

**Resignificación de la Práctica Directiva de una coordinadora para transformar su interacción con los profesores en una práctica de enseñanza a partir de la reflexión colaborativa de la Lesson Study, y fomentar habilidades del pensamiento crítico en ellos.**

**Lucy Amparo Jacobo Jamioy**

**Facultad de Educación. Universidad de La Sabana**

**Maestría en Pedagogía – Extensión Huila**

**Asesora: Mg. Lida Alexandra Isaza Sandoval**

**Diciembre de 2022**

Nota de Autor

Este trabajo fue realizado para optar al título de Magister en Pedagogía, mediante el convenio de formación de capital humano de alto nivel para docentes y directivos del departamento del Huila, en convenio del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, la Gobernación del Huila y la

Universidad de La Sabana

**Dedicatoria**

*A Dios por ser mi fortaleza en todo momento, a pesar de las dificultades su amor siempre presente para salir adelante en cualquier situación.*

*A mi hija Catalina quien es mi motivo para superarme, para poder ofrecerle una mejor calidad de vida.*

*A mi Madre quien es mi apoyo incondicional en todo momento, quien me motivó a seguir con este proyecto superando todas las adversidades.*

*A todas aquellas personas que Dios siempre pone en mi camino y que contribuyeron para alcanzar este gran reto en mi carrera profesional.*

*Lucy A. Jacobo*

### **Agradecimientos**

*Mi agradecimiento total a Dios por permitirme esta oportunidad de formación que tanto había anhelado y miraba de forma distante; hasta que por su amor la puso en mi camino y con ella me dio la fuerza para poder luchar hasta alcanzarla, con cada caída fue la mano que me sustentó para continuar y fue mi fuerza y mi consuelo en los momentos más difíciles.*

*Agradezco a mi madre, mi hija y mi familia por ser siempre una voz de apoyo, por creer que se podía y animarme a continuar a pesar de todo, por sus cuidados ante las difíciles situaciones de salud que estuvieron presentes a lo largo de este proceso*

*Agradezco a mis compañeros y amigos Michel y Mauricio por su amistad, cariño y apoyo en todo momento.*

*Agradezco a la Mg Lida Alexandra Isaza, porque siempre fue un gran apoyo como profesora y coordinadora, siempre como un ángel para ayudar y apoyar en todo momento, por ser un gran ser humano digno de admirar y de seguir como ejemplo*

*Lucy A. Jacobo*

## Resumen

La presente investigación describe como se resignifico la interacción de una coordinadora con sus profesores para transformarla en una práctica de enseñanza, a partir de procesos de reflexión colaborativa en el marco de la Lesson Study, con el propósito de fomentar habilidades de pensamiento crítico. La práctica de enseñanza emergente de la coordinadora, se construyó a partir de las acciones de planeación, implementación y evaluación; las cuales a lo largo de la investigación, evidenciaron notables transformaciones producto de continuas acciones de mejora, como resultado del proceso de reflexión y aportes del equipo de Lesson Study, sus integrantes con sus valiosos aportes expresados mediante una permanente retroalimentación con el uso de instrumentos como escaleras de retroalimentación, lograron consolidarlas y afianzarlas para lograr un aprendizaje de conceptos estructurantes pertinentes y coherentes con el quehacer de los profesores y que además permitió potenciar algunas habilidades del pensamiento crítico. La presente investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, tiene un alcance descriptivo; bajo el diseño de la investigación acción; y se usó como base fundamental la metodología colaborativa de la Lesson Study. Los ciclos de reflexión colaborativa, permitieron estructurar una verdadera estrategia pedagógica, donde se desarrolló una planeación rigurosa con importantes elementos como los conceptos estructurantes, resultados previstos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y de evaluación coherentes y pertinentes; todo de la mano con un proceso de implementación donde prevaleció la visibilización del pensamiento, con el uso de rutinas de pensamiento, que logró de igual manera el fortalecimiento del proceso de evaluación convirtiéndolo en una verdadera valoración continua.

**Palabras clave:** práctica de enseñanza, reflexión colaborativa, visibilización de pensamiento, rutinas de pensamiento

### **Abstract**

The present research project describes how the interaction of an academic coordinator with her teachers' staff was resignified tending to transform it into a novel teaching practice. From collaborative reflection processes within the framework of the Lesson Study, with the purpose of encouraging some critical thinking skills. The academic coordinator's emerging practice was created from the planning, implementation and evaluation actions which, throughout the investigation, evinced noticeable changes as a result of continuous improvement actions in relation to the reflection process and contributions of the Lesson Study team. Its members, with their valuable contributions expressed through permanent feedback with the use of resources such as advice ladders managed to consolidate and strengthen them to achieve a learning of pertinent and coherent structuring concepts with the teachers' work allowing enhance some critical thinking skills. The investigation project was developed taking into account the qualitative approach; it has a descriptive scope in relation to the action research method. The collaborative methodology of the Lesson Study was used as a fundamental basis. The succession of collaborative reflection allowed to structure an outstanding pedagogical strategy, where a rigorous planning was developed with important elements such as structuring concepts, expected learning results, coherent and relevant teaching and evaluation strategies along with an implementation process where the visibility of thought prevailed, with the use of thought routines, which also achieved the strengthening of the evaluation process, turning it into a real continuous assessment.

**Keywords:** Teaching practice, collaborative reflection, thinking visibility, thinking routines.

## Índice

Resumen .....	4
Capítulo 1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada.....	13
Capítulo II. Contexto en el que se Desarrolla la práctica de Enseñanza Estudiada.....	26
Capítulo III. Prácticas de Enseñanza al Inicio de la Investigación .....	40
Acciones de Planeación .....	41
Acciones de Implementación.....	53
Acciones de Evaluación.....	57
Capitulo IV. Formulación del problema de investigación .....	61
Pregunta de investigación .....	61
Objetivo general .....	62
Objetivos específicos .....	62
Capítulo V. Descripción de la Investigación .....	63
Diseño de Investigación.....	66
Alcance de la Investigación.....	69
Metodología de la investigación.....	71
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	73
Categorías de Análisis .....	80
Capítulo VI. Ciclos de Reflexión .....	83
Ciclo Precursor I. Reflexionando sobre la Práctica de Enseñanza de una coordinadora .....	84
Ciclo precursor II. Apropriación Inicial de la Lesson Study .....	91
Ciclos de reflexión P.I.E.R .....	104
Ciclo de Reflexión III. Rutinas de Pensamiento para fomentar el pensamiento Critico .....	110
Ciclo de Reflexión IV. Visibilizando el Pensamiento de Los Profesores .....	133
Ciclo de Reflexión V. Estableciendo Nuevas Interacciones En El Aula.....	155

Capítulo VII. Hallazgos e interpretación de los datos .....	178
Acciones de Planeación .....	182
Acciones de Implementación.....	188
Acciones de Evaluación.....	195
Capítulo VIII. Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico .....	200
Capítulo IX. Conclusiones y Recomendaciones .....	224
Referencias.....	228
Apéndices.....	238

## Índice de figuras

<i>Figura 1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada</i> .....	25
<i>Figura 2. Ubicación de la I.E. Laureano Gómez en el municipio de San Agustín, en el departamento del Huila y en Colombia</i> .....	27
<i>Figura 3. Planta física sede Principal Laureano Gómez</i> .....	30
<i>Figura 4. Primer momento de planeación - Formato plan de trabajo anual Coordinadora</i> .....	43
<i>Figura 5. Circular general de actividades institucionales</i> .....	45
<i>Figura 6. Formato Plan Operativo Anual</i> .....	46
<i>Figura 7. Formato Plan de Mejoramiento Institucional PMI</i> .....	46
<i>Figura 8. Segundo momento de Planeación: Planeaciones desarrolladas al inicio del año escolar</i> .....	49
<i>Figura 9. Tercer momento de planeación- planeación semanal de coordinación</i> .....	50
<i>Figura 10. Cuarto momento de planeación- planeaciones para trabajo con profesores en semanas institucionales (2017- 2018- 2019)</i> .....	52
<i>Figura 11. Fases de la Lesson Study</i> .....	73
<i>Figura 12. Matriz de Categorización Apriorística</i> .....	82
<i>Figura 13. Imagen del ciclo Precursor I</i> .....	84
<i>Figura 14. Imagen del Ciclo Precursor II</i> .....	91
<i>Figura 15. Planeación Inicial de la práctica de enseñanza de una coordinadora</i> .....	99
<i>Figura 16. Momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989)</i> .....	105
<i>Figura 17. Formato P.I.E.R. bajo la Metodología Lesson Study</i> .....	107
<i>Figura 18. Formato de Matriz de Coherencia</i> .....	108

<i>Figura 19. Formato de escalera de Retroalimentación.....</i>	<i>109</i>
<i>Figura 20. Ciclos P.I.E.R.....</i>	<i>110</i>
<i>Figura 21. Esquema ciclo P.I.E.R. III.....</i>	<i>111</i>
<i>Figura 22. Profesores participando en actividad para visibilizar preconceptos.....</i>	<i>116</i>
<i>Figura 23. Profesores participando de Rutina de Pensamiento Veo, Pienso, Me Pregunto .....</i>	<i>117</i>
<i>Figura 24. Rutina de Pensamiento Veo, Pienso, Me pregunto.....</i>	<i>118</i>
<i>Figura 25. Participación de profesores en Rutina de pensamiento Antes pensaba, Ahora Pienso .....</i>	<i>119</i>
<i>Figura 26. Rutina de Pensamiento Antes Pensaba – ahora pienso.....</i>	<i>120</i>
<i>Figura 27. Realización actividad Semáforo .....</i>	<i>121</i>
<i>Figura 28. Esquema ciclo P.I.E.R. IV.....</i>	<i>134</i>
<i>Figura 29. Profesores respondiendo las preguntas de la Rutina de Pensamiento por medio físico o en la Patlet.....</i>	<i>140</i>
<i>Figura 30. Respuestas de profesores en la aplicación Patlet y en formato físico.....</i>	<i>141</i>
<i>Figura 31. Profesores pegando sus respuestas sobre evaluación.....</i>	<i>141</i>
<i>Figura 32. Esquema ciclo P.I.E.R. V.....</i>	<i>155</i>
<i>Figura 33. Profesores desarrollando la Rutina de pensamiento y algunas de sus respuestas ..</i>	<i>162</i>
<i>Figura 34. Profesores Realizando lectura Individual .....</i>	<i>163</i>
<i>Figura 35. Trabajo colaborativo de profesores por números con el mismo tema sobre Evaluación Institucional.....</i>	<i>164</i>
<i>Figura 36. Trabajo colaborativo de los grupos de profesores por colores.....</i>	<i>165</i>
<i>Figura 37. Profesores trabajando para realizar sus exposiciones.....</i>	<i>166</i>
<i>Figura 38. . Socialización de comprensiones y conclusiones de los equipos de trabajo .....</i>	<i>167</i>

<i>Figura 39. . Ciclos de reflexión de la investigación.....</i>	<i>178</i>
<i>Figura 40. Descripción general de categorías y subcategorías del proceso de Investigación..</i>	<i>181</i>
<i>Figura 41. Paso de trabajo individual a trabajo colaborativo .....</i>	<i>191</i>
<i>Figura 42. Desarrollo de Rutinas de pensamiento.....</i>	<i>193</i>

**Índice de apéndices**

<b>Apéndice 1.</b> Matriz de Categorización Apriorística .....	238
<b>Apéndice 2.</b> Planeación Inicial de la Práctica de una Coordinadora.....	238
<b>Apéndice 3.</b> Planeación Inicial Ciclo P.I.E.R III .....	238
<b>Apéndice 4.</b> Escalera de Retroalimentación Planeación Ciclo III .....	238
<b>Apéndice 5.</b> Rutina de Pensamiento Veo, Pienso, Me Pregunto ciclo III .....	238
<b>Apéndice 6.</b> Rutina de Pensamiento Antes pensaba Ahora Pienso ciclo III .....	238
<b>Apéndice 7.</b> Formato P.I.E.R. Bajo la Metodología de Lesson Study Ciclo P.I.E.R. III.....	238
<b>Apéndice 8.</b> Matriz de Coherencia ciclo IV .....	238
<b>Apéndice 9.</b> Formato P.I.E.R. bajo la metodología de Lesson Study ciclo IV .....	238
<b>Apéndice 10.</b> Escalera de Retroalimentación Planeación Ciclo IV .....	238
<b>Apéndice 11.</b> Rutina de pensamiento Enuncio-Soporto- Me pregunto .....	238
<b>Apéndice 12.</b> Diario de Campo ciclo IV .....	238
<b>Apéndice 13.</b> Matriz de Coherencia ciclo V .....	238
<b>Apéndice 14.</b> Escalera de Retroalimentación Planeación Ciclo V.....	238
<b>Apéndice 15.</b> Formato Análisis de Coherencia y Pertinencia Ciclo V.....	238
<b>Apéndice 16.</b> Formato P.I.E.R. Bajo la metodología Lesson Study Ciclo V .....	238
<b>Apéndice 17.</b> Video Clase de Profesores ciclo V .....	238
<b>Apéndice 18.</b> Video Exposiciones de los Profesores Ciclo V .....	238
<b>Apéndice 19.</b> Coevaluación de Grupos por Colores, Ciclo V .....	238
<b>Apéndice 20.</b> Autoevaluación de Profesores ciclo V .....	238

**Índice de tablas**

**Tabla 1.** Categorías de análisis Práctica de enseñanza.....

## Capítulo 1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada

La singularidad de una práctica de enseñanza se construye de forma latente dentro del ser mismo que la desarrolla, esta se configura como producto de múltiples factores propios de la realidad y el devenir histórico del profesor, por esto, para reconocerla y comprenderla resulta fundamental revisar sus cimientos, esto permite valorarla para fortalecerla y eventualmente mejorarla.

Por tanto, se podría decir que las prácticas de enseñanza son un saber construido que según Tardif, (2014)

ese saber es social por adquirirse en el contexto de una socialización profesional, en la que se incorpora, modifica, adapta en función de los momentos y las fases de una carrera, a lo largo de una historia profesional en la que el profesor aprende a enseñar haciendo su trabajo. En otras palabras, el saber de los docentes no es un conjunto de contenidos cognitivos definidos de una vez por todas, sino un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en la que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su “conciencia práctica. (p.12)

Es por esto que para comprender la práctica objeto de estudio de esta investigación en su complejidad, singularidad y dinamismo es importante adentrarse y relatar los antecedentes que forjan y determinan la práctica de enseñanza de una coordinadora licenciada en biología y química, graduada de la Universidad Sur Colombiana en diciembre de 2001 en la ciudad de Neiva, Huila; quien desde entonces desarrolló su práctica de enseñanza en secundaria como

docente de Ciencias Naturales y desde el año 2015 se desempeña como coordinadora de instituciones oficiales en el departamento del Huila.

La Coordinadora investigadora tiene la primera experiencia como docente practicante en la I.E. Inem Julián Motta Salas de la ciudad de Neiva, durante el año 2001, en este establecimiento educativo es asignada a los grados décimos de la jornada mañana como parte de las prácticas obligatorias de los últimos semestres en la universidad, teniendo como función desarrollar con el acompañamiento de la docente titular de la materia, los procesos de planeación, ejecución y evaluación del aprendizaje en el área de química; situación que determinó una total sujeción a las metodologías de esta docente, teniendo de esta manera una nula participación en la toma de decisiones pedagógicas; sin embargo como producto de la interacción con los estudiantes se logra mejorar la aceptación del área por parte de estos, al igual que se mejoran los resultados producto de la evaluación de los aprendizajes; de igual manera le permitió grandes reflexiones y aprendizajes al reconocer en ese primer acercamiento la importancia de conocer y valorar los contextos y realidades de los niños y niñas, las cuales indudablemente determinan los aprendizajes, de igual manera le permitió comprender que la actitud del maestro es un factor fundamental en la aceptación que el estudiante tenga sobre el saber que se quiere enseñar; también pudo declarar que un profesor de química nunca debería ser: autoritario, desinteresado por el aprendizaje de sus estudiantes, despectivo, mecanista, repetitivo, tradicional, inflexible, estático.

Para el año 2002, terminada su formación de pregrado es contratada por la Secretaría de Educación del Huila bajo la modalidad de prestación de servicios para laborar en la I.E. Simón Bolívar del municipio de Garzón - Huila como docente de aula, con las responsabilidades de

planear, intervenir y evaluar los aprendizajes de los estudiantes de grado 10 y 11 jornada de la mañana en el área de Física, de igual manera se le asignó la dirección de grado 11; esta práctica se desarrolló bajo la supervisión de un coordinador académico quien facilitaba formatos y daba instrucciones generales de las formas propias del desarrollo de los procesos a nivel institucional. En esta oportunidad se vivenció mayor libertad y autonomía para tomar las decisiones pedagógicas que en ese momento se consideraban relevantes; inicialmente se optó por un estricto control para lograr el dominio de la disciplina de los grupos a cargo, de igual manera en este momento primaron las clases magistrales, orientada la planeación por textos de las áreas a cargo que se consideraba tenían en su contenido lo que los estudiantes debían conocer, sin embargo como producto de los aprendizajes de la primera experiencia pedagógica, se empieza a esbozar un intento por acercar el conocimiento duro de las ciencias naturales a formas más sencillas que permitieran la comprensión con el uso de dibujos, metáforas, laboratorios, entre otros realizando la trasposición de los conocimientos de tal forma que en la implementación estas estrategias resultaron teniendo gran aceptación y llamaron la atención de los estudiantes; los procesos de evaluación se abordaban desde la verificación de conceptos aprendidos.

En cuanto a la asignación como directora de un grupo de estudiantes permitió nuevamente poner en práctica lo aprendido sobre la importancia de acercarse a la realidad de los contextos, teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante, como resultado se logró consolidar un excelente grupo, que pudo superar obstáculos permitiendo nuevamente declarar como una máxima la importancia de tener en cuenta al estudiante en sus diferencias, en sus realidades y postulando la motivación y el reconocimiento a los estudiantes como aspectos fundamentales a tener en cuenta.

Durante los años 2003 a 2004 la investigadora se traslada nuevamente ubicándose laboralmente en la ciudad de Bogotá D.C; esta vez es contratada por Colsubsidio como Docente de Preicfes para realizar acciones tendientes a fortalecer a los estudiantes en las competencias específicas del área de tal manera que permitieran obtener buenos resultados en las pruebas externas en el área de Ciencias Naturales (química y biología), en esta práctica se experimenta total libertad para planear, implementar y evaluar los resultados de los estudiantes; esta vez la permanencia en el cargo dependía de la satisfacción que manifestaran los estudiantes sobre las practicas desarrolladas, estas dinámicas promovieron una continua y rigurosa búsqueda de estrategias por hacer asequible a los estudiantes el conocimiento disciplinar propio del área, la planeación procedió de una extensa búsqueda bibliográfica, sin formatos preestablecidos, se diseñaban resúmenes de los aspectos más importantes en presentaciones en PowerPoint, la implementación se realizaba socializando los resúmenes elaborados, con ejemplos que resultaran llamativos e interesantes para los estudiantes; la evaluación consistía en el desarrollo y socialización de resultados de pruebas tipo Icfes. Con esta práctica se forjó una forma particular, singular de enseñanza, que era bien aceptada, reconocida y agradecida por los estudiantes al manifestar que lograban grandes comprensiones de los temas tratados.

Por los resultados obtenidos como docente de preicfes, se le realiza otro tipo de contratación en la misma empresa pero esta vez como docente de laboratorios de Ciencias Naturales, cuyo propósito era de enseñar en la práctica todos los saberes de las ciencias naturales dados teóricamente por los docentes de aula en los diferentes niveles, en esta experiencia la planeación se desarrollaba por un agente externo quien proporcionaba las guías a desarrollar con los estudiantes, la implementación consistía en la aplicación de la guía y la explicación de los fenómenos observados y la evaluación recaía sobre la asistencia y la participación en la práctica

de laboratorio. Esta práctica refuerza la singularidad de la enseñanza desarrollada por la investigadora, al proporcionar nuevos elementos y comprensiones al estar inmersa de tiempo completo en enseñar desde la perspectiva de la pregunta y de la experimentación, lo que marcó grandemente a la investigadora y le permitió ratificar y declarar que los docentes deben enseñar desde la investigación en el aula, de forma flexible, dejando a un lado la enseñanza tradicionalista.

La reflexión que realiza la investigadora sobre este tiempo de permanencia en un contexto particular de una gran ciudad, con estudiantes de poblaciones tan diversas, en cuanto a sus edades desde los adolescentes en formación de preicfes hasta adultos en laboratorios y en clases con personal de diferentes empresas, situados en realidades complejas, permite evidenciar que a pesar de los diferentes enfoques que se le da al desarrollo de las prácticas de enseñanza con cada uno; el éxito en el desarrollo de las prácticas lo determinan algunos aspectos comunes que se pueden generalizar que considero importantes como el dominio del saber disciplinar, mantener un ambiente de respeto mutuo, propiciar interés en los estudiantes por lo que se va a enseñar con algunas preguntas generadoras o datos controversiales para reflexionar, la posición de valor e importancia que se le da al estudiante en todo momento y la preocupación por este como persona y no solo como estudiante al tratar de reconocerlo integralmente como ser humano.

La práctica de enseñanza cambia de escenario nuevamente, la investigadora se traslada a su municipio de origen en el año 2005, contratada nuevamente por la Secretaría de Educación del Huila para trabajar en la I.E. Rural Alto del Obispo, donde inicialmente por tres meses asume la dirección de los grados precolar y primero en una de las sedes de primaria de la

institución denominada el Retiro; y posteriormente hasta el año 2008 se traslada dentro de la misma institución a la sede principal como docente de ciencias naturales. La práctica de enseñanza se desarrolló desde los grados sextos a once, se asume un nuevo rol como jefe de área y miembro del consejo académico, por la singularidad de la I.E. los docentes construyeron desde sus inicios los planes curriculares de área, elaboraron instrumentos de seguimiento y evaluación, se plantea el enfoque metodológico, existe una total libertad de direccionar los procesos pedagógicos, en esta instancia se empieza a tener en cuenta otro elemento importante en la formación de los estudiantes, a los padres de familia, los cuales se vinculan mediante diversas actividades institucionales, en esta práctica de enseñanza, la investigadora pone en juego lo aprendido hasta el momento, lo implementa en un nuevo contexto totalmente diferente para validar sus teorías y premisas, las cuales puede consolidar y ratificar, al verificar que en este espacio también se puede validar que es importante conocer y dar importancia al estudiante como ser humano integral.

