigación-acción participativa, crítica y transformadora: un proceso permanente de deconstrucción*. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-0432010000200005&script=sci_arttext

Briceño, M. (2009). *El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria*. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214002.pdf>

Calatayud, A. (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12222.pdf&area=E>

Carreño, J. (2020). *La naturaleza de la ciencia que se enseña desde la práctica reflexiva de los profesores de ciencias*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12567/Tesis%20Final%20-%20Julian%20Carreño.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Carriazo, et al (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad*. Universidad del Zulia, Venezuela. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>

Castañeda, M. (2018). *El arte como herramienta pedagógica en el trabajo con niños y con personas autistas*. Revista universidad pedagógica. Revista núm. 23 - Enero/Junio 2018. <https://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/expediente/16-expediente/318-el-arte-como-herramienta-pedagogica-en-el-trabajo-con-ninos-y-personas-autistas>

Castro, J. (1998). *La sistematización: una opción investigativa para el educador físico como gestor social*. Revista. Educación Física y Deporte Vol. 20. Universidad de Antioquia.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3395>

CESU (2020). *Acuerdo 02 de acreditación de alta calidad. Consejo nacional de educación superior*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-399567_recurso_1.pdf

Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*.
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

Córdoba, F. (2006). *La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta*.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>

Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención*. Artículo.
http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/Díaz-Barriga.pdf

Díaz-Larenas, et al. (2019). *El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía*.

<https://www.redalyc.org/journal/4418/441859598009/html/#:~:text=El%20pensamiento%20crítico%2C%20según%20Saiz,28>

Díaz, M. & Sánchez, G. (2017) *El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación*. Universidad de los Andes.

<https://www.redalyc.org/journal/356/35655222015/html/>

Díaz, T. & Alemán, P. (2007) *La educación como factor de desarrollo*.

<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf>

Domingo, A. y Gómez M. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea editores. [https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado\(Autosaved\).pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Autosaved).pdf)

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*.

<https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Escontrela, R. (2003). *Bases para Reconstruir el Diseño Instruccional en los Sistemas de Educación a Distancia*. Escuela de Educación de la UCV (Jubilado).

<file:///C:/Users/HP/Downloads/4545-Texto%20del%20artículo-10066-1-10-20130619.pdf>

Facione, P. (2017). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*

<https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Fullan, M. and Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*.

<https://zonaescolar98.files.wordpress.com/2010/12/la-escuela-que-queremos.pdf>

Gagliardi, R. (1986). *Los conceptos estructurares en el aprendizaje por investigación*. Revista

Enseñanza de las ciencias Vol. 4. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v4-n1-gagliardi/3032>

Galfrasconi, A. (2015). *Conceptos estructurantes: reflexiones teóricas y propuestas prácticas para organizar la enseñanza de las ciencias*.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7232/5893>

Giroux, H. (2001) *Los profesores como intelectuales transformativos*. Revista Docencia, 15, 60-

66. <http://isfdluisfleloir.edu.ar/perspectiva-filosofico-pedagogica-los-profesores-como-intelectuales-transformativos-henry-giroux/>

Gómez, J. & Fedor, S. (2016) *La comunicación*.

<https://www.redalyc.org/pdf/3759/375949531002.pdf>

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa* [https://pics.unison.mx/doctorado/wp-](https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf)

[content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf](https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf)

Hamodi *et al* (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*. Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 147. pp. 146-161. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13233749009.pdf>

Herrera, J. & Martínez, Á. (2017). *El saber pedagógico como saber práctico*.
<https://www.redalyc.org/journal/6140/614064415002/>

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. México. McGraw-Hill Interamericana. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>

Hernández, G. & Lárraga, M. (2021). *La Práctica experimental como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico con estudiantes de educación periódica*.
<https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/92>

Ibarra, M. & Rodríguez G. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior*. Narcea, S.A. de Ediciones.
https://www.researchgate.net/publication/295251807_Los_procedimientos_de_evaluacion

Institución Educativa La Mina, (2019). *Marco General del PEI*.
https://docs.google.com/document/d/1YpIeagTJPYTkjVHfKkMIYPCmDm3PYnra/edit?usp=share_link&oid=107728058396634427851&rtpof=true&sd=true

Jiménez, A. & Torres, A. (2004). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) Universidad Pedagógica Nacional. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050354/construccion.pdf>

Larrosa, F. (2010). *Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 13, núm. 4, 2010, pp. 43-51. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (Vol. 179)*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Lavilla, L. (2001). *La evaluación*. Revista Pedagogía Magna. Número 11. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/277868>

López, E. (2016). *En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes*. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>

Lozano-Vicente, A. (2015). *Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación*. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a04.pdf>

Martinez, J. (2019). *La evaluación: conceptos, funciones y tipos*. Corporación universidad de la costa, CUC.

https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/536832/mod_resource/content/0/la%20evaluación.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie de lineamientos curriculares*, (pág. 18).