En esta práctica, por acuerdo entre docentes de todas las áreas la planeación se desarrolló en unos formatos creados colaborativamente, teniendo en cuenta los referentes nacionales, la planeación, implementar y evaluación de los estudiantes fue un proceso sin ningún condicionamiento a nivel institucional, en esta práctica existió gran reflexión en torno a los procesos desarrollados y se evaluaba constantemente los avances en el colectivo de docentes, se abrieron espacios de reflexión permanente debido a que la dirección de la institución estaba casi que a cargo de los docentes quienes consideraban estos espacios de gran relevancia. Por estar ubicados en una zona de difícil acceso los directivos asistían una o dos veces al mes a la institución, quedando los docentes en total libertad de tomar las decisiones que se consideraban pertinentes, siempre en consensos de los colectivos de docentes, este proceso fue muy productivo

en el sentido de avances en todo nivel; en los tres años de permanencia en esta institución se logró posicionar bien a la institución en resultados a nivel de pruebas de estado, se aumentó la cobertura enormemente como resultado de los procesos realizados, que eran visibilizados por la comunidad a través de diversas estrategias de divulgación y de participación de las familias en la escuela. Otro aspecto muy importante en esta práctica es el haber recibido formación en desarrollo de proyectos productivos como Estrategia Didáctica para la Enseñanza Rural a través de la Universidad de Pamplona en un proyecto piloto.

En el año 2008 es trasladada a la zona urbana del municipio de San Agustín a la I.E. Carlos Ramón Repiso Cabrera, nombrada en propiedad como docente de Ciencias Naturales Química, asignada para desarrollar los procesos de planeación, implementación y evaluación de aprendizajes en los grados superiores décimo y once, en esta práctica la docente concentra sus esfuerzos en la obtención de buenos resultados en pruebas externas con sus estudiantes, por lo que implementa toda la experiencia alcanzada en la práctica de enseñanza desarrollada en la ciudad de Bogotá como docente de preicfes, esto considera que le confiere ventaja y logra por esto posicionar y mantener su área de enseñanza como la mejor en resultados en pruebas externas durante todos los siete años que permaneció en la institución. La planeación se desarrolla bajo la orientación de formatos institucionales de planes curriculares de área y de aula teniendo en cuenta los referentes nacionales de calidad; la implementación se da con clases magistrales, laboratorios y utiliza diferentes estrategias didácticas que considera pertinentes para lograr la comprensión de los saberes disciplinares por parte de los estudiantes; para la evaluación se utiliza preguntas de recuperación de conocimientos tanto orales como escritos al igual que exposiciones y evaluaciones tipo Icfes al final de cada periodo.

En este periodo que duro la práctica de enseñanza asume la jefatura de área por los siete (7) años por elección del departamento de ciencias naturales, de igual manera asume como jefe de laboratorios elegida por tener mayor experiencia en su manejo, líder de investigación en proyectos ondas en ciencias naturales, líder del proyecto transversal de medio ambiente, de esta manera logra en la institución reconocimientos y forja de alguna manera su primera práctica en liderazgo.

Esta etapa representó grandes aprendizajes y logros a nivel personal, como los ascensos en concursos de méritos, la investigadora consolida su práctica de enseñanza como su proyecto de vida, comprende la importancia del trabajo colaborativo, y la importancia de desarrollar una práctica profesional como producto de un esfuerzo por cualificarse y planear rigurosamente su práctica, aunque con muchas deficiencias a nivel de evaluación y todavía con muchos rasgos tradicionalistas, pero convencida que influimos enormemente en la vida de nuestros estudiantes de manera positiva o negativa, por esto es fundamental una buena planeación de los procesos y desarrollar la práctica acorde al contexto teniendo en cuenta que los estudiantes tienen sus propias vidas las cuales influyen enormemente en la disposición para aprender y cuando el maestro la tiene en cuenta puede lograr mejores resultados.

La investigadora se presenta nuevamente a un concurso de méritos para optar al cargo de coordinadora y es así como en el año 2015 se traslada a la zona rural del municipio de San Agustín como coordinadora en la I.E. Puerto Quinchana, la institución se encontraba con múltiples falencias a nivel de infraestructura y de organización, debido a la falta de un liderazgo efectivo por parte de sus directivos; lo que se reflejaba también en los resultados de evaluación externa, por lo que la institución se ubicaba en el último puesto a nivel municipal y

departamental. Esta se convierte en la experiencia más retadora y compleja para la investigadora por todas las particularidades en las que se desarrolló, lo cual requirió de poner en juego todo lo aprendido a lo largo de los años para poder enfrentar las diversas situaciones. La práctica de liderazgo y de enseñanza se enfocó en organizar la institución de la mano de los docentes y padres de familia con la premisa de buscar una visión compartida, es así como se lograron grandes cambios como hacer funcional el gobierno escolar, se construyeron e institucionalizaron los planes curriculares de área, proyectos transversales, proyectos de área, se organizaron equipos institucionales, se desarrolló el proceso de evaluación de desempeño de forma pertinente y acorde a los lineamientos nacionales, se desarrollaron procesos consientes y reflexivos de autoevaluación institucional con procesos de mejoramiento, se construyó el marco general del proyecto Educativo Institucional PEI de forma contextualizada, se organizó manual de convivencia, Sistema Institucional de Evaluación de estudiantes SIEE, se establecieron planes de mejoramiento, rutas de atención de situaciones de convivencia, se establecieron rutas y protocolos para los diferentes procesos institucionales, se establecieron formatos institucionales y posicionó a la institución en mejores puestos nivel de resultados de pruebas externas . Otro aspecto para resaltar es el que se logró vincular a los padres de familia en los procesos académicos y de sedes a través de mingas de trabajo para recuperar las abandonadas instalaciones de todas las sedes, se gestionó recursos con la alcaldía para estos propósitos, además se pudo empoderar a padres de familia a través de los órganos de gobierno escolar para que se vincularan de forma permanente en los procesos institucionales.

Los procesos de planeación se realizaron teniendo en cuenta los referentes nacionales y se buscó realizarla de forma contextualizada y con la participación de todos los actores educativos ya que se acostumbraba a optar por recopilar información de diversas fuentes ajenas

a la institución lo que generaba poca apropiación y gran desconocimiento de los procesos; los procesos de implementación se desarrollaron mediante reuniones, trabajos con los diferentes equipos institucionales entre otros, los procesos de evaluación se desarrollaron con la evaluación de desempeño docente, la autoevaluación institucional, listas de chequeo.

La experiencia en esta institución con tres (3) colegios de secundaria, doce (12) escuelas rurales, sin comunicación, de difícil acceso, con sedes a grandes distancias utilizando diferentes medios de transporte, se convirtió en el mayor hito, el más grande reto, con las más grandes tristezas y los más altos triunfos; el mayor aprendizaje se convirtió en comprender el poder que tiene la educación para cambiar las vidas de los estudiantes y de sus familias y la gran responsabilidad social que se le ha entregado en las manos de los docentes y directivos.

En octubre de 2018, por condiciones de salud la investigadora es trasladada al municipio de Garzón, Huila a la I.E. Jenaro Díaz Jordán asignada como coordinadora académica a nivel institucional; la práctica de enseñanza se orienta al cumplimiento estricto de las funciones declaradas para un coordinador según la resolución 15683 de agosto de 2006 y la guía 31 de 2008 del Ministerio de Educación. La investigadora inicia su práctica con un estudio de contexto identificando los aspectos a mejorar, de esta manera revisa el estado de desarrollo de los procesos institucionales, lo cual evidenció muchas oportunidades de mejoramiento, para esto inicia con su planeación anual como coordinadora incluyendo todos los aspectos susceptibles de mejora, posteriormente se realiza una planeación a nivel institucional con el plan operativo anual y la planeación en el equipo directivo de forma semanal o anual; la implementación se realiza en reuniones de semanas institucionales, reuniones con consejo académico, reuniones con equipos institucionales, de sede, con asesorías en las diferentes áreas, asesorías particulares a

docentes, la evaluación mediante la evaluación de desempeño a docentes, evaluación institucional, listas de chequeo, cumplimiento de asignaciones y compromisos. Como logros alcanzados a destacar de esta experiencia fueron: organización de equipos institucionales, equipos de área, comité de convivencia, comités de evaluación y promoción, comités de gestiones de evaluación institucional, implementación y ejecución de los diferentes órganos del gobierno escolar, revisión y ajuste a PEI, PMI, POA, SIEE, manual de convivencia, planes curriculares de área, planes de acción de los diferentes estamentos, desarrollo de las actividades del POA, presentaciones informes a secretaria de educación, implementación, seguimiento, evaluación y planes de mejoramiento para todos los procesos institucionales desarrollados entre otros.

Esta experiencia por los resultados y los reconocimientos alcanzados, logro fortalecer y consolidar una práctica liderazgo y de enseñanza característico y propio de la coordinadora investigadora.

A partir del enero de 2021 la investigadora puede trasladarse a la zona urbana de su municipio de nacimiento a San Agustín a la I.E. Laureano Gómez de donde egreso de sus estudios de bachillerato. La práctica directiva y de enseñanza se inicia con un reconocimiento de fortalezas y debilidades para determinar cuáles gestiones y procesos requieren intervención, se desarrolla la práctica con total libertad para revisar e iniciar procesos de mejoramiento debido al reconocimiento de un dominio de saberes y de una reconocida experiencia a nivel de organización institucional. A nivel de planeación se inicia con la elaboración del plan de trabajo anual de coordinación según requerimientos de la secretaría de educación, la planeación de cada año escolar se realiza con la elaboración el conjunto de documentos del plan operativo anual, y

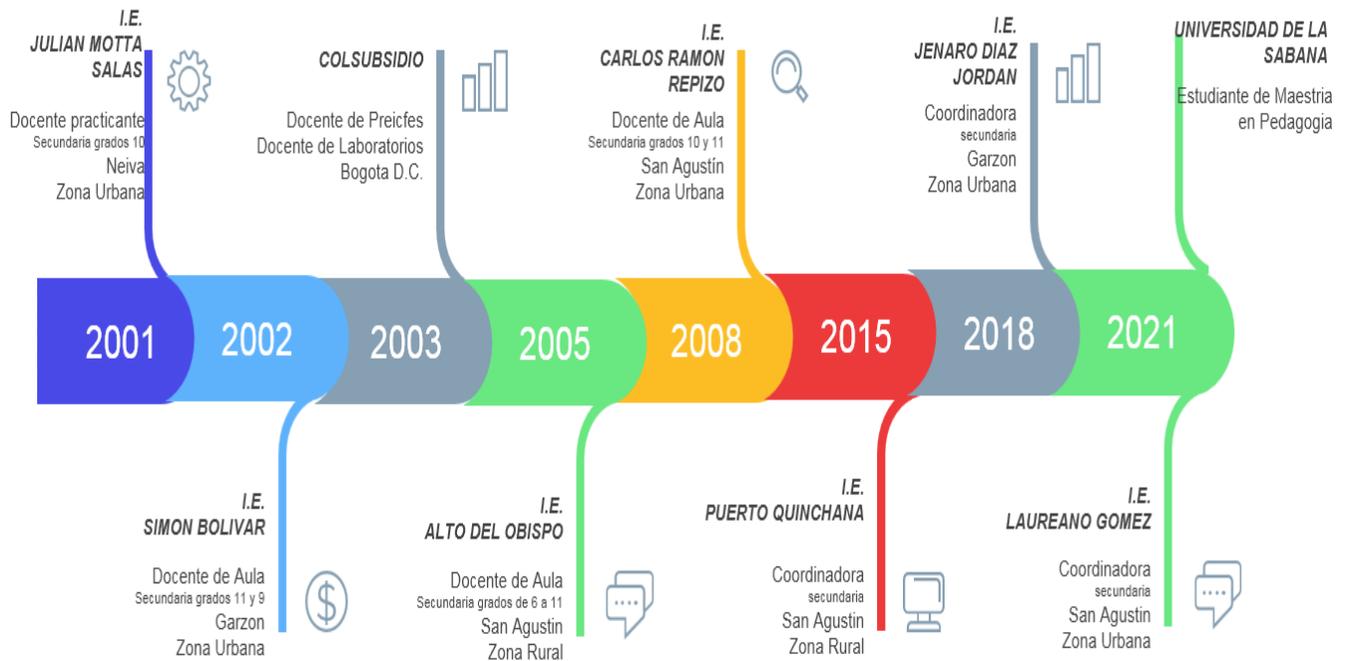
con planeaciones mensuales en reunión de directivos. Parte de esta experiencia debió implementarse de forma virtual por la pandemia del Covid 19, a partir de octubre de 2021 se desarrolla la implementación presencial con acciones muy restringidas por razones de bioseguridad, la evaluación se realiza con la evaluación de desempeño docente, autoevaluación institucional. Listas de chequeo, procesos de reflexión. Se inicia con una práctica de enseñanza más profesional por los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de la Maestría en pedagogía.

Los procesos de cualificación personal a nivel de especialización y maestría habían sido postergados por razones personales y de ubicación laboral, pero existía un gran deseo de formación para mejorar en el ejercicio del cargo asignado, es así como en el año 2020, la investigadora participa de la convocatoria 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 y el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, de esta manera se da la oportunidad para que en el año 2021 se inicie la formación de posgrado a nivel de maestría en Pedagogía con la Universidad de La Sabana, en este espacio de formación se han dado profundas reflexiones y análisis de las practicas desarrolladas por la investigadora, de la misma manera se han iniciado cambios muy positivos dirigidos hacia la transformación de la práctica de enseñanza.

En este proceso de formación de Maestría, surge la motivación por investigar la práctica de enseñanza de la coordinadora, para reflexionar en torno a sus acciones constitutivas y a la firme decisión de fortalecerlas en torno al propósito de realizar una mejor ejecución del cargo como directivo el cual ocupa un lugar fundamental dentro de los factores que afectan la calidad de la educación ofrecida en las instituciones.

En la Figura 1. Se observa una línea de tiempo donde se resumen los hitos más representativos de la trayectoria profesional de la investigadora

Figura 1. Antecedentes de la práctica de enseñanza estudiada



Fuente: Creación Propia

## **Capítulo II. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza estudiada**

Según Zabalza (2012) “la contextualización curricular constituye un proceso a través del cual, las propuestas curriculares se ajustan a los parámetros particulares de los diversos entornos, instituciones y colectivos donde se aplicarán” (p.6). Estas propuestas curriculares generalizadas desde el nivel macro curricular por los referentes de calidad a nivel nacional por el ministerio de educación, deben adaptarse a las realidades de cada institución educativa, traducidas en sus proyectos educativos institucionales y más aún, en cada práctica de enseñanza que se desarrolla al interior de estas. Esta contextualización según Fernández et al (2011) “se puede realizar desde cuatro perspectivas: el sitio, el sujeto / alumno; la práctica docente; la formación para la diversidad. (p.4)

Desde la perspectiva de sitio, según Fernández et al (2011) “el currículo debería adaptarse en función del contexto en el que se enseña y desenvolverse de acuerdo a las características del lugar” (p.10), en este sentido es fundamental que el profesor en primera instancia identifique y reconozca el contexto en el que desarrolla su práctica de enseñanza, es por esto que la coordinadora inicia con una descripción general de su contexto enmarcado en el municipio de San Agustín, departamento del Huila, en la Institución Educativa Laureano Gómez.

En la figura 2. Se aprecia la ubicación de la Institución Educativa Laureano Gómez, en la cabecera del municipio de San Agustín, al sur del Departamento del Huila, el cual está ubicado al sur de Colombia; lugar donde la coordinadora investigadora desarrolla su práctica de enseñanza.

*Figura 2. Ubicación de la I.E. Laureano Gómez en el municipio de San Agustín, en el departamento del Huila y en Colombia*



Tomada de <https://co.pinterest.com/pin/455637687293820864>

Según la enciclopedia Wikipedia:

San Agustín se encuentra ubicado al sur del departamento de Huila. Yace sobre la parte oriental de la región del macizo colombiano, donde se encuentra el más alto valle del río Magdalena, resguardado por las primeras estribaciones de las cordilleras central y oriental. Su extensión territorial es de 1.574 km<sup>2</sup>, su altura es de 1.730 msnm y su temperatura promedio es de 18°C. Cuenta con una población de 34.120 habitantes de acuerdo con proyección del DANE para año 2019. Hace parte de la región Sur del

departamento del Huila. Su economía se basa en la producción de café, caña de azúcar, la ganadería y los servicios turísticos y comerciales. Es conocida como «*Capital Arqueológica del Huila*». En el territorio del municipio se encuentra ubicado el Parque Arqueológico de San Agustín, que es uno de los más importantes espacios arqueológicos en Colombia y el mundo. Este fue declarado Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en 1995.

Como lo Expresa la Agenda Ambiental del Municipio de San Agustín, Corporación Autónoma Regional del Alto Magdalena 1.997, citada en el Marco general del PEI de la I.E. Laureano Gómez, San Agustín limita al Norte: Isnos (Huila) y Puracé (Cauca), al Sur: Municipio de San Sebastián y Santa Rosa (Cauca), al Oriente: Municipio de Pitalito (Huila), al Occidente: Municipio de Sotará, Puracé y San Sebastián en el Departamento del Cauca y en su territorio se encuentra la Laguna del Magdalena a 3.460 metros de altura sitio donde se origina el río Magdalena.

La Institución Educativa Laureano Gómez, se encuentra ubicada en el casco urbano del municipio de San Agustín; limita al Norte con el casco urbano del municipio, al Sur con la Finca de Don Hermes Calderón, al Oriente con la Finca del señor Augusto López y al Occidente con la Vereda La Estrella. La institución está conformada por ocho (8) sedes: cuatro (4) en la zona urbana y cuatro (4) en el sector rural. En la zona urbana se encuentra la Sede Principal o Colegio Laureano Gómez, ubicado al occidente de la cabecera municipal. Y tres sedes de primaria, la Sede Alianza para el Progreso se encuentra contigua al sur de la sede principal en el sector Urbano. La Sede Central y la Sede Pastrana Borrero están localizadas al Norte de la Sede Principal a unos 800 metros de distancia, en el sector urbano. En la zona rural se encuentran las

sedes de primaria Antigua, Estrella, Mesitas y Nueva Zelanda a una distancia promedio de cuatro (4) kilómetros de la cabecera municipal. (PEI I.E. Laureano Gómez, 2020)

Tomados los datos que muestra el informe de la Oficina de Planeación del Municipio, encontramos que la población estudiantil matriculada en las nueve instituciones educativas es de 7.505 escolares, de los cuales esta Institución atiende a 2619, distribuidos de la siguiente manera: preescolar 105 equivalente al 4.75%; primaria en la zona rural 123 es decir el 4.4%; primaria urbana 834 con el 43.5%; básica secundaria 1019 que equivale al 37.23% y educación media 323 con el 14.7%. La población matriculada en la Institución Laureano Gómez equivale al 40.9% del total de la población estudiantil municipal., esta institución tiene a su cargo el 64.8% de los estudiantes del sector rural. (P.E.I. Laureano Gómez 2020)

La institución fue fundada por el presbítero Ignacio Córdoba Cruz, en 1945 con el nombre de Instituto de Bachillerato y Comercio; en 1949 adopta el nombre de Colegio Córdoba de Bachillerato y Comercio; con el decreto 1202 de 1953 se nacionaliza y se le da el nombre de Colegio Nacional Laureano Gómez y funciona como una institución pública, de carácter mixto.

La Institución cuenta una robusta y amplia infraestructura física, por lo que es la institución educativa más grande del municipio de San Agustín, tiene veintinueve (29) aulas de clase, un (1) aula múltiple, un (1) auditorio, un (1) laboratorio de inglés, dos (2) salas de informática, un (1) laboratorio de química, un (1) laboratorio de biología, un (1) salón de artística, un (1) salón de sociales, una (1) sala de video, un (1) salón de educación física, un (1) laboratorio de automatización, seis (6) zonas de baños, restaurante escolar, biblioteca, cafetería, una cancha de fútbol, una cancha de baloncesto y en convenio con el municipio un polideportivo, además cuenta con grandes espacios de zonas verdes, dos parques y una granja

escolar. En la Figura 3. Se puede observar la infraestructura física de la I.E. Laureano Gómez, sus salones, laboratorios, canchas y espacios verdes

*Figura 3. Planta física sede Principal Laureano Gómez*



Fuente: Adrián Molina – Docente I.E. Laureano Gómez (2022)

Su extensa planta física le ha permitido atender en su aula a miles de agustinences, que hoy en día son profesionales ilustres, alcaldes, diputados, médicos, ingenieros, sacerdotes, maestros entre muchos otros, que han puesto sus conocimientos al servicio de mejorar la calidad de vida de los habitantes del municipio.

Desde la perspectiva de Fernández et al (2011) el currículo debe contextualizarse teniendo en cuenta el sujeto: estudiante y profesor: “el currículo debe ajustarse a sus intereses, sus intenciones, sus necesidades y hábitos, dificultades y éxitos” (p.11). Es por esto importante reconocer el recurso humano con que cuenta la institución educativa, además de resaltar que en la particularidad de esta práctica de enseñanza, los docentes y directivos docentes asumen el rol de estudiantes de la coordinadora investigadora; por tanto a continuación se describe la planta de personal docente y directiva de la institución que corresponde al grupo de estudiantes con el que la coordinadora desarrolla su práctica de enseñanza; la institución cuenta con 69 profesores, 5 directivos docentes (rector y cuatro (4) coordinadores) y una (1) psico orientadora, distribuidos de la siguiente manera, treinta y seis (36) profesores en secundaria y treinta y tres (33) profesores de primaria. La sede principal se divide en dos jornadas; corresponden a la jornada mañana, veinticuatro (24) profesores; de ellos ocho (8) son del decreto 1278 de 2002; cinco (5) provisionales y once (11) son del decreto 2277 de 1979; en la jornada de la tarde, son en total once (11) profesores, de ellos cinco (5) pertenecen al decreto 1278 de 2002 y siete (7) del decreto 2277 de 1979. En las sedes de primaria hay 12 profesores del decreto 1278 de 2002, una (1) profesora en provisionalidad y veinte (20) profesores del decreto 2277 de 1979. Esta distinción según el decreto de nombramiento, es importante ya que tiene una amplia repercusión en diferentes aspectos a nivel institucional, entre ellas que los docentes 1278 y provisionales están sujetos a evaluaciones de periodo de prueba y evaluación anual de desempeño, mientras que los

docentes del decreto 2277 no se encuentran sujetos a ningún tipo de evaluación de sus prácticas de enseñanza.

Los tres (3) coordinadores y el señor rector son profesores del decreto 2277 de 1979 y la psicoorientadora y la coordinadora investigadora son profesoras del decreto 1278 de 2002. En cuanto a niveles de formación en un porcentaje de 90% los profesores tienen títulos de especialistas en diversas áreas; además de este título en un 30% cuentan con título de maestría y un 3% están optando a título de doctorado. Lo que evidencia una alta formación en el grupo de profesores (estudiantes) a cargo de la coordinadora. En cuanto a género el 70% corresponde a mujeres y el 30% son de género masculino.

Desde una tercera perspectiva la práctica de enseñanza debe contextualizarse para que facilite los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este sentido Fernández et al (2011) expresa que:

la contextualización debe basarse en la diferenciación de las prácticas de enseñanza para fomentar el aprendizaje en el aula y fomentar la dinámica para satisfacer las necesidades, intereses, expectativas, diferentes ritmos y estilos de los estudiantes; la necesidad de una educación significativa que se produce a través de la contextualización del aprendizaje efectuado por el trabajo pedagógico de los profesores, es por esto que el énfasis está en los profesores y la práctica docente.

En esta medida es importante señalar que la práctica de enseñanza de la investigadora en la Institución Educativa Laureano Gómez, inicia el 8 de enero de 2021, y se desarrolla en el marco del cumplimiento de las funciones propias del cargo, que según el decreto 1278 de 2002

Artículo 6. corresponde al desempeño en las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas y son responsables del funcionamiento de la organización escolar (p. 2).

Estas funciones según la resolución 15683 de 2016(Manual de funciones de docentes y directivos docentes) “está enmarcada en cuatro áreas de gestión” (p.11). estas a su vez son definidas en la Guía 31 de 2008 como:

Directiva “competencias para orientar y dirigir el establecimiento educativo en función del Proyecto Educativo Institucional y las directrices de las autoridades del sector”;

Administrativa “competencias para organizar y optimizar los recursos destinados al funcionamiento del establecimiento educativo, en coherencia con el PEI”; Académica

“competencias para organizar procesos institucionales de enseñanza – aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias...” y Comunitaria

“competencias para generar un clima institucional adecuado, fomentar relaciones de colaboración y compromiso colectivo con acciones que impacten en la comunidad”(p.27)

Se presenta a continuación un análisis del contexto de la práctica de enseñanza desde las cuatro gestiones, identificando algunas fortalezas y sus debilidades más evidentes como oportunidades de mejoramiento e insumos para la puesta en marcha de procesos de intervención en los que se puedan mediar cambios que redunden en el mejoramiento de la calidad educativa.

El Marco general del PEI, evidencia una gran necesidad de resignificación, de tal manera que pueda cumplir su propósito de ser la carta magna, el timón del establecimiento educativo, trazando los lineamientos y acuerdos básicos que regulen y orienten los procesos

institucionales desde las gestiones directiva, administrativa, comunitaria y académica; en cuanto el referente contextual contiene información valiosa que debe servir de fundamento y permear todos los procesos institucionales; el referente conceptual ( modelo pedagógico) está definido explícitamente, pero no es desarrollado en las prácticas de aula de los profesores; su marco legal está acorde con la legislación vigente.

En cuanto a la Gestión Directiva, se encuentran grandes debilidades en su Direccionamiento Estratégico, básicamente la misión, visión, objetivos, metas y principios las cuales requieren adaptarse al contexto y trascender su carácter anónimo y según la Guía 34 (2008) para el mejoramiento institucional: “Establecer los lineamientos que orientan la acción institucional en todos y cada uno de sus ámbitos de trabajo” (p.28). De tal manera que sean reconocidos e interiorizados por toda la comunidad educativa. Tampoco son claras desde el marco general del PEI las políticas ni criterios respecto a los procesos de inclusión; liderazgo; articulación de planes y proyectos; seguimiento y evaluación; gobierno escolar; cultura institucional; mecanismos de comunicación; reconocimiento de logros; identificación y divulgación de buenas prácticas docentes; pertenencia y participación; motivación hacia el aprendizaje; inducción al personal; bienestar estudiantil; relaciones con otras instituciones u organizaciones. Aunque todos estos procesos son desarrollados en la práctica, no se encuentran de forma expresa en el documento de marco general del PEI.

La Gestión administrativa evidencia fortalezas, pero se requiere mejorar en la Gestión del Talento Humano en los aspectos de formación y capacitación permanente y evaluación del desempeño. La institución cuenta con una planta de personal directivo y docente con una alta formación académica en los diferentes saberes disciplinares, pero la emergencia sanitaria por el

Covid 19 evidenció profundas fallas en el manejo de herramientas y sistemas informáticos, que permitieran afrontar de una mejor forma la educación remota, situación que afectó drásticamente los procesos académicos que se vieron reducidos al envío de guías de aprendizaje, casi sin ninguna realimentación por parte de los docentes, se evidencia la necesidad de estructurar y poner en marcha el plan institucional de formación permanente; en cuanto a la Evaluación de desempeño de docentes del decreto 1278 de 2002, se realiza siguiendo algunas indicaciones de la guía 31 de 2008 del MEN, pero adolece de cumplir el objetivo señalado a nivel nacional por el MEN, en su Guía 31 de 2008 donde expresa que :

Busca contribuir al mejoramiento de la labor de los educadores, propiciando en ellos la reflexión sobre su propio desempeño y su responsabilidad frente a la calidad de la educación, e identificando sus necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias para la docencia y la dirección educativa. [...]ser un proceso dinámico, permanente y orientado a la reflexión de las prácticas de enseñanza de los docentes tendiente a mejorar la calidad de la institución (pág. 10)

En el análisis de la Gestión Comunitaria se refleja una gran necesidad de plantear políticas, desarrollar proyectos y establecer procesos de capacitación para directivos y docentes, en cuanto a la atención educativa a grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad, atención a población sexual diversa y atención educativa étnica.

La Gestión académica se convierte en una gran oportunidad de mejoramiento en sus componentes de diseño curricular (modelo pedagógico, proyectos obligatorios); gestión de aula (estrategias pedagógicas, planeación de clases, evaluación de los estudiantes, estrategias para las tareas escolares) y seguimiento académico (seguimiento de resultados académicos, uso

pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación, apoyo pedagógico a estudiantes con dificultades de aprendizaje). En esta gestión se pretende intervenir mediante la estructuración e implementación del plan de formación de docentes el cual será dirigido por la coordinadora mediante la implementación de su práctica de enseñanza.

El modelo pedagógico se encuentra redactado de forma expresa, pero no se desarrolla a través de las prácticas de enseñanza de los profesores; los proyectos pedagógicos obligatorios se materializan solo en el papel, se redactan sin un estudio de contexto previo, y escasas veces son llevados a la práctica. En cuanto a los procesos de planeación, se encuentran varios aspectos a mejorar debido a que en los equipos de áreas se cuenta con planes curriculares de área que no fueron construidos por los profesores de la institución, si no que fueron traídos de otra institución y de otro departamento, por lo que son descontextualizados e impertinentes, estos planes de las áreas llevan aproximadamente 10 años en la institución sin que se revisen y reestructuren de forma objetiva. Otro aspecto relevante es que se presenta una gran resistencia en presentar planes de aula y en recibir algún tipo de acompañamiento en el aula, especialmente en los docentes del decreto 2277 de 1979.

La evaluación interna lejos de ser formativa se desarrolla más hacia un objetivo punitivo, los estudiantes manifiestan constantemente la saturación de tareas escolares, lo que evidencia que no hay una política institucional respecto a la intencionalidad y periodicidad de las tareas escolares. Cuando los estudiantes presentan dificultades de aprendizaje, por lo general el apoyo pedagógico que reciben es una larga lista de actividades, sin acompañamiento ni orientación por parte del profesor. Todos estos hallazgos reflejan una fuerte inercia institucional definida por De León (2002) como:

predisposición a continuar trabajando tal como se hace y se ha hecho toda la vida. Lo nuevo asusta e inquieta al profesorado porque pone en cuestión la acomodación a lo ya conocido y el mantenimiento de intereses y rutinas personales y profesionales muy arraigados; la docencia gusta, en su versión más alienada y funcionarial, de la estabilidad, la comodidad y la previsibilidad. Además, históricamente las instituciones se han basado más en la continuidad que en el cambio. (p. 17)

Los procesos de evaluación externa de estudiantes en su devenir histórico han demostrado avanzar constantemente; la institución está bien posicionada a nivel público de todo el municipio y se disputa sus puntajes con el único colegio privado, con el cual tienen una diferencia sustancial en el número de estudiantes que anualmente son evaluados, en relación de 20 a 200 estudiantes; se observa la apropiación de los docentes de la media académica en la preparación de los estudiantes y la alta motivación que se realizan a estudiantes y padres de familia, hacia la participación en diversos procesos complementarios de formación como cursos Pre Icfes.

En el marco del sistema de evaluación institucional, en un primer componente la autoevaluación institucional se realiza cada año, tomando algunas de las indicaciones que señala la Guía 34 del MEN – para el mejoramiento institucional, sin que se siga las pautas de la ruta de mejoramiento institucional, en consecuencia no se realiza la revisión de la identidad institucional; la evaluación de cada una de las áreas de gestión se realiza solo por los docentes, sin que haya participación de padres de familia, ni de estudiantes; en consecuencia no se elabora un perfil institucional que sirva como instrumento para determinar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, la institución se limita al diligenciamiento por parte del colectivo de maestros

del Anexo No. 2: Matriz para el registro de los resultados de la autoevaluación institucional; por lo general se encarga a un docente o directivo para consolidar la información y elaborar el plan de mejoramiento, es frecuente que este consolidado no se divulgue y no se le realiza seguimiento ni evaluación de los resultados, situación que genera gran inconformidad en los profesores debido a que cada año se identifican las mismas necesidades y problemáticas sin que se señale alguna ruta de cambio. De igual manera el Plan Operativo anual se redacta y se envía según requerimientos de la secretaria de educación, pero en general no responde a desarrollar el plan de mejoramiento y no es conocido por todos los estamentos.

Del documento de Hargreaves y Fallan - La escuela que queremos, refleja de forma implícita la complejidad de la realidad vivida a nivel institucional y muestra grandes debilidades institucionales como la falta de colaboración profesional de los maestros ya que se nota una marcada división entre las diferentes sedes y jornadas, de igual manera es evidente la falta de una función directiva contundente que organice y lidere los procesos institucionales. De igual manera se observa una falta de gestión del conocimiento que incide directamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que han hecho que la institución poco a poco se aleje de la calidad que ostentaba en antaño, debido a que según lo expuesto por Gairín Sallán et al (2009), existen unas condiciones que limitan el desarrollo de la institución como son la ausencia de objetivos o su escasa claridad, ausencia de planificación, responsabilidades difusas, falta de contextualización, confusiones conceptuales y falta de una cultura adecuada.

En la institución se refleja un estancamiento en todos los niveles producto de la escasa o nula innovación cuyo propósito es como lo expresa De León (2002) “es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando

o transformando, según los casos, los procedimientos de enseñanza y aprendizaje” (p.12). de igual manera, como lo señala Arias (1996), “un factor decisivo para el éxito de cualquier proyecto de innovación educativa es el apoyo del director o directora del centro y de la comunidad educativa. Sin este soporte, los proyectos difícilmente podrán prosperar. De allí la necesidad de su participación comprometida”. (p.2), aspecto por evaluar en la institución ya que, aunque exista buena voluntad por parte de los directivos falta el empoderamiento y liderazgo que proporciona conocer las funciones y responsabilidades propias del cargo.

### **Capítulo III. Prácticas de Enseñanza al inicio de la investigación**

La práctica de enseñanza como objeto declarado de estudio en la presente investigación, se constituye en el eje central de reflexión por parte de la investigadora, es por esto relevante comprender cómo se ha materializado en la realidad, desde sus diferentes apuestas en las instituciones donde la investigadora ha podido desarrollarla; para este propósito resulta relevante retomar la concepción que tiene la investigadora de práctica de enseñanza desde la visión de Alba et al (s.f.) como un “fenómeno social , configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución y un sujeto cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo” (p.5 ); en este contexto la investigadora como coordinadora desarrolla una práctica de enseñanza, ya que su quehacer diario esta mediado por la relación contractual con la Secretaría de Educación del departamento y la Institución Educativa, y cumple en el desarrollo de sus funciones el propósito es enseñar algo a otros, en este caso a los profesores en calidad de estudiantes; en este sentido y con mayor razón se configura de igual manera como una práctica singular, compleja, dinámica e institucionalizada y consta de unas acciones constitutivas que son la Planeación, implementación y Evaluación.(Alba et al,s.f.)

En este apartado se describen las prácticas de enseñanza desarrolladas dentro del ejercicio de las funciones de la coordinadora investigadora desde el año 2015, donde inicia el ejercicio de su cargo, hasta el inicio de la maestría en pedagogía en el año 2021, es importante revisar los antecedentes que revelan cómo se desarrollaba esta práctica antes de iniciar su proceso de formación en la maestría en pedagogía con la Universidad de la Sabana, para poder dimensionar como la universidad desde su apuesta curricular ha logrado profundas

transformaciones y ha alcanzado el desarrollo de grandes avances en la configuración del ejercicio del liderazgo dentro de la institución educativa como una práctica de enseñanza.

### **Acciones de Planeación**

La planeación es una acción fundamental para el ejercicio del cargo de un coordinador ya que en esta se traza una ruta de acción, con todos los elementos pertinentes que permitan crear situaciones que garanticen el logro de las metas y objetivos institucionales, de igual manera a nivel macro curricular desde el ministerio de educación se determina como un requerimiento que el coordinador demuestre su “capacidad para orientar estratégicamente el establecimiento, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, las políticas sectoriales, y las características sociales, económicas y culturales del entorno. Implica la capacidad para desarrollar planes y procesos que articulen las diferentes sedes del establecimiento. (Guía 31 MEN, 2018, p. 46)

De igual manera la planeación según Villanueva & López (2019) es un “Elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias; implica organizar actividades de aprendizaje a partir de distintas formas de trabajo, situaciones didácticas y proyectos, entre otras; deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución” (p.4). De este modo, planear es una responsabilidad ineludible en el desarrollo de toda practica de enseñanza, en este caso específico a la coordinadora le corresponde realizar una planeación de forma profesional para organizar todas las actividades que según sus funciones debe realizar.

En este sentido corresponde a los coordinadores atender los desafíos que se plantean desde el nivel macro curricular, comprendiendo que el liderazgo de los directivos es el segundo factor que incide en la calidad de la educación a nivel institucional (OEI,2017; OCDE,2016), es por esto necesario desarrollar una planeación rigurosa, donde el coordinador demuestre sus “competencias para organizar procesos institucionales de enseñanza – aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias–. Apoyar la capacidad para diseñar, planear, implementar y evaluar un currículo que promueva el aprendizaje en las aulas y que atienda la diversidad con una perspectiva de inclusión. (Guía 31 MEN, p, 43). Teniendo en cuenta este contexto la coordinadora investigadora realiza su planeación básicamente en cuatro (4) momentos:

El primer momento de planeación se desarrolla al inicio del año escolar a nivel personal con el desarrollo de un Plan de Trabajo Anual, cuyo formato está orientado desde la Secretaría de Educación; en un segundo momento se realiza la planeación a nivel institucional de todos los planes y procesos a desarrollar en la institución educativa durante el año lectivo, estos documentos con la planeación deben enviarse a la secretaria de educación a más tardar en el mes mayo de cada año; un tercer momento de planeación se realiza de forma semanal con el equipo directivo compuesto por rector y coordinadores y un cuarto momento de planeación se realiza cuando hay una interacción directa con los docentes en reuniones específicas de trabajo, que por lo general se desarrollan en las semanas institucionales y reuniones de sede.

El primer momento de planeación individual que realiza la coordinadora se hace en atención a los requerimientos de la Secretaría de educación, quien manifiesta que los directivos: Rector y Coordinador, Psico orientador y Pagador deben presentar un Plan de Trabajo Anual;

además teniendo en cuenta que la coordinadora investigadora tiene un tipo de contratación regida por el Decreto 1278 de 2002 en el que se determina el cumplimiento de sus funciones en torno a cuatros gestiones, este plan de trabajo anual debe relacionarlas explícitamente. De igual manera en su decreto de contratación explícita que debe cumplir con unas competencias funcionales, que corresponden al desempeño de las responsabilidades y otras actitudinales en las que se verifica la forma en la que desempeña sus funciones; todos estos aspectos deben evidenciarse en su planeación Anual de Trabajo. A continuación, en la Figura 4. se presenta el modelo de planeación anual desarrollado al inicio de cada año por la coordinadora.

*Figura 4. Primer momento de planeación - Formato plan de trabajo anual Coordinadora*

PLAN ANUAL DE TRABAJO AÑO 2022						
NOMBRE: LUCY AMPARO JACOBO		CARGO: COORDINADORA		FECHA: SAN AGUSTÍN, FEBRERO DE 2022.		
AREAS DE GESTION	COMPETENCIA	METAS	INDICADORES	ACCIONES ACTIVIDADES	RECURSOS	FECHAS
DIRECTIVA	PLANEACION Y ORGANIZACION					
	CULTURA INSTITUCIONAL					
	GESTION ESTRATEGICA					
ACADEMICA	CLIMA ESCOLAR					
	RELACIONES CON EL ENTORNO					
	DISEÑO PEDAGOGICO					
	SEGUIMIENTO ACADEMICO					
	PRACTICAS PEDAGOGICAS					
ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA	GESTION DE AULA					
	APOYO A LA GESTION ACADEMICA					
	ADMINISTRACIÓN DE LA PLANTA FÍSICA Y DE LOS RECURSOS					
	TALENTO HUMANO					
COMUNITARIA	ADMINISTRACIÓN DE SERVICIOS COMPLEMENTARIOS					
	PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA					
	PROYECCIÓN A LA COMUNIDAD					
	PREVENCIÓN DE RIESGOS					

La coordinadora realiza su plan anual de trabajo en un formato con siete columnas, en la primera se relaciona las cuatro áreas de gestión determinadas en la Guía 31 de 2008, en una segunda columna se relaciona las competencias determinadas para coordinadores en la resolución 15683 de 2016, posteriormente aparecen las columnas de metas, indicadores,

actividades, recursos y fechas de ejecución; en este plan anual se condensa el ejercicio del cargo directivo en todo el año escolar, que posteriormente se desagrega en las planeaciones institucionales que se entregan a la Secretaría de Educación y las planeaciones semanales.

Un segundo momento de planeación lo realiza la coordinadora al inicio de cada año escolar en los primeros tres meses del año para enviarla a la Secretaría de Educación del Huila, esta actividad la desarrolla teniendo como punto de partida el desarrollo de las gestiones directiva, académica, administrativa y comunitaria.

Para la planeación de la primera gestión directiva que según la Guía 31 MEN (2018) hace referencia a todo lo correspondiente a las “competencias para orientar y dirigir el establecimiento educativo en función del Proyecto Educativo Institucional y las directrices de las autoridades del sector. Involucra también la capacidad para guiar a la comunidad educativa hacia el logro de las metas institucionales”. (p .42); en este apartado se realiza la planeación de los siguientes planes y proyectos:

- Plan Operativo Anual- POA contiene dos (2) elementos esenciales, la planeación de todas las actividades que se realizarán durante el año está conformado por un documento o **Circular de Actividades** en las que se relacionan las fechas de inicio y finalización de periodos académicos, vacaciones, entrega de boletines, semanas institucionales, fechas especiales, fechas en las que se desarrollan los

Figura 5. Circular general de actividades institucionales

Los PLANES DE AULA deben ser diligenciados por todos los educadores, programando las clases por semana y deben ser enviados al correo de la coordinadora académica jacobolucy@hotmail.com mensual el último viernes de cada mes, aclarando que es por adelantado.

#### ENTREGA DE PLANILLAS POR PERIODO A COORDINACIÓN

Los Educadores entregarán planillas a Coordinación en las siguientes fechas para facilitar los procesos de sistematización de notas, realización de comisiones por sedes y jornadas, comisión institucional, certificación y graduación.

Primero: Hasta el 04 de Abril de 2019.  
 Segundo: Hasta el 20 de Junio de 2019.  
 Tercero: Hasta el 12 de septiembre de 2019.  
 Cuarto: Hasta el 18 de noviembre de 2019.

#### REUNIONES DE COMISIÓN DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

Para dar cierre y legalización al proceso de promoción 2019 se realizará una comisión de evaluación y promoción por jornada y otra general así:

1. Comisión de evaluación y promoción por sede y jornada: 20 de Noviembre de 2019
2. Comisión general de evaluación y promoción: 21 de Noviembre de 2019

#### DIALOGO PEDAGÓGICO CON PADRES Y ESTUDIANTES POR PERIODO

El Director de curso, realizará recolección de información para rendir un informe parcial del desempeño académico a los padres de familia y estudiantes así: Jornada Mañana: de 6:00 AM a 12:20 PM, Jornada Tarde: de 12:30 PM a 6:50 PM. (Citar por horas)

1. 6 de Marzo de 2019
2. 7 de Mayo de 2019
3. 1 de Agosto de 2019
4. 18 de Octubre de 2019

#### ENTREGA DE BOLETINES

SECCION	PRIMER	SEGUNDO	TERCER	CUARTO
PRIMARIA	10 de Abril	11 de Julio	19 de Septiembre	29 de Noviembre
SECUNDARIA	16 de Abril	11 de Julio	20 de Septiembre	28 de Noviembre

Media Jornada: Primaria: Jornada Mañana 6:30 AM a 9:30 AM y Jornada Tarde 12:30 PM a 3:30 PM  
 Secundaria: Jornada Mañana 6:00 a 9:00 AM y Jornada Tarde 12:30 PM a 3:30 PM

Recibimiento y ambientación escolar	Directores de Curso y Orientación Escolar.	21 al 25 de enero
Elección de líderes estudiantiles aspirantes al Consejo Estudiantil.	Directores de Curso.	28 de Enero al 27 de Febrero
Conformación de los Organos de Gobierno de padres de familia al Consejo Directivo, comisiones de evaluación y promoción y Comité de Convivencia y Rendición de Cuentas	Rectora y Comité Electoral	13 de Febrero 6:00 AM 4:00 PM
Elección del Consejo Estudiantil.	Area Sociales, Comité Electoral	11 al 15 de Febrero
Convocatoria e inscripción de candidatos a Personero de los estudiantes y voceros por sede y jornada.	Área de Sociales.	04 al 11 de Febrero
Elección del Representante Estudiantil al Consejo Directivo.	Consejo Estudiantil - Área Sociales Comité Electoral	15 de Febrero
Campaña Electoral a la Personería estudiantil	Candidatos y Comité Electoral.	18 de Febrero al 07 de Marzo
Elección del Ex alumno y representante del sector productivo al Consejo Directivo.	Consejo Directivo	28 de febrero
Elección de docentes representantes al Consejo Directivo	Comité Electoral (Área de Sociales)	Mes de febrero
Elección de Personero	Equipo Directivo y Área de Sociales.	Jornadas Mañana, Tarde y Sedes el 08 de marzo. Jornada Fin de Semana 08 de Marzo
Posesión del Gobierno Escolar	Comité Electoral - Área de Sociales - Rector	13 de Marzo
Encuentro de Egresados	Área de Ciencias Sociales y Directivos	06 de Abril
Exposiciones de las Experiencias Pedagógicas Significativas.	Coordinadores	6 de abril

planes y proyectos a nivel de institución entre otros y un **Formato POA** que envía la Secretaría de Educación para ser diligenciado por gestiones, generalmente se encarga a un coordinador a quien se le ha asignado funciones académicas como es el caso de la coordinadora investigadora, para que condense propuestas y realice al redacción final de los documentos.