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf

Montoya, J. & Monsalve, J. (2021). *Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula*. Universidad Católica del Norte.

<https://educrea.cl/estrategias-didacticas-para-fomentar-el-pensamiento-critico-en-el-aula/>

Morales, F. (2014). *Tipos de investigación científica*.

<https://antropologiaparatodos.wordpress.com/2014/10/02/tips-de-investigacion/>

Naessens, H. (2015). *Comparación entre dos autores del pensamiento crítico: Jacques Boisvert y Richard Paul-Linda Elder*. Universidad Autónoma del Estado de México.

<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/57993>

Narváez, E. (2006). *Una mirada a la escuela nueva*.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400008

Pérez, Á. & Soto, E. (2011). *¿Las Lesson Study ¿Qué son?.* Cuadernos de pedagogía No. 417. (Pág. 63-72).

<https://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>

Pérez, M. (2016). *Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios.* Revista latinoamericana de recursos educativos.

<https://www.redalyc.org/journal/270/27046182005/html/>

Pérez, A. Soto, E. & Serván, M. (2015). *Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación.* <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871006>

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica.*

<https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/desarrollar-la-practica-reflxiva1.pdf>

Pinto, M. (1989). *Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido.*

<file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-IntroduccionAlAnalisisDocumentalYSusNiveles-798857.pdf>

Pons, M. (2018). *Teoría general de las normas.*

<https://www.marcialpons.es/media/pdf/9788491235125.pdf>

Pulido, M. (2015). *Ceremonial y protocolo: métodos y técnicas de investigación científica*.

<https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005061.pdf>

Quijano, R. (2014). *Prácticas de enseñanza: un tema para pensar. Reflexiones derivadas de una investigación realizada en el IPES*. Intercambios: Dilemas y Transiciones de la

Educación Superior, Vol 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436847>

Rekalde, I., Vizcarra, M. & Macazaga, A. (2014) *La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos*.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>

Restrepo, B. (2004). La investigación – acción educativa y la construcción del saber pedagógico.

Educación y Educadores. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Rocha, C. (2022). *Las prácticas comunicativas como prácticas de producción y reproducción del campo de la comunicación*. Revista de Comunicación Educativa.

<https://www.cedal.org.co/es/revista-interaccion/las-practicas-comunicativas-como-practicas-de-produccion-y-reproduccion-del-campo-de-la-comunicacion>

Rodríguez, E. (2017). *Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela*.

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v41n1/2215-2644-edu-41-01-00189.pdf>

Rodríguez, K. & Vargas, K. (2009). *Análisis del experimento como recurso didáctico en talleres de ciencias: el caso del museo de los niños de costa rica*. Revista Actualidades

Investigativas en Educación. Volumen 9, Número 1.

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713054013.pdf>

Rojas, L. & Castillo, M. (2017). *La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo*. Revista Rastros y Rostros. Editorial UPTC.

<https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1986/1/PPS-613.pdf>

Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea Ediciones

<https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/14.pdf>

Sánchez, Modesto (2005). “*La metodología en la investigación cualitativa*”. Mundo Siglo XXI, 1, pp. 115-118. <https://biblat.unam.mx/hevila/MundsigloXXI/2005/no1/8.pdf>

Sayago Z. & Chacón M. (2005). *Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta*. Revista Educere, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, 2006, pp. 55-66.

Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603209.pdf>

Sepúlveda, Ma. Del pilar (2005). *Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional*. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130825005.pdf>

Serrano de moreno, Stella y Peña, Josefina (2003). *La escritura en el medio escolar: un estudio en las etapas*. Revista Educere, investigación, año 6, n° 20, enero - febrero - marzo, 2003.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35662007.pdf>

Valdes, Uriel y Walls, Maria (2010). *El Trabajo Colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes*. Ed. M., MQPIE. ITESM Campus Laguna.

http://sitios.itesm.mx/va/boletininnovacioneducativa/26/docs/El_TC_herramienta_para_docentes.pdf

Vallejo, Rut y Finol de Franco, Mineira (2009). *La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas*. Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. los problemas teorico-epistemologicos*. Centro editor de América Latina. Universidad de Buenos Aires.

https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/vasilachis_irene_metodos_cualitativos_i_los_problemas_teorico_metodologicos_.pdf

Vera, Angélica (2018). *El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente* <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo-4.pdf>

Villalobos, José y De Cabrera, Carmen (2009). *Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva*. Artículo. Universidad de los andes.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214008>

Weimar, Giovanni (2018). *Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521971>

Yepes, Víctor (2017). *¿Qué son los resultados de aprendizaje en el ámbito universitario?*

Universidad politécnica de valencia. Blogs.

<https://victoryepes.blogs.upv.es/2017/12/19/resultados-aprendizaje/>

Zabalza, Miguel (2012). *Territorio, cultura y contextualización curricular*. Universidad

Politécnica de Valencia. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1534>