- Horarios, asignaciones laborales y académicas, calendario escolar: otro aspecto importante en la planeación en este momento es la asignación de cargas académicas y laborales a los profesores, que serán la base de su trabajo para todo el año escolar, de igual manera se elaboran horarios con los que se trabajara con los estudiantes en las diferentes áreas.
- Planeación de cronograma para revisión y actualización de PEI, SIEE, manual de convivencia, planear estrategias de participación y comunicación en la comunidad educativa, planear el desarrollo de jornadas pedagógicas con los docentes en semanas institucionales, planear espacios de acompañamiento y asesoría de los equipos de docentes, planear actividades de bienestar para promover un clima armónico en las relaciones de los miembros de la comunidad educativa, planear estrategia que permitan relacionar el establecimiento con las diferentes instituciones orientadas a la atención comunitaria, padres, autoridades educativas e instituciones del sector productivo.

La planeación de la gestión académica “Comprende competencias para organizar procesos institucionales de enseñanza – aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias–. Apoya la capacidad para diseñar, planear, implementar y evaluar un currículo que promueva el aprendizaje en las aulas y que atienda la diversidad con una perspectiva de inclusión. (Guía 31 MEN, 2018, p 43); en esta gestión se realiza la planeación de los cronogramas de trabajo para atender a la revisión del enfoque pedagógico, didáctico y curricular, programar revisiones con los equipos de área para articulación de los planes

curriculares de área con los estándares de calidad educativa, programar espacios para evaluación permanente del plan de estudios, programar la realización de autoevaluación institucional, reuniones de comité de convivencia, comisiones de evaluación y promoción, consejo académico, entrega de boletines, direcciones de grupo, reuniones de padres, fechas de entrega y revisión de planeaciones, planeación de proyectos transversales, planeación de proyectos de área, planeación de planes de mejoramiento acorde a los resultados de pruebas saber, , estas fechas y cronogramas se anexan en los documentos POA y se plantea las fechas en las que el consejo académico quien es por lo general quien se encarga de la ejecución de esta planeación.

La planeación de la gestión administrativa que según la Guía 31 MEN (2018) en su Anexo 1; el coordinador debe:

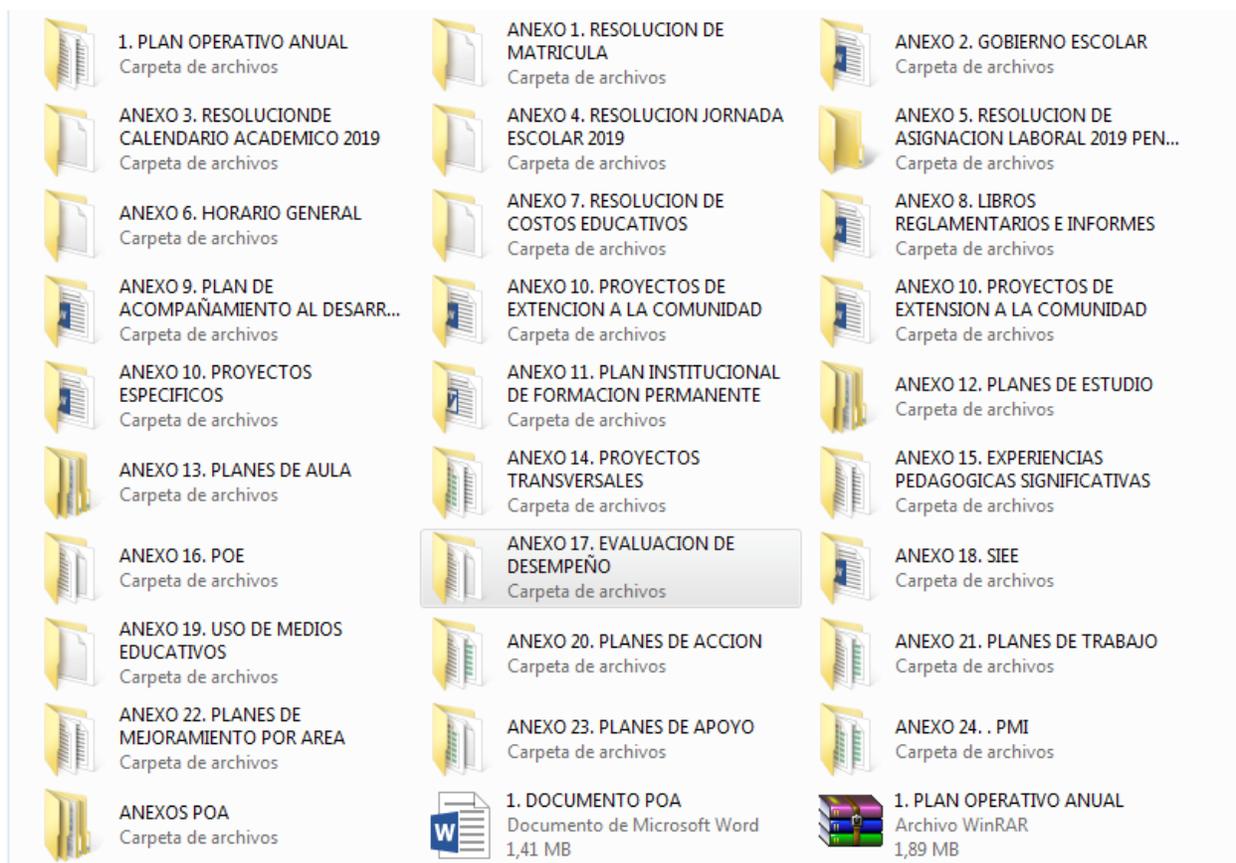
desarrollar competencias para organizar y optimizar los recursos destinados al funcionamiento del establecimiento educativo, en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional y los planes operativos institucionales. Involucra la capacidad de implementar acciones para la obtención, distribución y articulación de recursos humanos, físicos y financieros, así como la gestión de los servicios complementarios del establecimiento. Para esta se debe planear encuentros de experiencias significativas, planear protocolos de inducción de docentes nuevos, planeación de agenda de evaluación de docentes 1278. (p. 4)

La planeación de la Gestión Comunitaria debe realizarla la coordinadora teniendo en cuenta lo expresado en la Guía 31 MEN (2018) Anexo 1. “Comprende competencias para generar un clima institucional adecuado, fomentar relaciones de colaboración y compromiso colectivo con acciones que impacten en la comunidad, y conducir las relaciones de la institución

con el entorno y otros sectores para crear y consolidar redes de apoyo”; se debe planear además la “programación de escuela de padres, programar oferta de servicios de la institución como, planeación de proyectos transversales”. (Resolución 15683 de 2016, p.36-37); para esto se planean las fechas de reuniones de padres, día de la familia, entre otros.

Todas las planeaciones desarrolladas por la coordinadora en este segundo tipo de planeación se condensan y envían a la Secretaría de educación y se convierten en el eje articulador del funcionamiento en todos los estamentos a nivel institucional. En la Figura 8. Se muestra un ejemplo de todas las planeaciones desarrolladas al inicio del año.

*Figura 8. Segundo momento de Planeación: Planeaciones desarrolladas al inicio del año escolar.*



Un tercer momento corresponde a la planeación de actividades que se desarrollan en las cinco semanas de desarrollo institucional; estas planeaciones se realizan en un formato a nivel institucional donde se especifica la fecha, la sede de la institución donde se desarrollara las actividades y se deja un espacio para observaciones, donde se describe si se realizaron o no las actividades planeadas y las razones en el caso de que no se cumplan y que otras actividades se desarrollaron; este ejercicio se realiza en reunión de directivos los días viernes o lunes; a través de todas planeaciones se desglosa lo programado en el Plan Operativo Anual- POA y Plan de Trabajo Anual de coordinación. En la figura 9 se muestra un ejemplo de este tipo de planeación semanal desarrollado por la coordinadora.

Figura 9. Tercer momento de planeación- planeación semanal de coordinación




SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN EDUCATIVA "JENARO DIAZ JORDÁN"  
ACTA N° 35  
PLAN DE TRABAJO AÑO 2019  
COORDINADORA LUCY JACOBO



SEMANA TREINTA Y CINCO  
FECHA: DEL 14 AL 18 DE OCTUBRE DE 2019

La rectora Esp. Isabel Cristina Vargas y la coordinadora Lic. Lucy Amparo Jacobo Jamioy, se reúnen el día 11 de octubre, para planificar, concertar y/o asignar actividades a desarrollar durante semana académica. Acordándose lo siguiente:

FECHA	LUGAR	HORARIO	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
LUNES 14 DE OCTUBRE DE 2019	SEDE PRINCIPAL		FESTIVO	
MIÉRTES 15 DE ENERO DE 2019	SEDE PRINCIPAL	MAÑANA 8:00 AM A 12:00 AM TARDE 2:00 PM A 6:00 PM	ACOMPANIAMIENTO A REUNIONES DE AREA DE: Jornada mañana SOCIALES (8:00 AM A 9:00 AM) NATURALES (9:20AM A 10:20 AM) INGLES (10:20 AM A 11:20 AM)  Jornada tarde SOCIALES (2:30 PM A 3:30 PM) TECNOLOGIA (3:50 PM A 4:50 PM) MATEMATICAS (4:50 PM A 5:50 PM)	No se realizó acompañamiento a reuniones de área en la jornada de la mañana, por reunión en rectoría de 8:00 am a 9:00 am y después reunión con docentes de 9:00 a 11:10 am.
MIÉRCOLES 16 DE OCTUBRE DE 2019	SEDE PRINCIPAL	MAÑANA 8:00 AM A 12:00 AM TARDE 2:00 PM A 6:00 PM	REALIZACION DE LISTADO CON NOVEDADES DE LOS BOLETINES DE TERCER PERIODO PARA ENVIO A MICROSID PARA CORRECCIONES ACOMPANIAMIENTO A REUNIONES DE AREA DE:  Jornada tarde CIENCIAS NATURALES (1:30 PM A 2:30 PM) ARTISTICA – ETICA- RELIGION (2:30 PM A 3:30 PM) INGLES (4:50 PM A 5:50 PM)	Se realiza acompañamiento de restaurante escolar Organización de cronograma de actividades de finalización de año escolar para socializar con directivos. Atención de docentes Félix Echeverri, alba marina Iosada, Luis Montealegre. En la jornada de la tarde se asiste a reunión de directivos Docentes para determinar circular de actividades de finalización de año escolar, no se acompaña a las áreas en reunión de área. 2:00 pm a 5:20 pm Acompañamiento a docentes de la jornada de la tarde para evaluar el impacto de la estrategia implementada para recuperaciones de primer periodo.
JUEVES 17 DE OCTUBRE DE 2019	SEDE PRINCIPAL	MAÑANA 8:00 AM A 12:00 AM TARDE 2:00 PM A 6:00 PM	LECTURA Y ANALISIS DE DOCUMENTOS DIA E ACOMPANIAMIENTO A REUNIONES DE AREA DE: Jornada mañana	Jornada de movilización docente; no hay clases. Lectura y análisis de documentos DIA E: DOCUMENTO ORIENTADOR DIA E TALLER DIA E 2019 TALLER DIA E FAMILIA

El cuarto momento de planeación es el que se desarrolla para las reuniones con los profesores, se puede realizar en el colectivo, con la intervención del rector y coordinadores o cada coordinador planea las actividades que va a desarrollar en una sede específica, estas actividades con profesores se desarrollan por lo general durante las cinco (5) semanas institucionales programadas durante cada año en el calendario escolar, para los meses de enero, abril, junio, octubre y diciembre; para determinar las temáticas a tratar se tiene como referencia el Plan de trabajo Anual de Coordinación, las planeaciones enviadas a Secretaría de Educación con el Plan Operativo Anual (POA), y requerimientos que hace la Secretaría de Educación de forma particular. Las planeaciones de este cuarto momento de planeación se realizan al comienzo del año de forma general, ya que deben ser enviadas a la secretaria de educación, donde se muestra una posible ruta de acción durante las cinco semanas institucionales, posteriormente y a medida que se requiere se revisan y ajustan.

No existe un formato de planeación para estas semanas institucionales, donde se trabaja con profesores; pero por lo general se desarrolla como una agenda de trabajo donde se especifica la fecha y el lugar de reunión, la agenda siempre inicia con un saludo por parte del rector y coordinadores, posteriormente se realiza una oración o reflexión por parte de algunos docentes encargados, posteriormente se presenta la agenda de trabajo para su aprobación, luego se expone por parte de uno de los coordinadores la legislación que soporta el trabajo que se va a realizar por alguna resolución o requerimiento de la Secretaría de educación departamental, posteriormente se explican las actividades a realizar, se conforman los equipos de trabajo y se genera los espacios de trabajo, al finalizar se deja un espacio para varios en los que los profesores tiene la oportunidad de intervenir. En la figura 10 se muestran la planeación de semanas institucionales

para trabajo con profesores de tres instituciones diferentes uno del municipio de San Agustín,

Otra de Timana y una de Garzón, todos municipios del departamento del Huila.

Figura 10. Cuarto momento de planeación- planeaciones para trabajo con profesores en semanas institucionales (2017- 2018- 2019)

<b>TERCERA SEMANA INSTITUCIONAL</b>			
<b>I.E. PUERTO QUINCHANA</b>			
<b>DIA 2: JUEVES 20 DE JULIO DE 2017</b>			
<b>AGENDA</b>			
HORA	TIEMPO	ACTIVIDAD	RESPONSABLE
8:00 AM – 8:15 AM	15 minutos	SALUDO DE BIENVENIDA Y ORIENTACIONES GENERALES	RECTOR/ COORDINADORA
8:15 AM – 8:30 AM	15 minutos	REFLEXION	DOCENTE CONSUELO LOPEZ
8:30 AM – 10:00 AM	1 HORA, 30 minutos	TRABAJO EN EQUIPOS DE PROYECTOS TRANSVERSALES	DIRECTIVOS LIDERES DE EQUIPOS DE PROYECTOS TRANSVERSALES
10:00 AM – 10:30 AM	30 minutos	REFRIGERIO	DOCENTES
10:30 AM – 12:00 M	1 HORA, 30 minutos	TRABAJO EN EQUIPOS DE AREA	DIRECTIVOS LIDERES DE EQUIPOS DE AREA
12:00 AM – 1:00 PM	1 HORAS	SOCIALIZACION DE CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	COORDINADORA DOCENTES LIDERES DE PROYECTOS
RECOMENDACIONES GENERALES:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ PUNTUALIDAD A LA HORA DE LLEGADA</li> <li>✓ LLEVAR COMPUTADOR MINIMO UNO POR EQUIPO DE TRABAJO</li> <li>✓ LLEVAR DOCUMENTOS DE LOS PROYECTOS DE AREA Y TRANSVERSALES QUE CONTENGAN LOS CRONOGRAMAS DE ACTIVIDADES ESTALECIDOS POR LOS EQUIPOS DE TRABAJO.</li> <li>✓ ASUMIR UNA ACTITUD POSITIVA Y TENER UNA BUENA DISPOSICION PARA REALIZAR TODAS LAS ACTIVIDES PROGRAMADAS</li> <li>✓ SITIO DE TRABAJO SEDE SALDAÑA</li> </ul>			
LUCY AMPARO JACOBO COORDINADORA			

## REUNIÓN GENERAL DE DOCENTES I. E LA GAITANA

### AGENDA MARZO 03 DE 2018 DESARROLLO INSTITUCIONAL

Actividades	Tiempo estimado
Saludo	7:00 AM
Ora ción	7:05 AM
Informes genera les de rectoría .	7:10 AM
Socia lización de proyectos obliga torios y de servicio socia l.	7:30 AM
De sca nso.	9:30 AM
Aná lisis de los resulta dos de las pruebas SABER 3°, 5°, 9° Y 11° 2017	10:00 AM
Orienta ciones genera les del trabajo a realiza r en los planes de mejora miento.	10:30
Trabajo por comités de área y de grado. (elabora ción de los planes de mejora miento.	10:40 A 1:00 PM

INSTITUCION EDUCATIVA JENARO DIAZ JORDAN  
 PLAN DE TRABAJO CUARTA SEMANA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL  
 (31 de agosto de 2019)

FECHA	HORA	ACTIVIDADES															
31 DE AGOSTO DE 2019	7: 00 AM A 8:00 AM	TEMA: <ul style="list-style-type: none"> <li>• SALUDO A CARGO DE LA RECTORA ISABEL CRISTINA VARGAS</li> <li>• REFLEXION A CARGO DE PSICOORIENTADORA</li> </ul> ASISTENTES: TODOS LOS DOCENTES RESPONSABLE: RECTORA - COORDINADORES LUGAR DE TRABAJO: AUDITORIO															
	8: 00 AM A 9:30 AM	TEMA: TRABAJO EN EQUIPOS DE AREA <ul style="list-style-type: none"> <li>• DESEMPEÑOS DE APRENDIZAJE POR GRADOS</li> <li>• PROYECTO DE AREA</li> <li>• REGLAMENTO INTERNO DEL AREA</li> </ul> ASISTENTES: TODOS LOS DOCENTES RESPONSABLE: LIDERES DE LAS AREAS – COORDINADORES <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; margin-top: 5px;"> <tr> <td>LUIS FERNANDO HERRAN</td> <td>LUCY JACOBO</td> <td>ARMANDO JARAMILLO</td> <td>PATRICIA MANRIQUE</td> <td>ANGELA HERNANDEZ</td> </tr> <tr> <td>INGLES - MATEMATICAS</td> <td>CIENCIAS NATURALES - SOCIALES</td> <td>TECNOLOGIA - ARTISTICA</td> <td>CASTELLANO – EDUCACION FISICA</td> <td>ETICA - RELIGION</td> </tr> <tr> <td>AULA 08</td> <td>AULA 07</td> <td>AULA 06</td> <td>AULA 05</td> <td>AULA 04</td> </tr> </table> LUGAR DE TRABAJO: AULA ASIGNADA	LUIS FERNANDO HERRAN	LUCY JACOBO	ARMANDO JARAMILLO	PATRICIA MANRIQUE	ANGELA HERNANDEZ	INGLES - MATEMATICAS	CIENCIAS NATURALES - SOCIALES	TECNOLOGIA - ARTISTICA	CASTELLANO – EDUCACION FISICA	ETICA - RELIGION	AULA 08	AULA 07	AULA 06	AULA 05	AULA 04
	LUIS FERNANDO HERRAN	LUCY JACOBO	ARMANDO JARAMILLO	PATRICIA MANRIQUE	ANGELA HERNANDEZ												
	INGLES - MATEMATICAS	CIENCIAS NATURALES - SOCIALES	TECNOLOGIA - ARTISTICA	CASTELLANO – EDUCACION FISICA	ETICA - RELIGION												
AULA 08	AULA 07	AULA 06	AULA 05	AULA 04													
9:30 AM A 10:00 AM	DESCANSO																
10:00 AM A 1:00 PM	SE CONTINUA EL TRABAJO EN LOS EQUIPOS DE AREA CON EL COORDINADOR ASIGNADO.  AL FINALIZAR LA JORNADA DEBE REALIZARSE LA ENTREGA DE LOS DOCUMENTOS EN FORMA DIGITAL AL COORDINADOR CORRESPONDIENTE.																

### Acciones de implementación

La implementación es la segunda acción constitutiva de la práctica de enseñanza; esta es definida por la Guía 31 MEN, Anexo 1 (2018) como la “capacidad para desarrollar con eficiencia los planes y proyectos formulados, guiar los equipos de trabajo hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos, hacer seguimiento permanente y ajustar las acciones de acuerdo con los resultados del seguimiento y las metas definidas” (p.6); en este propósito la coordinadora realiza su implementación cuando desarrolla en el día a día su labor en un horario de (ocho) 8 horas, determinado por su jornada laboral, atendiendo siempre a las planeaciones realizadas en los 4 momentos de planeación con los cuales da cumplimiento de sus funciones expresadas en

las resoluciones 15683 de 2016 y 3842 de 2022; en las acciones de implementación la coordinadora realiza según lo expresado en las resoluciones anteriormente mencionadas las siguientes actividades:

Comunicar a los equipos de trabajo a cargo mediante oficios de coordinación los criterios de trabajo con claridad y antelación; apoyo a el desarrollo de los proyectos de la institución, en colaboración con los diferentes órganos del gobierno escolar; realizar acompañamiento a los diferentes equipos de trabajo como comités de área, comisiones de evaluación y promoción, consejo académico, comité de convivencia, equipos de sede, en las cuales se dan orientaciones sobre los propósitos y acciones a realizar; se desarrollan reuniones con padres de familia, formaciones y reuniones con estudiantes, reuniones con directivos, y profesores.

La coordinadora organiza, orienta y retroalimenta el trabajo académico de los profesores, para procurar la aplicación del enfoque pedagógico definido en el Proyecto Educativo Institucional; evalúa y hace seguimiento de forma permanentemente el desarrollo de los planes curriculares de área, proyectos transversales, estrategias de enseñanza, criterios y metodologías de evaluación del aprendizaje de los estudiantes conforme el sistema de evaluación institucional; fomenta en los profesores el conocimiento y la incorporación en sus planes de área, de los estándares básicos de competencias, los lineamientos para las diferentes áreas y grados a cargo; desarrolla proyectos pedagógicos transversales e institucionales que articulen diferentes áreas, grados y niveles; motiva, asesora y apoya la innovación y la investigación pedagógica por parte de los docentes, para potenciar procesos de aprendizaje.

Coordina con los profesores el análisis y la apropiación de los resultados de evaluaciones internas y externas de los estudiantes, con el propósito de desarrollar planes de mejoramiento;

propone y sustenta cambios curriculares ante el consejo académico; hace seguimiento a los ajustes propuestos en las prácticas de aula y retroalimenta al equipo de profesores a cargo de dichos ajustes; establece mecanismos para conocer los casos de los estudiantes con dificultades académicas y disciplinarias, y apoya a los profesores en la resolución de los mismos; revisa como producto de las comisiones de evaluación y promoción los factores que afectan los índices de retención y promoción, y propone acciones para mejorar dichos índices; establece y da a conocer los lineamientos de las comisiones de evaluación y promoción.

Dirige el proceso anual de autoevaluación institucional y el desarrollo del Plan de Mejoramiento Institucional; gestiona ante el rector los recursos necesarios para el desarrollo de actividades y proyectos pedagógicos; promueve entre los docentes y estudiantes el buen manejo y cuidado de la infraestructura y los recursos de la Institución; atiende oportunamente las novedades del personal docente y las reporta al rector; organiza y hace seguimiento a las asignaciones y actividades académicas de los profesores; organiza y desarrolla programas de formación permanente para los docentes en áreas pedagógicas y disciplinarias; apoya al rector en la evaluación de desempeño de docentes 1278 de 2002 y provisionales.

La coordinadora fomenta relaciones de colaboración y compromiso entre los miembros de la comunidad educativa; se comunica con la comunidad educativa para promover espacios de participación; promueve junto con la psico orientadora que la comunidad educativa conozca el manual de convivencia y que se apropie de los principios y normas allí establecidos; fomenta el trabajo colaborativo entre profesores, padres de familia y estudiantes; promueve estrategias para el reconocimiento de los logros de profesores y estudiantes; desarrolla estrategias para la prevención de riesgos mediante la implementación del proyecto transversal de gestión de riesgos

a nivel institucional; promueve el contactos con organizaciones como el hospital, la alcaldía, la policía y otras a nivel cultural y sociales para realizar acciones conjuntas que repercutan en bien de la comunidad educativa; fomenta actividades que involucren a las familias en la formación integral de los estudiantes.

Todas estas acciones de implementación, se desarrollan a lo largo del año escolar con los diferentes actores de la comunidad educativa, equipos de trabajo y órganos del gobierno escolar; pero también se da un tipo de implementación más cercano a la práctica de enseñanza en las reuniones con los profesores en el escenario de las semanas de desarrollo institucional, aunque esta implementación dista en mucho de la implementación como acción constitutiva de la práctica de enseñanza como lo expresa Villalobos (2011), la gestión de aula tiene como requisito la mirada pedagógica y está encaminada a mejorar resultados, por esto el profesor por medio de diversas estrategias pedagógicas y habilidades, gestiona un trabajo de aula en el que diseñan y crean situaciones para favorecer y promover la construcción de significados y nuevos conocimientos a partir de la transposición didáctica de las propuestas curriculares a la práctica, para esto el profesor, toma decisiones asertivas, contextualizadas y secuenciadas, acordes con los sujetos que aprenden y reflexionando sobre sus prácticas.

La coordinadora hasta ahora ha implementado las planeaciones realizadas desde su ejercicio como directivo, pero no se ha consolidado como tal la implementación de su práctica de enseñanza, aunque tiene como estudiantes a sus profesores su implementación no cuenta con una estrategia de enseñanza y didáctica coherente y planeada para este propósito.

### **Acciones de Evaluación**

Para Cáceres et al (2018) “toda evaluación ya sea dirigida a profesores, estudiantes o al sistema educativo siempre tiene como finalidad primera valorarlo para su mejora y perfeccionamiento”. (p. 197). En este sentido la evaluación busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes y a la vez mejorar la práctica de enseñanza del profesor; para cumplir este propósito la evaluación debe realizarse de forma permanente y tener carácter formativo, de tal manera que enriquezca tanto a profesores como a estudiantes; sin embargo, es de reconocer en este ejercicio de reflexión que la coordinadora realiza un proceso que se aleja de lo que se propone para una buena evaluación.

La evaluación que desarrolla la coordinadora a sus estudiantes los profesores, se reduce a una intervención que se realiza al final del año, en el marco de los procesos de evaluación de desempeño, donde se revisa mediante una carpeta de evidencias el cumplimiento de las funciones asignadas, según la legislación vigente, esta actividad no se lleva a cabo con la totalidad de sus estudiantes, solo la realiza con los profesores vinculados mediante el decreto 1278 de 2002 y con los profesores provisionales; quedándose por fuera de este proceso aproximadamente la mitad de sus estudiantes, lo que repercute negativamente en el empeño de mejorar la calidad de la educación ofrecida por la institución.

De igual manera la coordinadora realiza otras acciones aisladas que no corresponden a un verdadero proceso de evaluación, las cuales son, el seguimiento al cumplimiento de ciertos procesos, como entrega de informes y realización de actividades, las cuales se realizan mediante una lista de chequeo, sin que estos resultados generen una reflexión sobre los procesos desarrollados por los profesores o por la coordinadora, sino que lo que se prioriza es solo un

ejercicio de cumplimiento de la tarea. Las acciones de evaluación realizadas por la coordinadora podrían considerarse un nivel muy simple o básico de evaluación, sin que medie un propósito claro y sin la utilización de medios, técnicas e instrumentos planteados con una intencionalidad clara.

La evaluación formativa como lo expresa Heritage (como se citó en Moreno, 2016)

es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos (p.157).

La evaluación formativa se vislumbra como una gran oportunidad de mejoramiento en los procesos de evaluación realizados por la coordinadora, para enrutarlos hacia acciones consientes para mejorar tanto los procesos de aprendizaje de los profesores, como la práctica de enseñanza de la coordinadora; más aún, cuando lo que se pueda mejorar en los profesores estudiantes, muy seguramente repercutirá grandemente y se verá reflejado en las formas que estos realicen la evaluación a sus estudiantes.

Las concepciones sobre evaluación están en constante proceso de cambio, pero este siempre se dirige a que contribuya al aprendizaje, en esta apuesta continua de cambio y mejoramiento, la coordinadora se propone realizar avances paulatinos en su apuesta de

evaluación, a partir de la reflexión colaborativa, de tal manera que le permitan pasar de una *evaluación del Aprendizaje* que según Ibarra y Rodríguez (2019)

Es de carácter sumativo y se utiliza para confirmar lo que los estudiantes conocen y saben hacer, para demostrar si han alcanzado los resultados esperados y, ocasionalmente, para presentar en qué lugar se encuentran con respecto a otros. El profesorado se centra en asegurar que ha utilizado la evaluación para aportar afirmaciones, fundamentadas y adecuadas, sobre la competencia del alumnado, de forma que quienes reciben esta información puedan utilizarla para tomar decisiones defendibles y razonables. (párr.3)

Pasar a una *evaluación Para el Aprendizaje* que según este mismo autor

está diseñada con objeto de aportar al profesorado información para poder modificar y diferenciar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Se reconoce que los estudiantes aprenden individualmente de una manera idiosincrática, y también que existen patrones y caminos predecibles que muchos estudiantes siguen. Requiere un cuidadoso diseño por parte del profesorado y poder utilizar la información resultante para determinar no sólo lo que los estudiantes conocen, sino también obtener información sobre si aplican lo que conocen, cómo y cuándo lo aplican. El profesorado puede utilizar esta información para coordinar y orientar la enseñanza y los recursos, y aportar retroalimentación a los estudiantes para ayudarles a avanzar en su aprendizaje (párr.4)

En última instancia la coordinadora a partir de la reflexión de su propia práctica de enseñanza propenderá por hacer de la evaluación una *Evaluación como Aprendizaje*:

donde se desarrolle y apoye la metacognición. Que se centre en el papel del estudiante como el conector determinante entre la evaluación y el aprendizaje. Cuando los estudiantes son activos, están implicados y son evaluadores críticos, entonces dan sentido a la información, la relacionan con el conocimiento previo y la utilizan para nuevos aprendizajes. Este es el proceso de regulación en la metacognición. Esto sucede cuando las personas monitorizan su propio aprendizaje y utilizan la retroalimentación de esta monitorización para realizar ajustes, adaptaciones e incluso grandes cambios sobre lo que comprenden. Ello requiere que el profesorado ayude a los estudiantes a desarrollar, practicar y a sentirse cómodos con la reflexión y con un análisis crítico sobre su propio aprendizaje. (párr.5)

La evaluación como proceso central de la práctica de enseñanza debe ser resignificado, es preciso darle un nuevo significado, en el que se permita que ésta realmente aporte al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza tanto de la coordinadora, como los de aprendizaje de sus estudiantes los profesores; quienes a partir de la práctica de enseñanza de la coordinadora tendrían un referente que los anime y motive a salir de sus zonas de confort y a tratar de desarrollar nuevas prácticas y nuevas comprensiones de la evaluación. Solo resignificando los conceptos de evaluación institucional, se podrá generar otras realidades que permitan cambiar los tradicionales y normalizados altos niveles de pérdida y de deserción de estudiantes. Es preciso de igual manera formalizar estos cambios desde los mismos sistemas de evaluación de estudiantes y planes de evaluación de profesores.

#### **Capítulo IV. Formulación del problema de investigación**

Según Arias (2006), "la formulación del problema es la concreción del planteamiento en una pregunta precisa y delimitada en cuanto a espacio, tiempo y población" (p.41). por tanto, en este espacio se precisa los propósitos, objetivos, pregunta de investigación y justificación que movilizan a la investigadora para realizar este trabajo investigativo.

El propósito de esta investigación cualitativa es reflexionar de forma colaborativa mediante la metodología de la Lesson Study sobre la práctica de enseñanza que puede desarrollar una coordinadora en la I.E. Laureano Gómez del Municipio de San Agustín en el ejercicio de sus funciones; quien a partir de su práctica directiva en el trabajo directo con los docentes encuentra un espacio propicio de formación que permite realizar los procesos de planeación, implementación y evaluación de conceptos estructurantes en la gestión académica en pro de mejorar la calidad de los procesos institucionales; en este propósito la investigadora debió realizar un proceso de deconstrucción de los cimientos de su práctica donde encontró que su cargo lo desarrolla a diferentes niveles, uno macro a nivel general de la institucional con la planeación, ejecución y evaluación del marco general del PEI, plan operativo anual POA, plan de mejoramiento institucional PMI, sistema institucional de Evaluación SIEE, manual de Convivencia entre otros; otro nivel individual en donde planea, implementa y realiza seguimiento a todos los procesos institucionales; y por último descubre la oportunidad de desarrollar procesos de planeación, implementación y evaluación, concebidos dentro de una práctica de enseñanza mediada a través de procesos de formación a sus docentes.

#### **Pregunta de investigación**

La pregunta que dirige la presente investigación por parte de una coordinadora es

*¿Como resignificar la práctica directiva de una coordinadora para transformar su interacción con los profesores en una práctica de enseñanza a partir de la reflexión colaborativa de la Lesson Study, y fomentar el pensamiento crítico en estos?*

### **Objetivo general**

Describir la resignificación de la Práctica directiva de una coordinadora para transformar su interacción con los profesores en una práctica de enseñanza a partir de la reflexión colaborativa de la Lesson Study, para fomentar Pensamiento Crítico en profesores de la I.E. Laureano Gómez de San Agustín

### **Objetivos específicos**

*Describir las acciones de planeación, implementación y evaluación de la práctica de enseñanza de la coordinadora investigadora.*

*Diseñar una serie de planeaciones en el marco de la reflexión colaborativa, para desarrollar pensamiento crítico en los profesores de la I.E. Laureano Gómez de San Agustín*

*Evaluar los cambios en la práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas de planeación, intervención y evaluación desarrolladas por la coordinadora investigadora en la I.E. Laureano Gómez*

## Capítulo V. Descripción de la Investigación

Esta investigación surge de la reflexión en torno a preguntas poderosas que se plantearon en los seminarios de investigación como ¿Qué tanto sé sobre lo que enseño y cómo enseñarlo?, la cual abrió un mundo inconmensurable de nuevos interrogantes como ¿cuáles son los paradigmas socio históricos relevantes que fundamentan el saber que imparto?, ¿cuál es la comprensión actual del saber que imparto?, ¿cuáles son las declaraciones concretas y actuales sobre la didáctica específica del saber que enseño?, ¿Qué claridades tengo frente a las formas concretas de enseñar mi saber?, ¿Cuáles son las mayores dificultades de aprendizaje en mis profesores?, ¿reconozco y vinculo el macro currículo y meso currículo para el proceso de análisis de mi práctica de enseñanza?, todos estos interrogantes, antes nunca contemplados por la coordinadora abrió la posibilidad de ver la práctica directiva desarrollada por una coordinadora desde diferentes aristas en procura de analizarla para mejorarla.

En esta reflexión para resolver los interrogantes planteados se percata de aspectos valiosos que le demarcan un nuevo camino en su quehacer profesional, y es ver en su práctica directiva, el desarrollo de una práctica de enseñanza, apoyada en la definición que hace de esta Alba & Atehortúa (2018) como un fenómeno social configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto , cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo” ( p. 14), y al realizar un recorrido por sus prácticas al inicio de su investigación, la coordinadora reconoce que desarrolla una práctica de enseñanza en la relación directa que establece con sus profesores, encaminada a los procesos de formación de estos. De igual manera reconoce a través de la investigación que en todo su quehacer esta de forma explícita las acciones constitutivas de planeación, intervención y

evaluación; es por esto que surge la necesidad de realizar un reconocimiento profundo y una resignificación de la misma para mejorarla.

La investigación sobre la práctica de enseñanza realizada por una coordinadora se describe a continuación, donde se tiene en cuenta elementos como enfoque, diseño, alcance y metodología de la investigación, la descripción de la configuración didáctica, las técnicas e instrumentos de recolección de información que soportan la investigación.

### **Enfoque Investigativo**

La presente investigación se encamina a la reflexión y resignificación de las prácticas de enseñanza de una coordinadora, es por esto que se estudia desde el enfoque cualitativo que según Hernández et al (2014) “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”. (p.358), por su parte explica Martínez (2006) que “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.128); por su parte Vasilachis (2006) considera que la investigación cualitativa “indaga en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (p.2); el término natural hace referencia según Vasilachis (2006)

a que los investigadores cualitativos se aproximan a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas [...]. Los investigadores observan, analizan esas situaciones, esos procesos, esos sucesos y/o sus consecuencias, esas acciones, y tratan de captarlos, tan completamente como les sea posible, en toda su complejidad y tal como realmente ocurren. (p.4).

El enfoque cualitativo de investigación es reflexivo, multimetodico y también, según Martínez (2006) “dialéctico y sistémico” (p.129); se considera dialectico según este autor porque “el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio” (p.129). otras de las características importantes de la investigación cualitativa para Maxwell (como se citó en Vasilachis 2006) son “a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica” (p.3).

La investigación cualitativa es flexible, permite ajustar la pregunta de investigación, plantearse nuevas estrategias de recolección y análisis de datos, en palabras de Maxwell (1996) “es un proceso iterativo que involucra “virajes” hacia atrás y adelante entre diferentes componentes del diseño, evaluando las implicancias de los propósitos, teoría, preguntas de investigación, métodos, y amenazas de validez de uno por el otro.(p.3) así mismo este autor afirma que “el diseño de investigación no comienza en un punto de inicio fijo, o procede a través de una secuencia determinada de pasos, y reconoce la importancia de la interconexión e interacción a lo largo de los diferentes componentes del diseño” (p.2).

La investigación cualitativa según Vasilachis (2006) presenta una forma alternativa de conocer los fenómenos complejos, como es en este caso la práctica de enseñanza, el investigador se convierte en instrumento para recabar y analizar datos y es la fuente de estos mismos datos, este debe dar un paso atrás para poder observar y analizar sus perspectivas, comportamientos, creencias, valores, deseos, acciones e interacciones críticamente, de esta manera transforma su realidad y se transforma el mismo. La coordinadora investigadora opta por este enfoque porque es el más adecuado a su pregunta de investigación; le permite proporcionar conocimiento profundo a cerca de sus prácticas de enseñanza, observar sus acciones constitutivas y transformarlas en datos para describir, comprender, interpretar y explicar su realidad, revelar lo que la hace distintiva y transformarla en una práctica pedagógica.

### **Diseño de Investigación**

El diseño de Investigación que se utiliza es la Investigación Acción, que según Bausela (2004)

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. [...]. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

La investigación acción plantea una ruptura con los modelos tradicionales que conciben al profesor como un reproductor de conocimiento, se propone “una nueva visión del aula como un espacio de investigación y desarrollo profesional, donde se cuestiona el papel de los docentes y su compromiso” (La Torre, 2003. p. 5); para Elliot (2005) el objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimiento [...] la mejora de una práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyan sus fines” (p. 67), más adelante Elliot (2005) explica que cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los productos; los procesos deben tenerse en cuenta a la luz de la calidad de los resultados del aprendizaje y viceversa (p. 68).

Para Elliott (2005) la “condición necesaria antecedente de la investigación acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar. (p. 71) en este sentido La torre (2005) plantea que la escuela como la conocemos tradicionalmente debe cambiar, pero esto solo es posible en la medida que los docentes se renueven y sus prácticas de enseñanza se transformen, plantea una visión del profesor como investigador de su práctica, como un profesional reflexivo, intelectual, crítico, autónomo, con poder de decisión, que interpreta su realidad, con capacidad de cuestionar, indagar,, analizar, e interpretar sus propias prácticas de enseñanza en variadas situaciones académicas, un profesional investigador de su propio que hacer diario. Este profesor investigador identifica situaciones problemáticas o dificultades en su contexto y sobre la base de la comprensión y la reflexión propone alternativas de solución, posibles mejoras que se puedan realizar en los procesos teniendo en cuenta a los estudiantes y al contexto. El profesor se convierte así en un investigador de su práctica para mejorarla, se convierte en un practico reflexivo, que utiliza la investigación de su práctica como medio de

autodesarrollo profesional y por tanto ayuda a mejorar la calidad de la educación en su contexto educativo. De esta manera para Elliott (2005) La investigación educativa constituye una forma de enseñanza y viceversa. (p.27).

Para la investigación acción el profesor es un investigador de su propia práctica y la enseñanza se concibe como práctica investigadora, así lo afirma La Torre (2005)

la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado. La educación se concibe como una acción intencional, propositiva, que se rige por reglas sociales, no por leyes científicas. La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales. (p.9).

Según La Torre (2005) la investigación-acción “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. (p.24). Restrepo (2004) explica que muchos profesores inician con una práctica insertada en las teorías pedagógicas, sin que pueda articularla de manera efectiva con el contexto donde las desarrolla , es por esto que la investigación acción le permite reflexionar sobre su práctica realizando un diagnóstico de esta; deconstruyéndola de forma crítica mediante una reflexión profunda para alcanzar un

conocimiento y comprensión absoluta de esta, reconociendo sus fortalezas, debilidades y fundamentos, solo de esta manera se puede avanzar de forma efectiva a una transformación de las prácticas de enseñanza que permita una nueva construcción más pertinente a sus estudiantes y al contexto, para esto debe implementar esta práctica reconstruida y validarla en su efectividad, así el profesor desarrolla ciclos de reflexión permanente en procura de mejorar permanentemente su quehacer docente. Para la torre (2005) “la investigación en el aula es, quizás, la estrategia metodológica más adecuada para hacer realidad esta nueva concepción del profesorado investigador y de la enseñanza como actividad investigadora” (. p.21)

### **Alcance de la Investigación**

El alcance planteado para la presente investigación es descriptivo, el cual consiste según Hernández et al (2014) en describir fenómenos, detallando cómo son, y cómo se manifiestan, se especifica sus propiedades y características; sirven para mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno. Otra definición la ofrece Tamayo (2002) donde señala que la investigación de tipo descriptivo “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre como una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente” (p.46).

En este tipo de alcance la “descripción es protagónica a la hora de responder preguntas cualitativas con un interés específico [...] y su papel consiste en la preservación de los hechos” (Aguirre & Jaramillo 2015. p. 181), este mismo autor señala que la rigurosidad de este alcance se justifica por tres razones fundamentales

la primera en relación a su permanencia en los diseños cualitativos a pesar de las modas posmodernistas y posestructuralistas que han sobrevenido a la investigación cualitativa; la segunda, en relación a cómo la descripción protege, de cierto modo, la alteridad del otro, en tanto es un intento por registrar sus comportamientos e interacciones más allá de nuestros esquemas mentales; la tercera, en relación a considerar la descripción como garante de validez en el proceso de registro y análisis de los datos.. (Aguirre & Jaramillo 2015. p. 184),

Para Guevara et al (2020) algunas de las características del alcance descriptivo son: a) La información debe ser verídica, precisa y sistemática, b) Lo fundamental son las características observables y verificables, c) La pregunta de investigación debe ser original y creativa, d) Los métodos de recolección de datos empleados son la observación, encuesta y estudio de casos, e) las características del fenómeno que se obtuvieron a través de los métodos de recolección de datos deben ser organizadas y analizadas a la luz de un marco teórico apropiado, f) Se pueden establecer relaciones entre los datos obtenidos, con el fin de clasificarlos en categorías. (p.166)

El fenómeno a estudiar de forma descriptiva es la práctica de enseñanza de una coordinadora entendida como “fenómeno social configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto, cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo” (Alba & Atehortúa, 2018, p. 14),

### **Metodología de la investigación**

La metodología con la que se realiza la presente investigación es la Lesson Study que “Son una estrategia de formación permanente proveniente del mundo oriental, concretamente de Japón” (Peña,2012, p. 65), que en palabras de Del Río (2013)

Pretende optimizar el aprendizaje del alumnado, a través de la mejora de la práctica docente. Con este método, serán la actitud, la participación, el grado de comprensión y aprendizaje de los alumnos y su opinión personal, los que, a través de la observación y el trabajo en equipo de un grupo de docentes, fijarán los puntos fuertes en los que se fundamentara la metodología de enseñanza a aplicar por este equipo de profesores. (p.6)

La Lesson Study se constituye en una alternativa ante el desarrollo de las metodologías tradicionales, considerando que esta permite mejorar los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de formación docente; uno de sus principios como lo señala Soto & Pérez (2015) es que “La observación directa en el aula por parte de los docentes fue y sigue siendo uno de los elementos fundamentales para estimular el cambio metodológico y con ello mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (P.17). La Lesson Study según Hevia et al (2019)” se basa en la premisa de que el lugar más apropiado para la mejora de la práctica docente, y conocer en profundidad cómo aprenden los estudiantes, es el contexto real de las aulas” (p.1069).

Entre las fortalezas de la Lesson Study para desarrollar el pensamiento práctico en los docentes según Soto & Pérez (2015) se encuentran “El enfoque práctico, el compromiso con el cambio y la mejora, el carácter cooperativo y solidario, así como la exigencia de rigor y sistema en la indagación y reflexión con una fuerte tradición del aprendizaje basado en problemas” (p.19).

Para Peña (2012) “Este modelo de formación proporciona una potente base en la investigación para los docentes, puesto que su metodología cíclica, sus finalidades marcadas de antemano y la necesidad de reunirse en grupo procuran evitar el hecho de que los docentes se encuentren «perdidos» dentro del proceso”.(p.65); este tipo de investigación se desarrolla por lo general en grupos de 4 a 6 profesores que se reúnen de forma permanente para el diseño de una lección, “ 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” (Soto & Pérez, 2011, p. 1).

La metodología de las LS, como proceso de investigación- acción, se desarrolla básicamente en siete fases según Soto & Pérez, (2011)

1. Definir el problema.
2. Diseñar cooperativamente una «lección experimental» y el proceso de observación de la misma.
3. Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta.
4. Recoger las evidencias y discutir su significado.
5. Analizar y revisar la propuesta.
6. Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro/a docente y observar de nuevo.
7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado. (p.1).

Figura 11. Fases de la Lesson Study

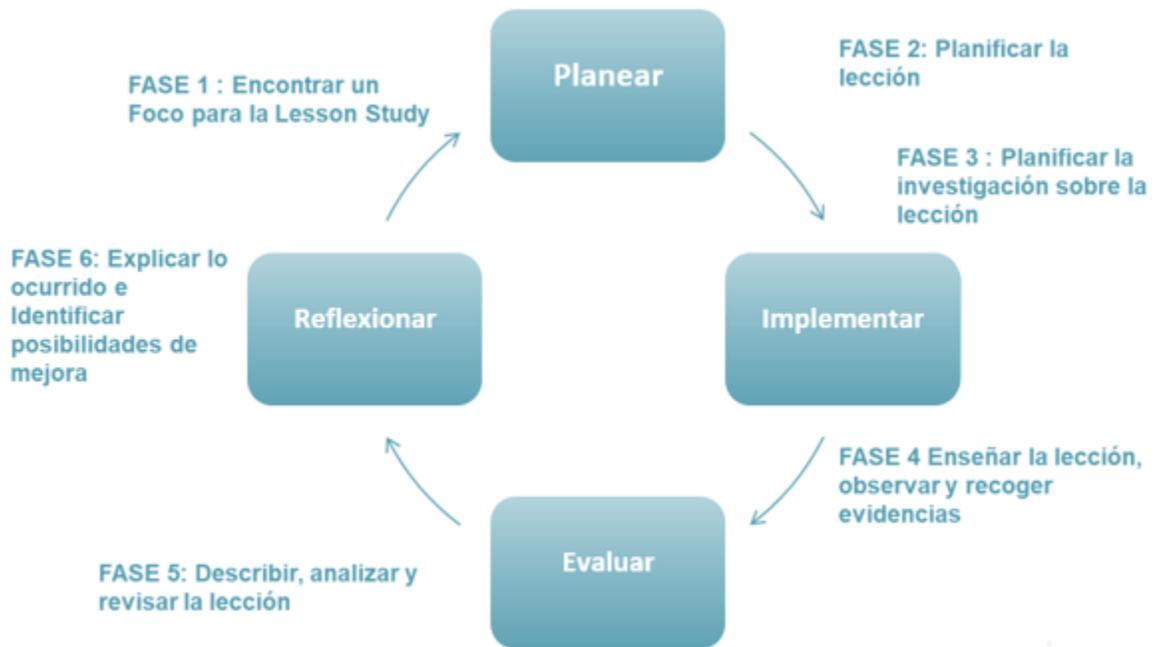


Imagen tomada (Alba et al s.f., p.21)

### Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En las investigaciones cualitativas según Hernández et al (2014)

“Lo que se busca es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de

analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (p.396 - 397)

Para obtener estos datos el investigador requiere de la utilización de diferentes técnicas e instrumentos; según Campoy y Gómez (2009) “Las técnicas aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que estamos utilizando”.(p.275); para Arias (2006) “ Se entenderá por técnica de investigación, el procedimiento o forma particular de obtener datos o informaciones” (p. 67); para este mismo autor “la aplicación de una técnica conduce a la obtención de información, la cual debe ser guardada en un medio material de manera que los datos puedan ser recuperados, procesados, analizados e interpretados posteriormente. A dicho soporte se le denomina instrumento”. (p.68).

Para Latorre (2005) “Las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar, en nuestro caso la práctica profesional de los docentes, a un sistema de representación que nos resulte más fácil de tratar y analizar”.(p. 53); las técnicas de investigación son muy variadas entre ellas podemos encontrar el análisis documental, análisis de contenido, observación, encuesta y entrevista entre otros, los instrumentos pueden ser fichas, listas de cotejo, escalas de estimación, diarios de campo, fotografías, videos, guías de entrevistas, libreta de notas.

Según Hernández et al (2014) el instrumento más valioso en la recolección de datos es “el propio investigador [...] recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información”.

(p. 397); en este sentido para Latorre (2005) “Es el propio investigador quien determina el tipo de técnica que va a utilizar. Una misma técnica puede utilizarse para descubrir una situación, contrastar una explicación, interpretar lo que otros piensan o hacen, analizar la conducta o examinar las creencias del investigador o los participantes. (p.55), el investigador determina la técnica de tal manera que le permitan alcanzar los objetivos planteados en la investigación; según Latorre (2005) “lo que le da valor a la información es el procedimiento y rigurosidad con que el investigador aborda el estudio” (p.55).

Para el desarrollo de la presente investigación se determina como fundamentales las técnicas basadas en la observación, las cuales son como lo explica Latorre (2005) “los procedimientos en los que el investigador presencia en directo el fenómeno en estudio. La observación permite al investigador contar con su versión, además de las versiones de otras personas y de las contenidas en los documentos. (p.56); para Arias (2006) “La observación es una técnica que consiste en visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la sociedad, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos”. (p.69). esto implica que el investigador cualitativo “necesita estar entrenado para observar, que es diferente de ver, [...] en la “observación investigativa” no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos”. (Hernández et al, 2015, p. 399).

El tipo de observación utilizado en la presente investigación es la observación participante la cual se entiende como “aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando” (Campoy y Gómez ,2015, p. 277); la observación participante

es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores. Esta técnica es una estrategia inherente a la investigación-acción, como lo es a la enseñanza, pues el profesional debe estar comprometido con el estudio de su práctica profesional. (Latorre, 2005, p.57).

La observación participante requiere que el investigador se implique totalmente en el fenómeno que está estudiado, de esta manera el investigador se acerca de manera efectiva para poder conocer la realidad que quiere observar, la observación participativa “resulta más apropiada cuando los objetivos de la investigación pretenden describir situaciones sociales, generar conocimiento, mejorar o transformar la realidad social”. (Latorre, 2005, p.58). La observación participante puede realizarse de diferentes maneras, desde la perspectiva de la investigación acción se puede participar para observar la que según Martínez (2007)

“el observador mediante la aplicación de acciones previamente planeadas puede iniciar su ejercicio de observación. Solo que al realizar dicho ejercicio ya la finalidad no sería profundizar en algunos elementos del problema sino, que, la finalidad es más bien identificarlos para luego emprender otras acciones en aras de solucionar las situaciones que allí se presenten en el grupo estudiado” (p.76)

para recabar información la investigadora utiliza diferentes instrumentos en los que realiza registros de tipo narrativo descriptivo, donde se describe de forma detallada el fenómeno observado, dentro de estos instrumentos están el diario de campo que es “uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite

mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. (Martínez, 2007, p. 77), el diario de campo “recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido [...] Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica” (Latorre, 2005, p.60).

Otra estrategia para recabar información son los grupos de discusión, que “consisten en reuniones de grupos pequeños en los cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas, en un ambiente relajado e informal, [...] su objetivo es generar y analizar la interacción entre ellos y como se construyen grupalmente significados” (Hernández et al,2015, p.408-409); para Latorre (2005) citando a Maykut y Morehouse, 1999, los grupos de discusión son “una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, en un ambiente permisivo, no directivo. Una conversación en grupo con un propósito” (p-75), por la investigación encontrarse enmarcada dentro de la metodología Lesson Study, la investigadora se reunía de forma sistemática con su triada de investigación con propósitos definidos dentro de un cronograma de trabajo, para retroalimentar y reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza.

En el marco del desarrollo de la metodología Lesson Study, se desarrollaron regularmente encuentros colaborativos de los docentes de la triada de investigación en la que se realizaba retroalimentación formal e informal, como lo expresa Wilson (2006), la retroalimentación no formal puede consistir en una conversación con el maestro o grupo de compañeros, esta retroalimentación es muy útil ya que tiende a apoyar a que se den procesos de comprensión, provocando la reflexión en los compañeros para así poder mejorar. Las retroalimentaciones pueden ser también escritas, como las que se realizan al escribir comentarios

al margen sobre un trabajo, o se puede utilizar un instrumento utilizado en el proyecto cero denominado escalera de retroalimentación. En el desarrollo de la investigación se usaron retroalimentaciones de forma oral de las cuales se realizaron grabaciones en algunos casos y también escritas, siendo la principal forma las escaleras de retroalimentación.

Las escaleras de retroalimentación según Wilson (2006) deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

“aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias” [...] se aclara a través de preguntas que permitan entender mejor algunos puntos o que den a conocer ideas que no se han expresado; [...] se valora cuando se hace énfasis en los puntos positivos, en las fortalezas y aspectos interesantes; [...]; se expresan inquietudes como preocupaciones, dificultades o desacuerdos con algunas ideas en cuestión y [...] se realizan sugerencias.  
(p.2-3)

Para Hernández et al (2015) una fuente de datos muy valiosa son los documentos, materiales y artefactos diversos, los cuales ayudan a entender de mejor manera el fenómeno estudiado, entre estos elementos se encuentran cartas, fotografías, grabaciones de audio y video, diarios personales. La investigadora dentro de su proceso recabó datos a partir de grabaciones de audio y video, fotografías y diferentes documentos de los trabajos elaborados por los docentes durante la implementación de la práctica de enseñanza de la coordinadora.

Las fotografías como técnica de obtención de información son documentos que funcionan “como ventanas al mundo de la escuela” (Latorre, 2005, p.80); las grabaciones en video se han convertido en indispensables en la investigación cualitativa “cualquier situación o acción

educativa se puede registrar y se puede recuperar para su análisis e interpretación posterior” (Latorre,2005,p.81), las grabaciones en audio “permiten captar la interacción verbal y registrar las emisiones con precisión, las transcripciones, aunque llevan tiempo prepararlas, resultan un modo idóneo de explorar los aspectos narrativos de segmentos de una lección o problema que se está investigando” (Latorre,2005,p.82),

Para Latorre (2005), el análisis de documentos es otra forma importante de recoger información, sostiene que “El análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación.” (p. 78) según este autor los documentos se pueden clasificar en oficiales y personales; siendo los oficiales “toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de información [...] entre estos se encuentran artículos de periódicos, documentos de organizaciones, actas de reuniones, planificaciones, registros de alumnos, revistas, exposiciones libros, fotografías” (p.78). los documentos personales, “son documentos naturales, elaborados a iniciativa propia, frente a los documentos sugeridos, solicitados por el investigador” (p.79).

Entre los documentos que permiten recabar datos para la investigación de la coordinadora se encuentran el Formato PIER bajo la metodología Lesson Study, La Pentada de Narración, La matriz de Coherencia, Matriz de revisión Documental, Matriz de categorización, escaleras de retroalimentación, formatos de análisis de coherencia y pertinencia, actas de reuniones, información de los diferentes seminarios de la Maestría, y los diferentes documentos rastreados desde diversos autores como soporte teórico de la investigación.

### **Categorías de Análisis**

Según Hernández et al (2015) “en la investigación cualitativa “la recolección y análisis de datos ocurren prácticamente en paralelo y este análisis no es uniforme” (p.418); La investigadora en el proceso de investigación recabo información utilizando la observación, análisis documental, grupos de discusión entre otros, obteniendo gran cantidad de datos no estructurados, con los cuales se reflexionan y se realizan análisis iniciales, se procede a realizar un análisis de tipo cualitativo que es la generación de categorías, para esto proceder a “recopilar, reducir y preparar la información para hacerla manejable y comprensible” (Latorre, 2005, p.84); la información se hace manejable al codificarla y categorizarla, la codificación es “la operación concreta por la que asignamos una marca, etiqueta o código indicativo (verbal o numérico) a un fragmento del texto [...] así se fragmenta la información en unidades de significado o de análisis”. (Latorre, 2005, p.85); posteriormente se asocia cada unidad de análisis a una categoría, estas en palabras de Latorre (2005) “hacen referencia a situaciones, contextos, actividades, comportamientos, opiniones, perspectivas, procesos, etc. Las categorías tienen atributos o propiedades que son aspectos significativos y que se consideran una especie de sub- categorías. Las propiedades pueden ser causas, condiciones, consecuencias, tipos, procesos, etc. (P.86)

El proceso de generar categorías se realiza sobre la base de la comparación constante entre unidades de análisis. (Hernández et al, 2015, p. 431), en la categorización “cada segmento o unidad se clasifica como similar o diferente de otras, si las primeras dos unidades poseen cualidades similares, generan tentativamente una categoría, [...], si las dos unidades no son similares, la segunda produce una nueva categoría”. (Hernández et al, 2015, p. 429); la categorización permite “elaborar el sistema de categorías que constituye el esquema organizador

de los conceptos presentes en la información analizada. viene a ser el mapa de significados que reconstruye la información para describir una realidad reconocible.” (P.86);

En la categorización de la investigación cualitativa se distingue entre “Categorías, que denotan un tópico en sí mismo y las subcategorías, que detallan dicho tópico en micro aspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna,2005, p.64), en este mismo sentido Latorre (2005) señala que las categorías pueden ser “inductivas (a posterior/), deductivas (a priori/) o mixtas. Las categorías a priori vienen determinadas, bien por el marco teórico o por categorías usadas en estudios previos. Las categorías a posteriori emergen a medida que se examina la información, siguiendo un procedimiento inductivo. (P.86).

La coordinadora investigadora desarrolla una matriz de categorización apriorística (ver apéndice 1) con la que pudo determinar que son categorías de la práctica que desarrolla en la I.E. Laureano Gómez, la Planeación, la Implementación y la Evaluación de Aprendizajes.

Figura 12. Matriz de Categorización Apriorística

MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN APRIORÍSTICA							
RESOLUCIONE 15683 DE AGOSTO DE 2016			¿CUALES SON COMUNES?	CUALES SON LOS MAS DISTINTIVOS (VINULADOS CON EL PLANTEAMIENTO)	CATEGORIAS	AGRUPAMIENTO Nombroamiento subcategorías	
GESTION DIRECTIVA	COMPETENCIAS EN PLANIFICACION Y ORGANIZACION	Coordina, participa y acompaña la formulación, revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI), del Plan Operativo Anual (POA), del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), y del Sistema Institucional de Evaluación (SIE).	Motivar, liderar, apoyar, evaluar, desarrollar y mantener procesos como:  1.revision y actualización de documentos institucionales. 2.toma de decisiones concierne a la planeación y dirección institucional.	Motivar, liderar, apoyar, evaluar, desarrollar y mantener procesos como:  1 Formacion y capacitacion docente. 2 realizacion de jornadas pedagógicas con docentes. 3 favorecer la inclusión 4 planes y proyectos pedagógicos con	<b>PLANEACION</b> Es la toma de decisiones anticipada sobre lo que se espera alcanzar de forma coherente con las necesidades del contexto, para lo cual se determina los aprendizajes esperados, de igual manera se diseñan estrategias metodológicas coherentes: se identifican medios, recursos, tiempos, secuencias y espacios necesarios para lograrlo, y se determina las formas de evaluación y retroalimentación de los procesos (Albares de Eulate (2006). Stone 1999 Zabalza (2003))	RESULTADOS PREVISITOS DE APRENDIZAJE	
		Apoya el diseño e implementación de mecanismos para la toma de decisiones involucrando la comunidad educativa en relación con los procesos de planeación y dirección de la institución.					
	COMPETENCIA CULTURAL INSTITUCIONAL	Incentiva y pone en práctica estrategias de participación de la comunidad educativa en las acciones orientadas al cumplimiento de los objetivos y metas institucionales			Es el conjunto de interacciones que realiza un profesor con sus estudiantes para lograr la construcción de nuevos	IMPLEMENTACION	COMUNICACION
		Apoya el diseño y uso de mecanismos de comunicación entre la comunidad educativa.					
		Organiza jornadas pedagógicas con los docentes y la comunidad educativa para actualizar, evaluar y hacer seguimiento a las buenas prácticas sociales y académicas de la institución					
		Promueve y organiza espacios o mecanismos enfocados a favorecer la educación inclusiva y la atención a la diversidad					

Con la realización de la matriz de categorización se establecen en la tabla 1.

Las categorías de análisis apriorísticas y algunas subcategorías apriorísticas.

TABLA 1. Categorías de Análisis Práctica de Enseñanza

<b>CATEGORIAS APRIORISTICAS</b>		
PLANEACION	IMPLEMENTACION	EVALUACION
<b>SUBCATEGORIAS APRIORISTICA</b>		
PENSAMIENTO CRITICO		
SUBCATEGORIAS EMERGENTES		

RPA	VISIBILIZACION DEL PENSAMIENTO - RUTINAS DE PENSAMIENTO	INSTRUMENTOS, MEDIOS Y TECNICAS DE EVALAUCION
-----	---	--

## Capítulo VI. Ciclos de Reflexión

Los profesores pueden desarrollar su práctica de enseñanza siguiendo las rutinas en las que se ve inmerso dentro de su quehacer diario, pero si se suscita en éste el deseo o la necesidad de innovar su ejercicio profesional, es condición necesaria la Reflexión sobre lo que hace, porque lo hace y para que lo hace, solo de esta manera podrá encontrar oportunidades de cambio; según Torres et al. (2020) “En el contexto educativo, la reflexión es el acto a través del cual los docentes pueden juzgar su propio accionar con la finalidad de mejorar su práctica”. (p.4), es en este acto consiente que el docente puede resignificar sus prácticas, y tal como como lo expresa Castellanos y Yaya (2013) “Se considera que el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico puede contribuir a que los docentes en formación revisen críticamente su trabajo, puedan explicar sus propias acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas”. (p.2)

Teniendo en cuenta que las prácticas de enseñanza de cada docente son singulares como lo describe Alba et al (s.f.)

la práctica de enseñanza esta revestida de particularidad. se puede afirmar que no existen dos prácticas idénticas, que cada práctica subyace a cada sujeto que enseña, responde a sus creencias, supuestos, implícitos, conocimiento, experiencia, saberes pedagógicos; por

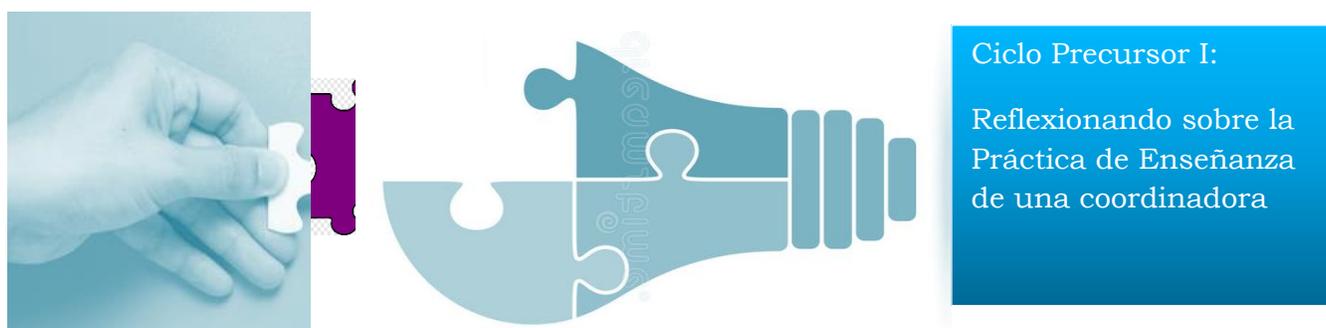
ende, es particular; desde esta mirada existen tantas realidades de práctica de enseñanza como sujetos que enseñan. (p.7)

Se hace necesario que la práctica de enseñanza de la coordinadora investigadora se deleve desde sus fuentes primarias, desde el ser mismo que las desarrolla, a la luz de preguntas como ¿Quién es?, ¿Cómo enseña?, ¿para qué enseña? ¿Qué enseña? ¿Cómo evalúa? ¿Qué es ser profesor?, ¿Cuál es su formación de base?, ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional?, ¿Cómo es la estructura de su clase?, todos estos interrogantes dan pie al primer ciclo precursor de reflexión, denominado: Tomando consciencia de la práctica de enseñanza de una Coordinadora.

### **Ciclo Precursor I. Reflexionando sobre la Practica de Enseñanza de una coordinadora**

“Los docentes deben investigar su práctica profesional mediante la investigación-acción, teniendo como foco la práctica profesional del profesorado, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y a través de ésta transformar la sociedad”. (La Torre, 2005, págs. 7,8).

*Figura 13. Imagen del ciclo Precursor I*



La investigadora inicia un proceso de introspección mediante el reconocimiento de su realidad personal y profesional desde una pregunta poderosa ¿Quién Soy? ; En respuesta a esta

inicia por su nombre Lucy Amparo Jacobo Jamioy, una mujer de 45 años de edad, nacida en el municipio de San Agustín, la capital Arqueológica del Huila, la mayor de tres hermanos, madre soltera de una niña de 18 años, amante de los animales, que valora mucho la amistad, le gusta la cocina, viajar; nació en una familia tradicional donde le inculcaron muchos valores como el respeto, la amabilidad, paciencia, empatía, gratitud entre otros. Una mujer católica muy creyente en Dios, luchadora, independiente, trabajadora, sincera, comprometida con todo lo que hace, de un carácter muy tranquilo, positiva, con facilidad y deseos de aprender cada día de todo lo que le rodea.

Su formación de base es Licenciada en Biología y Química, egresada de la Universidad Sur Colombiana de Neiva, con todas las expectativas de alcanzar su título de maestría, con lo que considera un regalo que le dio Dios, materializado en la oportunidad de estudiar en la Universidad de la Sabana; piensa que un profesor es un profesional de la educación, que atendiendo a su relación contractual con una institución educativa, construye escenarios propicios para desarrollar efectivamente su práctica de enseñanza con la construcción e implementación de una serie de estrategias en un aula de clases, para tratar que el estudiante construya su propio conocimiento y sea significativo para él, de tal manera que sea capaz de llevarlo a la práctica resolviendo problemas en situaciones cotidianas.

En su trayectoria profesional ha tenido la oportunidad de desenvolverse en diversos escenarios, tanto rurales como urbanos de colegios públicos y privados, con estudiantes desde grado preescolar, primaria, secundaria, media hasta adultos en diferentes municipios del departamento del huila y fuera de él, todo esto ha configurado una práctica de enseñanza muy singular, tuvo sus inicios en la ciudad de Neiva en una institución urbana, publica como docente

practicante orientando la asignatura de química, posteriormente se desplazó al municipio de garzón Huila donde se vinculó por OPS a una institución urbana publica donde oriento las asignaturas de biología y física, a la par que inicio en un instituto privado a dar clases de preicfes a estudiantes de grado once de los diferentes colegios del municipio, posteriormente se desplazó a la ciudad de Bogotá D.C. en la jornada de la mañana laboraba en un colegio urbano privado, se vinculó con la entidad Colsubsidio en la que en la jornada de la tarde laboraba orientando preicfes, en la jornada de la noche orientaba clases a estudiantes adultos, de igual manera los días sábados trabajaba atendiendo estudiantes de diferentes sedes en laboratorios de Biología en una de las sedes de Colsubsidio.

Retorna a su municipio de origen, a San Agustín donde es contratada por la secretaria de educación como docente de primaria en la zona rural del municipio; fue trasladada a solicitud del rector de la institución a la sede principal de la institución para orientar biología y química en los grados de sexto a once; al año de permanencia fue nombrada como docente oficial en la secretaria de educación, después de tres años logro realizar un traslado a la zona urbana del municipio a una institución pública como docente de biología y química, a la par en este tiempo se desempeñó como docente de un colegio privado del municipio en el área de química, de igual manera se desempeñó como docente de preicfes y de sabatinos en una institución privada del municipio y como docente de adultos en jornada nocturna de la institución pública del municipio.

En el año 2015 mediante un concurso de méritos es nombrada como coordinadora en el municipio de San Agustín, a los tres años solicito traslado y se ubicó en el municipio de Garzón

en una institución pública como coordinadora académica, finalmente retorna a su municipio, en el cargo de coordinadora a la institución principal del municipio donde labora actualmente.

La investigadora desarrolla los procesos de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en la institución educativa, desde las diferentes gestiones directiva, administrativa, académica y comunitaria. Estos procesos los realiza utilizando variadas estrategias como: la conformación de equipos institucionales (Equipos de área fundamentales y obligatorias, equipos de proyectos de transversales y de área, Equipos de autoevaluación institucional, equipos de calidad institucional, Consejo académico, Comité de convivencia escolar, Equipo directivo institucional, órganos del gobierno escolar, Equipos de comisiones de evaluación y promoción, equipos de directores de cursos); Reuniones dirigidas a docentes, directivos, padres de familia, estudiantes; documentos escritos (oficios a docentes y estudiantes, informes académicos, informes de gestión); Capacitaciones y/o socialización de legislación vigente para el desarrollo de los diferentes procesos institucionales, dirigida a directivos docentes y docentes; Presentación de proyectos para establecimiento de políticas institucionales ante consejo académico y consejo directivo; Formulación de proyectos con estrategias para mejorar la comunicación e integración de los diferentes entes de la comunidad educativa, presentados a rectoría, consejo académico y consejo directivo; Formulación anual del plan de acompañamiento al desarrollo curricular; Formulación de proyecto de formación docente institucional anual según necesidades; Organización de jornadas pedagógicas con docentes para evaluar y hacer seguimiento de los diferentes procesos institucionales; Acompañamiento y asesoría permanente a los diferentes equipos institucionales; presentación de informes periódicos sobre rendimiento académico de los estudiantes y estado de desarrollo de procesos

institucionales; socialización con padres de familia de resultados institucionales por gestiones en eventos de rendición de cuentas institucionales; realización de seguimiento y evaluación de procesos.

Todos estos procesos los desarrolla para garantizar la calidad de la educación ofrecida por la institución educativa; mejorar los resultados de los estudiantes a nivel de evaluaciones internas y externas; garantizar una adecuada planeación y organización de la estructura interna a nivel institucional; Alcanzar las metas institucionales propuestas en el marco general del PEI; garantizar la dirección de la institución hacia el desarrollo de la misión y visión institucional; ejecutar, hacer seguimiento y evaluación del POA y PMI; Fomentar la reflexión de las prácticas de enseñanza de los docentes; empoderar a los docentes con la responsabilidad social y ética de desarrollar prácticas de enseñanza con calidad.

Se evalúa el desarrollo, ejecución y evaluación de procesos institucionales acorde con los lineamientos dados por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación Departamental y el PEI de la institución; El cumplimiento de las competencias funcionales y comportamentales de los docentes de aula; Conocimiento e implementación de saberes básicos y referentes de calidad a nivel nacional; Apropiación de legislación básica que fundamenta y determina el que hacer docente, Productos elaborados por los docentes como documentos institucionales; Valores, actitudes como Responsabilidad y puntualidad en la entrega de compromisos, Orientación al logro, liderazgo, trabajo en equipo. Todo esto se evalúa mediante Tableros de indicadores; listas de control; carpetas de evidencias; Entrevistas; Encuestas; Autoevaluaciones; documentos elaborados por los docentes.

En cuanto a los procesos de planeación se desarrolla revisión de contexto institucional; Elaboración de documento de plan de trabajo anual de coordinación acorde a la autoevaluación institucional, PMI y POA. Donde se determinen los procesos a realizar, tiempos, metas, indicadores, responsables, productos esperados, entre otros; Elaboración de plan de trabajo mensual o semanal con equipo directivo; Elaboración de instrumentos y formatos de seguimiento y evaluación de procesos; Elaboración de proyectos institucionales de acompañamiento a los docentes y planes de capacitación; Elaboración de circulares; Planteamiento de políticas institucionales para mejorar procesos; Establecimiento de documentos con planes de seguimiento y mejoramiento. En la Ejecución de las actividades se desarrolla a través de los diferentes encuentros con directivos, docentes y estudiantes, en el marco de los equipos instituciones, de igual manera a través de comunicación escrita y seguimiento de todos los procesos institucionales. La evaluación se realiza mediante la aplicación de diferentes instrumentos, medios y herramientas diseñados durante la planeación, acorde a los lineamientos macro curriculares y al Sistema institucional de evaluación.

Finalmente, en cuanto a ¿qué aspecto o problema le gustaría trabajar para la investigación en la Maestría en Pedagogía? la investigadora se plantea la resignificación de su práctica directiva para transformar el desarrollo de la gestión académica en una práctica de enseñanza mediante un proceso de reflexión colaborativa a través de la metodología Lesson Study.

### ***Reflexión del Ciclo Precursor I***

Este ciclo de reflexión permite a la investigadora revisar conscientemente los saberes que fundamentan su práctica de enseñanza. Tardif (2014) plantea que no se puede hablar del saber

del maestro sin relacionarlo con diferentes condicionantes, propone que estos saberes son el resultado de la negociación de sus saberes disciplinares, su identidad, su experiencia de vida, historia profesional, relaciones con los estudiantes en el aula; por tanto, no se puede separar al profesor de su realidad social, humana y de contexto en el que se encuentra inmerso su trabajo. Se requiere estudiarlo relacionándolo con todos estos elementos que son su constructo fundamental y que se incorporan, modifican y adaptan en función del tiempo y los cambios sociales a lo largo de su historia profesional en la que aprende a enseñar haciendo su trabajo. El maestro no está definido por unos saberes pedagógicos, sino que se construye y reconstruye a lo largo de su vida y su recorrido profesional.

En esta perspectiva según Tardif (2014). “el saber de los maestros parece estar basado en las constantes transacciones entre lo que son (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que hacen. El ser y el hacer o, mejor, lo que yo soy y lo que yo hago al enseñar no deben verse como dos polos separados, sino como resultados dinámicos de las propias transacciones insertas en el proceso del trabajo escolar. (p.14).

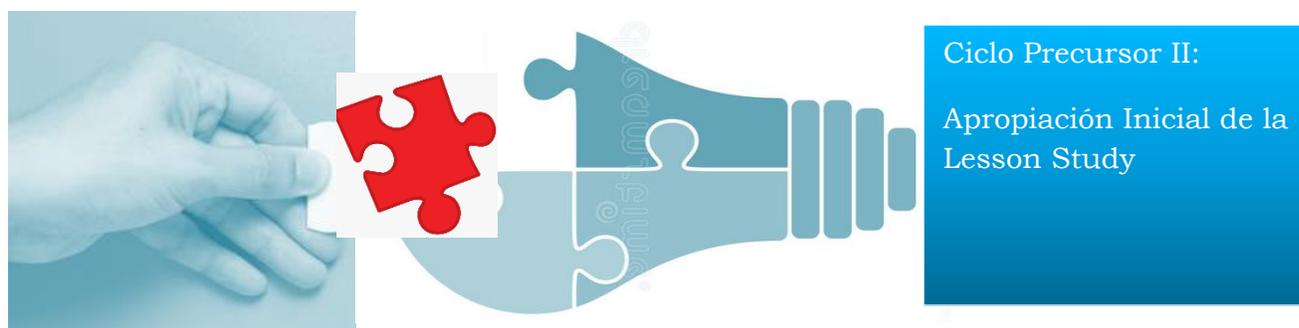
La investigadora mediante este ciclo pudo reconocer que su práctica está determinada por un sin número de elementos que antes no reconocía y que ahora puede declararlos como agentes importantes dentro de esta, que confluyen para construir su práctica, como son: su historia personal, su formación, su trayectoria profesional, sus valores, expectativas y su ser mismo que la determina; de todo este entramado de relaciones surge unos saberes particulares y formas específicas de realizar su planeación, implementación y evaluación; además permitió verificar si la coordinadora investigadora realiza una práctica de enseñanza en el marco de su práctica como directivo docente, la cual la identifica en la relación directa de formación que realiza con los

docentes que tiene a su cargo a nivel de sede y de grupos institucionales, además reconoce que su historia profesional como docente le permite tener una mayor aproximación al sentir, necesidades y expectativas de los docentes, que le permiten realizar una transposición didáctica efectiva de los saberes fundamentales que debe aportar a los docentes como parte de su formación en la gestión académica.

### **Ciclo precursor II. Apropriación Inicial de la Lesson Study**

Las Lesson Study constituyen una oportunidad para que los docentes investiguen su propia práctica, comprueben cómo funciona su conocimiento y cómo los estudiantes aprenden lo importante. Las LS suponen el perfeccionamiento del profesorado basado en la reflexión sobre la propia práctica, el contraste externo y en el análisis apoyado en evidencias recogidas en el contexto real, complejo y vivo del aula. (Soto y Pérez, 2015, p. 24).

*Figura 14. Imagen del Ciclo Precursor II*



En este ciclo precursor se propone como objetivo principal realizar un acercamiento de la investigadora a la metodología Lesson Study, pero como lo expresa Elliott (2015) “La investigación docente requiere de la asunción de una posición autocrítica y de una disposición

para someter el trabajo de cada uno al escrutinio de los demás. Esto presupone una comunidad profesional de práctica más que una actividad de individuos en solitario” (p.30). Por tanto este ejercicio de reflexión no se desarrolló en solitario, sino con el acompañamiento de una triada conformada por docentes de diferentes áreas de distintas instituciones del departamento del huila, con el propósito de realizar un proceso colaborativo de comprensión e implementación de las diferentes fases de la Lesson Study que permitiera analizar las prácticas de enseñanza de cada uno de los integrantes; como ejercicio inicial de Lesson Study se empieza generando un acuerdo sobre un foco que permitiera desarrollar el trabajo colaborativo.

**Fase 1: Identificación del posible foco:** Se inicia con un diálogo entre los docentes del grupo de trabajo de Lesson Study , se plantea la necesidad de que cada uno de los integrantes exprese desde su óptica como se desarrollan las dinámicas y procesos en cada una de las instituciones donde se labora; de esta manera se inicia con una descripción de la institución educativa Laureano Gómez del municipio de San Agustín, seguidamente de la institución María Auxiliadora del municipio de Elías y posteriormente de institución Las Mercedes del municipio de Nátaga, estas descripciones se realizaron desde las dinámicas de aula, los procesos e interacciones observados a nivel institucional, teniendo en cuenta el PEI y los referentes nacionales de calidad; todo esto con el propósito de presentar a los compañeros una perspectiva general de sus instituciones educativas con la cual se pudieran identificar oportunidades de mejoramiento en las que los docentes en el marco de las funciones propias del cargo pudieran realizar procesos de mejoramiento.

En el grupo de trabajo de la Lesson Study , los docentes compartieron sus inquietudes, preocupaciones, anhelos, expectativas, propósitos y metas sobre las instituciones donde laboran,

en medio de este compartir de ideas se identificaron factores comunes como las dificultades marcadas entorno a la comunicación a nivel institucional y con los padres de familia, la poca disposición de los docentes para el trabajo colaborativo, y aunque existen equipos institucionales, el trabajo asignado siempre es repartido entre sus integrantes, para poder responder de forma rápida ante los compromisos y exigencias de sus directivos, sin que se realice un verdadero trabajo en el que se pongan en común los propósitos y formas de solución a los problemas planteados; otro aspecto relevante es la falta de apropiación de los docentes y estudiantes de saberes básicos y de habilidades que les permitan tener criterios claros a la hora de evaluar y tomar decisiones en diferentes situaciones, lo que se traducía en el grupo como un débil desarrollo de procesos de pensamiento crítico evidenciado en debilidades para analizar, argumentar, evaluar, explicar y proponer, por lo anterior expuesto se llega al consenso de plantear como alternativa de mejoramiento desarrollar la Lesson Study bajo el siguiente foco:

### **Desarrollo del Pensamiento Crítico.**

**FASE 2A: Diseñar Cooperativamente una lección experimental:** Para esta etapa se realizó como ejercicio preliminar la conceptualización de presaberes de los integrantes de la triada sobre el foco determinado, de esta manera cada uno de los docentes realizó los siguientes aportes:

#### **1. Conocimiento sobre el foco**

Michel Humberto Garcés Sánchez – Licenciado en inglés, Institución Educativa las Mercedes - Nátaga

El pensamiento crítico es la habilidad que permite a la persona cuestionarse sobre la realidad para lograr visibilizar su pensamiento de tal forma que sus decisiones sean tomadas desde el análisis de las circunstancias, los hechos y los conceptos que asimila a través de su contacto cotidiano. Esta habilidad es importante para la persona porque a través de ella, la

persona puede construir nuevas relaciones sobre su realidad creando con ello nuevas formas de afrontar sus problemas, tomar las decisiones pertinentes y crear formas de pensamiento que influyen en su personalidad. De acuerdo a lo anterior, es vital esta habilidad para el estudiante ya que, a través del desarrollo de esta, el estudiante puede crear nuevas estructuras de pensamiento que le permitan debatir, participar, cuestionar, discutir y contrastar su conocimiento logrando enriquecer su desempeño en su contexto concreto.

Mauricio José Molina Vélez – Licenciado en Química y Biología, Institución Educativa María Auxiliadora – Elías

El pensamiento crítico es un conjunto de habilidades que van adquiriendo las personas a medida que van fortaleciendo su proceso cognitivo en los diferentes contextos en que se encuentran. Estas habilidades engranadas le brindan la posibilidad de inferir, indagar, comunicar, debatir con posturas razonadas a la luz de argumentos sólidos productos de la reflexión consciente que se genera en la investigación. Estas personas son inquietas, buscan el por qué, para qué y cómo de las hechos o acontecimientos que ocurren en su alrededor y fuera de él, no son simplemente receptoras, interactúan con el emisor proponiendo posibles soluciones en caso de haber situaciones a resolver. En relación con lo anterior en las habilidades del pensamiento crítico son indispensables en el desarrollo íntegro del estudiante, ya que estos son los que aportan para el desarrollo de la sociedad.

Lucy Amparo Jacobo – Licenciada en Biología y Química - Coordinadora Académica, Institución Educativa Laureano Gómez - San Agustín

El pensamiento crítico es una capacidad que se puede desarrollar mediante una educación pertinente y contextualizada; a través de procesos intencionados por parte de los profesores se puede desarrollar una serie de habilidades que le permiten al estudiante tener una perspectiva de

la realidad fuertemente fundamentada por argumentos sólidos que puede exponer y con los que puede sustentar su punto de vista, de igual manera le sirven como soporte a la hora de la toma de decisiones, las cuales no se realizan de forma ingenua, ni por la influencia de colectivos, sino que se fundamenta en su propia visión producto de una reflexión profunda de sus saberes, contrastado con la realidad en la que se encuentra, el pensamiento crítico va más allá de tener conocimientos y poderlos aplicar para resolver problemas, requiere procesos metacognitivos profundos que le permitan ser objetivo y actuar acorde a una racionalidad y un pensamiento superior.

**2. Documentación sobre el foco determinado:** en esta etapa cada uno de los docentes de la triada realizo un rastreo conceptual sobre el foco determinado – **Pensamiento Crítico**- permitiendo de esta manera tener una base firme para iniciar con el ejercicio de planeación de la lección. De esta manera se encuentra que actualmente en el contexto escolar de los profesores de básica y media, circulan manifestaciones de lo pertinente que es para los estudiantes formarse un pensamiento crítico o desarrollarse un pensamiento crítico y que los docentes deben liderar ese proceso a través de su práctica en el aula; el pensamiento crítico es para López (2012) “una habilidad de conocimiento complejo, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras)” (p.43). Es decir, no es fácil que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, porque las habilidades no están aisladas, porque se interconectan con otras habilidades, por tal manera, la autora lo eleva (pensamiento crítico) a una categoría de conocimiento complejo, ya que se infiere que es un gran sistema abarcador e interconectado, por lo tal el profesor debe tener la destreza de desglosar habilidades gradualmente en sus estudiantes, esto le requiere un conocimiento profundo del contexto del estudiante, además de los saberes propios de su formación.

Díaz-Larenas et al. (2019) lo define el pensamiento crítico como: “un conjunto de capacidades sociales y prácticas, tales como recoger y utilizar herramientas que permitan una buena toma de decisiones en un contexto determinado, es decir, no solo se trata de desarrollar razonamiento lógico, sino que requiere ser capaz de solucionar problemas satisfactoriamente en tiempo real y en un entorno real” (p.272). Para estos autores no lo catalogan como habilidades, sino, como capacidades lo cual lo resaltan como competencias que le permitan solucionar problemas en contextos reales con los conocimientos aprendidos, proponen además que los saberes enseñados deben ser contextualizados con la realidad del mundo actual, ósea que deben ser participe, los profesores, de la construcción de conocimientos, utilizando recursos del medio y dejar atrás la repetición memorísticas, que puede producir apatía hacia la asignatura orientada.

El pensamiento crítico no se desarrolla enseñando a los estudiantes conocimientos específicos de las diferentes disciplinas, sino, aprendiendo a aprender, procurando una autonomía intelectual, donde se estimule un pensamiento de orden superior en el aula, con un alto nivel conceptualmente, coherente, organizado, ingenioso y flexible. Este tipo de pensamiento debe permitir que el estudiante se cuestione sobre realidad y pueda participar en su papel de actor social como una de sus prioridades. Se puede entonces decir que el pensamiento crítico constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento y se orienta hacia la acción, por tanto, permite la resolución de problemas en contexto.

El pensamiento crítico es por tanto una capacidad compleja que supone destrezas, habilidades y disposiciones de alto nivel, como la comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar

inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones. El pensamiento crítico se concibe entonces como un pensamiento racional y reflexivo, cuya finalidad es reconocer aquello que es verdadero, es una actividad reflexiva; que fundamenta la toma de decisiones en distintos ámbitos del quehacer humano, teniendo en cuenta que nuestras conductas y acciones se basan en lo que creemos y en lo que decidimos hacer. (López, 2012).

Facione (2007) señala que “Mientras las personas tengan propósitos en mente y deseen pensar cómo lograrlos, mientras la gente se pregunte qué es verdadero y qué no lo es, qué creer y qué rechazar, el buen pensamiento crítico será necesario” (p.8). Esto implica que el pensamiento crítico conlleva actuar racional y lógicamente; a enfocar de la mejor manera los problemas, las preguntas, los asuntos y abrir la mente a recibir información nueva y pertinente. El pensamiento crítico consta de una serie de habilidades y actitudes o hábitos, que pueden clasificarse como habilidades cognitivas y disposiciones.

Las habilidades cognitivas esenciales del pensamiento crítico son la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Las disposiciones son las actitudes o la manera de enfocar y vivir la vida; las más importantes según Facione (2007) son:

- Curiosidad respecto a una amplia gama de asuntos, Preocupación por estar y mantenerse bien informado, Estado de alerta frente a oportunidades para utilizar el Pensamiento crítico, Confianza en los procesos de investigación razonados
- Auto confianza en las propias habilidades para razonar, Mente abierta respecto a visiones divergentes del mundo, Flexibilidad al considerar alternativas y opiniones,

- Comprensión de las opiniones de otras personas, Imparcialidad en la valoración del razonamiento, Honestidad al enfrentar las propias predisposiciones, prejuicios, estereotipos o tendencias egocéntricas, Prudencia al postergar, realizar o alterar juicios (p.8)

El pensamiento crítico busca que los estudiantes tomen decisiones más acertadas y acordes con los contextos, que estas decisiones se den como fruto de una reflexión profunda habiendo realizado procesos de interpretación, análisis y evaluación de cada situación.

**FASE 2B: Planificación de la lección:** En este momento cada uno de los docentes integrantes del grupo de trabajo se dispuso a planear una lección teniendo en cuenta el foco planteado de pensamiento crítico; para la investigadora represento todo un reto, debido a que en el ejercicio de sus funciones como coordinadora se realizan diferentes tipos de planeaciones como planeaciones anuales de trabajo, planeaciones a nivel institucional como el POA (plan Operativo anual), y las planeaciones para el trabajo con los docentes – estudiantes se reducía a la planeaciones de una reunión, cuya estructura casi nunca varia de un saludo inicial, seguido de una oración o reflexión dirigida por algún docente y posteriormente se enunciaban algunos momentos en los que se enunciaba a los docentes diferentes actividades a realizar y un punto final de proposiciones y varios.

Figura 15. Planeación Inicial de la práctica de enseñanza de una coordinadora

 GOBERNACION DEL HUILA SECRETARIA DE EDUCACIÓN INSTITUCIÓN EDUCATIVA "LAUREANO GOMEZ" Resolución 1855 Abril 08 de 2.014 Nit 891180112-0 San Agustín, Huila											
<b>1. DATOS GENERALES</b>											
INSTITUCION	LAUREANO GOMEZ										
DOCENTE	LUCY AMAPRO JACOBO										
ÁREA DE GESTION	ACADEMICA										
COMPONENTE	PLANEACION Y ORGANIZACION ACADEMICA										
COMPETENCIA	REFLEXIONAR DE FORMA PERMANENTE SOBRE LA PRACTICA DE ENSEÑANZA, PARA COMPRENDERLA Y MEJORAR SE QUEHACER EDUCATIVO										
FOCO	Desarrollo del pensamiento crítico en los docentes de básica secundaria y media de la I. E. Laureano Gómez de San Agustín mediado por la estrategia del trabajo en grupo										
NIVEL	DOCENTES DE BASICA SECUNDARIA Y MEDIA										
SEMESTRE	2001 -2	Periodo Académico	3								
<b>2. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACION DE LA INTERVENCION (Caracterización del Curso )</b>											
<p>Como lo expresa el pedagogo Julián de Subiría es imperante repensar la educación, pasar de la transmisión de informaciones fraccionadas, descontextualizadas, impertinentes y que solo sirven dentro de los límites de la escuela, a una formación de competencias trasversales que generen procesos de pensamiento orientados a desarrollar una posición crítica en el estudiante frente a cualquier contexto o discurso que se le presente. Es por esto fundamental que el maestro medie a través de su práctica de enseñanza las habilidades de pensamiento necesarias; por tanto el maestro debe contar con las herramientas de formación suficientes para desarrollar este proceso; debe mostrar mediante su desempeño el desarrollo de competencias que favorezcan estos aprendizajes. En esta misma vía se expresa Delors (1996) en el informe a la Unesco de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI que es necesario redefinir el actuar del docente en cuanto a su saber ser ( valores éticos y morales) , saber aprender (incorporar de manera continua nuevos</p>											
<b>3. RESULTADO DE APRENDIZAJE ¿Qué aprendizajes debe lograr el docente para alcanzar la competencia?</b>											
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexiona entorno a su práctica de enseñanza, para realizar un diagnóstico de sus fortalezas y debilidades en cuanto a las dimensiones del saber, hacer y saber ser y convivir.</li> <li>✓ reconoce las propiedades y acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza y la diferencia de una práctica pedagógica.</li> <li>✓ Comunica de manera clara y asertiva sus posturas frente a sus pares académicos en la dinámica de trabajo en equipo.</li> <li>✓ Explica el concepto de enseñabilidad de su área a través de declaraciones concretas de los</li> </ul>											
<b>4. CONCEPTOS ESTRUCTURANTES</b>											
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Enseñabilidad</li> <li>✓ Practica de enseñanza</li> <li>✓ Practica pedagógica</li> <li>✓ Planeación curricular</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Meso currículo</li> <li>✓ macro currículo</li> <li>✓ Desarrollo – pensamiento</li> <li>✓ Procesos básicos de pensamiento</li> </ul>									
<b>5. ACTIVIDADES PROGRAMADAS PARA LA INTERVENCION</b>											
<b>5.1 ACTIVIDAD DE DECONSTRUCCION – REPENSAR LA PRACTICA DE ENSEÑANZA</b>											
<b>5.1.1 Primera sesión de trabajo</b>											
RESULTADO PREVISTO DE APRENDIZAJE	TIEMPO PREVISTO	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	EL PROFESOR – ESTUDIANTE DEBE								
Reflexiona entorno a su práctica de enseñanza, para realizar un diagnóstico de sus fortalezas y debilidades en cuanto a las dimensiones del saber, hacer y saber ser y convivir	2 HORAS	Presentación de videos cortos sobre: el propósito de la escuela, compromiso e identidad, trabajo en equipo  Conversatorio a partir de preguntas orientadoras	<table border="1"> <thead> <tr> <th>SABER</th> <th>HACER</th> <th>SER</th> <th>RECURSOS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Motivaciones, Fortalezas y debilidades en su práctica de enseñanza</td> <td>A cada grupo de área se le entregan una serie de palabras con la que tendrá que redactar un concepto y socializarlo  Diligencia un cuadro donde responde a las preguntas: Que me motiva en mi labor de la docencia? Que fortalezas y debilidades puedo</td> <td>Respetuoso de las diferencias. Trabajar colaborativamente. Retroalimentar el trabajo de otros. Ejercer liderazgo. Responsabilidad. Creatividad. Propiciar consensos. Tener Capacidad de escucha. Mostrar Capacidad para recibir criticas</td> <td>           Videos, Formato 1 de recolección de información, Video beam, Fichas con palabras claves             Rutinica de autoevaluación         </td> </tr> </tbody> </table>	SABER	HACER	SER	RECURSOS	Motivaciones, Fortalezas y debilidades en su práctica de enseñanza	A cada grupo de área se le entregan una serie de palabras con la que tendrá que redactar un concepto y socializarlo  Diligencia un cuadro donde responde a las preguntas: Que me motiva en mi labor de la docencia? Que fortalezas y debilidades puedo	Respetuoso de las diferencias. Trabajar colaborativamente. Retroalimentar el trabajo de otros. Ejercer liderazgo. Responsabilidad. Creatividad. Propiciar consensos. Tener Capacidad de escucha. Mostrar Capacidad para recibir criticas	Videos, Formato 1 de recolección de información, Video beam, Fichas con palabras claves  Rutinica de autoevaluación
SABER	HACER	SER	RECURSOS								
Motivaciones, Fortalezas y debilidades en su práctica de enseñanza	A cada grupo de área se le entregan una serie de palabras con la que tendrá que redactar un concepto y socializarlo  Diligencia un cuadro donde responde a las preguntas: Que me motiva en mi labor de la docencia? Que fortalezas y debilidades puedo	Respetuoso de las diferencias. Trabajar colaborativamente. Retroalimentar el trabajo de otros. Ejercer liderazgo. Responsabilidad. Creatividad. Propiciar consensos. Tener Capacidad de escucha. Mostrar Capacidad para recibir criticas	Videos, Formato 1 de recolección de información, Video beam, Fichas con palabras claves  Rutinica de autoevaluación								

Por tanto en su práctica la investigadora no tenía ningún precedente de la mejor forma de planear para realizar una intervención con los docentes – estudiantes a cargo; para esto se revisó diversas estructuras encontradas a partir una rastreo conceptual desde diferentes autores; de esta búsqueda realizo una primera aproximación a una planeación, donde también se dio una fuerte influencia de uno de los seminarios de la maestría en Pedagogía que fue el de Enseñanza para la Comprensión; por lo que realizo una fusión de ideas de este rastreo y como resultado planifica su primera lección para su práctica de enseñanza como coordinadora bajo el siguiente esquema (ver apéndice 2) :

**Justificación de las actividades desarrolladas:** En la primera sesión de trabajo denominada “Actividad de deconstrucción - (Repensar la práctica de enseñanza) se propone a los docentes - estudiantes la Reflexión en torno a su práctica de enseñanza, para realizar un diagnóstico de sus fortalezas y debilidades en cuanto a las dimensiones del saber, hacer y saber ser y convivir; esta actividad permite el desarrollo de una de las habilidades cognitivas esenciales

del pensamiento crítico según Facione (2007). qué es la autorregulación entendida como el “monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas propias, de los elementos utilizados en esas actividades, y de los resultados obtenidos, aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar, o corregir el razonamiento o los resultados propios”. (p.6). De esta manera la actividad propende por la realización de una reflexión profunda y consciente, un autoexamen de su quehacer diario para permitir procesos de autocorrección.

En la segunda sesión de trabajo se propone que el estudiante profesor reconozca las propiedades y acciones constitutivas de las prácticas de enseñanza y la diferencia de una práctica pedagógica; en esta actividad se desarrolla una de las actividades fundamentales y básicas del pensamiento crítico como lo es el análisis entendido según Cangalaya (2020). como una “habilidad intrínseca del pensamiento en la que se tiene para extraer las partes de un todo, de tal manera que se determine su incidencia en un fenómeno” (p.146). es por esto que en esta actividad se pretende que el docente estudiante explicara el fenómeno de la práctica de enseñanza en cada una de sus partes y características, de tal manera que se pueda alcanzar un conocimiento más profundo sobre el fenómeno y poderlo comprender ampliamente

En la tercera sesión de trabajo se propone que el profesor explique el concepto de enseñabilidad de su área a través de declaraciones concretas de los fundamentos relevantes del saber que imparte; esta actividad se fundamenta en otra de las habilidades esenciales del pensamiento crítico que es la explicación definida por Facione (2007). Como:

la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo:

“tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos. (p.6).

En esta actividad se busca que los docentes estudiantes describan los métodos y estrategias utilizados para recabar información, justifiquen los procedimientos utilizados, propongan y defiendan, con razones y argumentos sólidos y válidos sus explicaciones, hallazgos o puntos de vista.

**FASE 2C: Decisiones sobre la información de la lección:** las planeaciones de cada docente del equipo de trabajo se presentaron y socializaron a los compañeros de la triada, los cuales realizaron un ejercicio de retroalimentación cálida y fría de forma verbal, se realizó una reflexión que sirvió en gran manera para enriquecer las planeaciones presentadas; esto dio pie para realizar la mejora de estas, de igual manera por consenso del equipo se decidió que las retroalimentaciones se realizaran de forma escrita en un formato de escalera de retroalimentación escrita donde se tendrían en cuenta los aspectos de aclarar, valorar, expresar inquietudes y ofrecer sugerencias.

El equipo de Lesson Study no tiene como finalidad única elaborar una planeación rigurosa, si no que se espera poder “comprender cómo y por qué este diseño puede funcionar y provocar la comprensión de los estudiantes”(Soto y Pérez,2015, p.21); estos mismos autores proponen que al tiempo que se planea la lección se debe diseñar “un plan y guía de observación para externalizar el pensamiento de los aprendices y comprobar qué y cómo los estudiantes aprenden, seleccionando así el tipo de evidencias que deben recoger”. (Soto y Pérez,2015, p.21);

teniendo en cuenta estas referencias el equipo de trabajo toma la decisión de optar no solo por la escalera de retroalimentación cuando se realiza la planeación, si no de incluir un instrumento de pauta de observación de clase con el que se pueda realizar una mejor observación, teniendo en cuenta unos criterios claros que permitan ver más allá de lo cotidiano, que permita comprender como aprenden los estudiantes y que impacto tiene en ellos para su comprensión las estrategias planteadas en la lección.

La reflexión sobre la práctica de enseñanza de cada uno de los docentes para procurar mejorarla es uno de los principales objetivos del equipo de trabajo de la Lesson Study, se pretende también que los docentes se organicen “ como una comunidad de práctica profesional en donde el trabajo de un docente es sometido al escrutinio de otros compañeros que debaten acerca de la pedagogía y la didáctica empleada en sus clases, con el fin de pensar conjuntamente en la implementación de métodos y recursos que mejoren sus prácticas. (Hevia et al, 2019, p.1068); en este sentido se pretende que los docentes observadores de las prácticas de sus compañeros realicen un acompañamiento asertivo, mediado por el respeto, la empatía, donde se aporte desde sus perspectivas particulares elementos que puedan enriquecer la práctica de los otros docentes. Cada docente tendrá un rol definido en la implementación de las lecciones, con las que se pretende desarrollar los procesos de mejora en las prácticas de enseñanza de los docentes en sus áreas disciplinares de Ciencias Naturales, Ingles y una Coordinadora.

### ***Reflexión del ciclo precursor II***

Este ciclo de reflexión se convirtió en una oportunidad grandiosa para resignificar la práctica de enseñanza de una coordinadora entendiendo resignificar como volver a dar un significado a algo; como lo expresa Arias et al (2020) “se refiere a que la persona otorga un valor

o un sentido diferente a algo. En el ámbito de la psicología, la resignificación es vista como esa capacidad de otorgar un sentido diferente al pasado a partir de una nueva comprensión en el presente, es decir, dar un nuevo sentido al presente, tras una interpretación distinta del pasado”.(p.4); en este sentido la coordinadora investigadora desarrollaba en el marco de la gestión académica institucional con sus docentes un plan de acompañamiento y de formación, sin que este se hubiera concebido explícitamente como una práctica de enseñanza.

A partir del ciclo de reflexión II la coordinadora investigadora, a partir de las nuevas comprensiones generadas por su paso en los diferentes seminarios de la maestría en pedagogía, da un nuevo sentido a sus acciones, iniciando una comprensión desde la perspectiva del desarrollo de una práctica de enseñanza, perspectiva que se fortaleció con la revisión exhaustiva de sus funciones, en las cuales se evidencia que debe realizar un proceso de formación con sus maestros a cargo que se convertirían en sus estudiantes, esta nueva perspectiva se afianzada con las exigencias de la Secretaría de educación del Huila, sobre la obligatoriedad del desarrollo de un plan de acompañamiento al desarrollo curricular y un plan de formación permanente a los docentes, en este contexto la coordinadora investigadora producto de la reflexión, realiza una matriz de categorización apriorística tomando como fuente la legislación vigente que rige a los coordinadores, acción que le permite visibilizar que su práctica se constituye en una práctica de enseñanza acogiendo a lo que señala Alba et al., (s.f.) “se advierte que el profesor, cualquiera sea su disciplina o campo de desempeño, transita por un conjunto de acciones insoslayables en el proceso de búsqueda de los aprendizajes de sus estudiantes. A partir de estas comprensiones se concibe que toda práctica de enseñanza, cobija por lo menos tres grupos de acciones constitutivas básicas: planeación, implementación y evaluación” (p.9); categorías que resultan de este proceso de categorización.

De igual manera este ciclo de reflexión permite el tránsito de la visión de una práctica de enseñanza cerrada a una práctica de enseñanza abierta en la que el trabajo con pares académicos permite la reflexión colaborativa en busca de mejorar su práctica de enseñanza mediante una metodología novedosa para la investigadora como lo es la Lesson Study. La Lesson Study permite “la creación de una comunidad de práctica profesional donde los docentes-investigadores puedan intercambiar sus conocimientos y aprendizajes. [...] los docentes deben participar en actividades que impliquen su interacción y colaboración con profesionales de diferentes niveles de experiencia para estudiar su práctica a través de una lección de investigación” (Hevia et al, 2019, P. 1069-1070)

### **Ciclos de reflexión P.I.E.R**

La coordinadora como lo expresó anteriormente la investigación gira en torno a la investigación acción que es “un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo [...] La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica” (La Torre, 2005, p. 32). En la investigación acción se construyen ciclos de reflexión, en forma de espiral, los cuales tienen como fundamento cuatro acciones a saber. planear, implementar, observar y reflexionar.

Existen muchos modelos de estos ciclos de reflexión que se dan en el seno de la Investigación acción, producto de las concepciones diversas de los autores, sin embargo, la mayoría tienen como fundamento el modelo descrito por Lewin (1946).

Figura 16. Momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989)

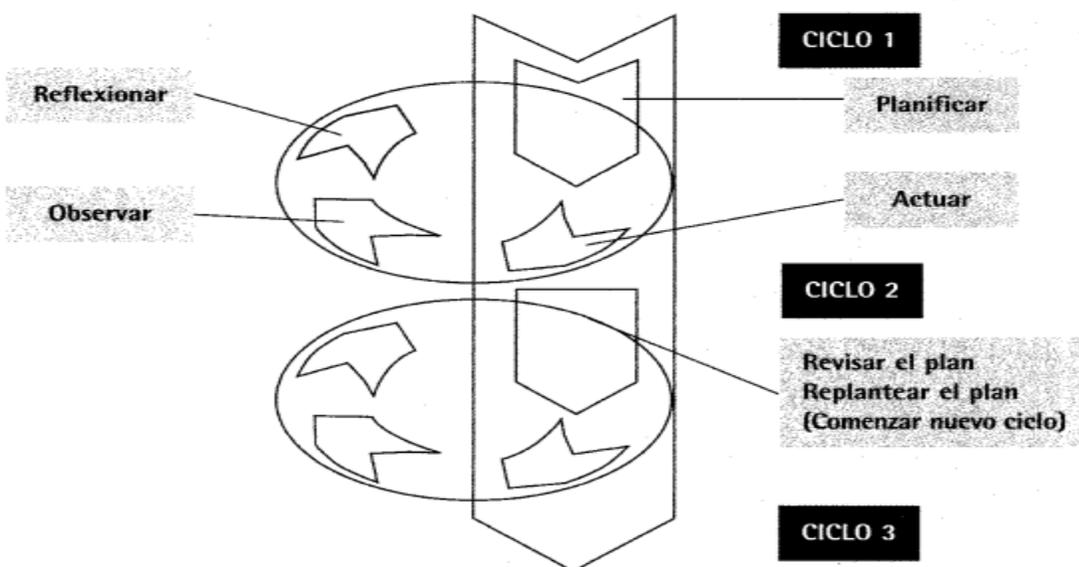


Imagen Tomada de Latorre, 2005, p. 35

En esta apuesta diseñada por Kemmis, “Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción” (Latorre, 2005, p.35). con este fundamento la investigadora inicia una etapa en la que, a partir de los Ciclos de Reflexión, pretende revisar y comprender su practica de enseñanza para darle nuevos significados que la lleven por el camino de convertirla en una verdadera practica pedagógica.

Con la absoluta convicción que los ciclos de reflexión permitirán decodificar los cimientos de su práctica, para mejorarla, además contando con un elemento potenciador que es el hecho de que este proceso no lo realiza de forma individual, sino mediante el trabajo colaborativo que permite la metodología Lesson Study, la investigadora propende por alcanzar la apuesta de esta investigación, que es la resignificación de la práctica de enseñanza para fomentar pensamiento crítico en los profesores de la I.E. Laureano Gómez.

De conformidad con la investigación acción, que apuesta hacia la transformación de la práctica de enseñanza mediante la implementación de ciclos de reflexión, donde cada uno de ellos permite evidenciar fortalezas y debilidades para mejorarlas, y que estas se convierten en insumos para el trabajo en los siguientes ciclos, en vía de hacer este proceso de reflexión una constante en la práctica del profesor para cumplir el propósito de transformar su práctica en pedagógica. La investigadora vincula los ciclos P.I.E.R (Planear, Implementar, Evaluar, Reflexionar) que como lo expresa Alba et al (s.f.) “son distintos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza [...] y permiten que a lo largo de la investigación se realice un número significativo de estos y partir de ello, el profesor como investigador pueda dar cuenta de los cambios introducidos paulatinamente en frentes a las distintas acciones constitutivas de su práctica de enseñanza”.

En el desarrollo de estos ciclos de reflexión se utilizan diferentes instrumentos, como el denominado Formato P.I.E.R. bajo la metodología Lesson Study, que fue propuesto en el marco del desarrollo del seminario de Metodología de la Investigación, para que de forma rigurosa el investigador pudiera plasmar las fases de desarrollo de cada ciclo P.I.E.R desarrollado en su práctica de enseñanza; el instrumento en su parte inicial contiene espacios para diligenciar los datos del investigador, el foco de la lección y los Resultados previstos de Aprendizaje; en un segundo momento aparece la fase de planeación, que contiene, el nombre de la actividad, la planeación inicial, planeación ajustada y las evidencias recolectadas; una segunda fase es la de implementación/intervención; la tercera Fase de Evaluación; y una cuarta fase de Trabajo grupal LS, fase de reflexión. En la figura 14 se puede evidenciar el formato P.I.E.R. usado por la investigadora.

Figura 17. Formato P.I.E.R. bajo la Metodología Lesson Study



FORMATO DE PIER, BAJO LA METODOLOGÍA LESSON STUDY					
Profesor-investigador:		Área de desempeño:		Nivel/Curso:	
Profesor Titular				FECHA:	
Foco de la lección:					
Propósito de la actividad: (Enuncia el propósito de cada actividad, recuerda que lleva un qué, un para qué y un cómo)					
Resultados previstos de aprendizaje: (Los resultados de aprendizaje son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje. También, concuerdan que un resultado de aprendizaje es la verificación del logro alcanzado al término de un proceso formativo).					
1. PLANEACION					
Actividad (Nombre de la actividad y el número)	Planeacion Inicial <i>Descripción de la experiencia: Lo más detallada posible, describiendo los momentos claves de la implementación. Por lo general, se presentan tres momentos a saber: Inicio, desarrollo, cierre/provocación, vivir la experiencia, valorar el proceso. Es importante que se describan las preguntas que se harán, así se describe el espacio o los espacios, se describen las indicaciones o instrucciones que se darán, de manera textual.</i>	Planeacion Ajustada, comentada, bien sea por la docente o las compañeras de Lesson Study <i>Describe la actividad resaltando los asuntos ajustados, bien sea, sugeridos por los compañeros al momento de trabajar colaborativamente.</i>	Descripción de la evidencia recolectada <i>Describe la evidencia, la manera cómo se van a recolectar evidencias de aprendizajes y comprensiones. Este ejercicio tendrá en cuenta la observación que se hará, el tipo de instrumentos utilizados, etcétera. Así será importante pensar en la manera en que nuestros compañeros nos van a veritar, todo en el marco del principio de realidad.</i>		
2. FASE DE IMPLEMENTACION /INTERVENCION		3. FASE DE EVALUACION	4. TRABAJO GRUPAL LS, FASE DE REFLEXION		
Descripción de la actividad que implemento. <i>Describe, con un alto nivel de detalle, el desarrollo de la actividad, es decir, lo que se hizo, qué tipo de interacciones se dieron, qué intervenciones hubo, qué preguntas, de ser el caso, qué dificultades se presentaron. Utilice las evidencias recolectadas para respaldar y fundamentar su descripción. Si va a utilizar apuntes de los estudiantes se debe citar en qué evidencia se encuentra, puede ser con un código.</i>		Evidencias recolectadas <i>Insere las evidencias más relevantes, recuerde que sus compañeros de Lesson Study verán estas evidencias y cuanto mayor sea el detalle en las evidencias presentadas, será mucho más potente el trabajo colaborativo.</i>	Evaluación <i>Describe con un alto nivel de detalle cómo hizo seguimiento o evaluó que sus estudiantes están avanzando en sus procesos de construcción de conocimientos. Como evidencia sus comprensiones y todo lo contrario. Teniendo en cuenta las RPA.</i>	Argumentos teóricos y conjuntos <i>Describe, con un alto nivel de detalle, qué acciones concretas le permiten ver qué se cumplió el objetivo o propósito trazado dentro de la actividad, piense que en este apartado dará respuesta a si se cumplió el propósito que había declarado al comienzo de la planeación, si se evidenciaron los RPA declarados. Así será importante analizar el cumplimiento del propósito sustentado en las evidencias recolectadas y con argumentos de naturaleza teórica, será clave usar los teóricos relacionados con el foco identificado por los investigadores principales, así como, con las categorías apriorísticas, es decir, las acciones constitutivas de la práctica de excelencia.</i>	Acciones de mejora <i>Describe con un alto nivel de detalle qué acciones y oportunidades para mejorarse han propuesto por su equipo de Lesson Study, no olvide que será clave la actividad siguiente teniendo en cuenta la reflexión en, sobre y para la práctica. Es posible anexar el tipo de</i>

Otro de los instrumentos usados por la investigadora es la Matriz de Coherencia, la cual se estableció en el grupo de Lesson que sería el punto de partida de todas las planeaciones de los ciclos de reflexión P.I.E.R.; la Matriz de Coherencia cuenta con cinco columnas, en la primera se determina el nivel en el que se desarrollara la lección, en la segunda se declara el concepto estructurante, en la tercera se realiza un rastreo de los referentes macro curriculares, tanto nacionales como internacionales; en la cuarta columna se realiza el rastreo de los componentes mesocurriculares y finalmente en la última columna como producto del descenso curricular se establecen los Resultados Previstos de Aprendizaje, la estructura de la Matriz de Coherencia se observa en la figura 15.

Figura 18. Formato de Matriz de Coherencia

*Figura 18. Formato de Matriz de Coherencia*

<b>MATRIZ DE COHERENCIA</b>				
<b>DOCENTE:</b>				
<b>AREA:</b>				
<b>NIVEL/GRADO</b>	<b>CONCEPTO ESTRUCTURANTE</b>	<b>REFERENTES MACROCURRICULARES</b>	<b>REFERENTES MESOCURRICULARES</b>	<b>RPA</b>

El equipo Lesson, inicialmente realizó aportes en las reuniones programadas de forma verbal, pero estos comentarios de los pares académicos por ser tan valiosos, se decidió que era pertinente que quedaran registrados por escrito, para este propósito se tomó la decisión por unanimidad que los aportes a las planeaciones y las implementaciones realizadas por cada profesor se hicieran en una escalera de retroalimentación de Wilson (2006) quien expresa que es una herramienta muy sencilla y efectiva para ofrecer y recibir retroalimentación, además recomienda que la conversación tenga en cuenta los pasos de: Aclarar, Valorar, Expresar Inquietudes y Hacer Sugerencias. (p.2). en la Figura 16, se puede observar el formato usado por el equipo Lesson para la investigación.

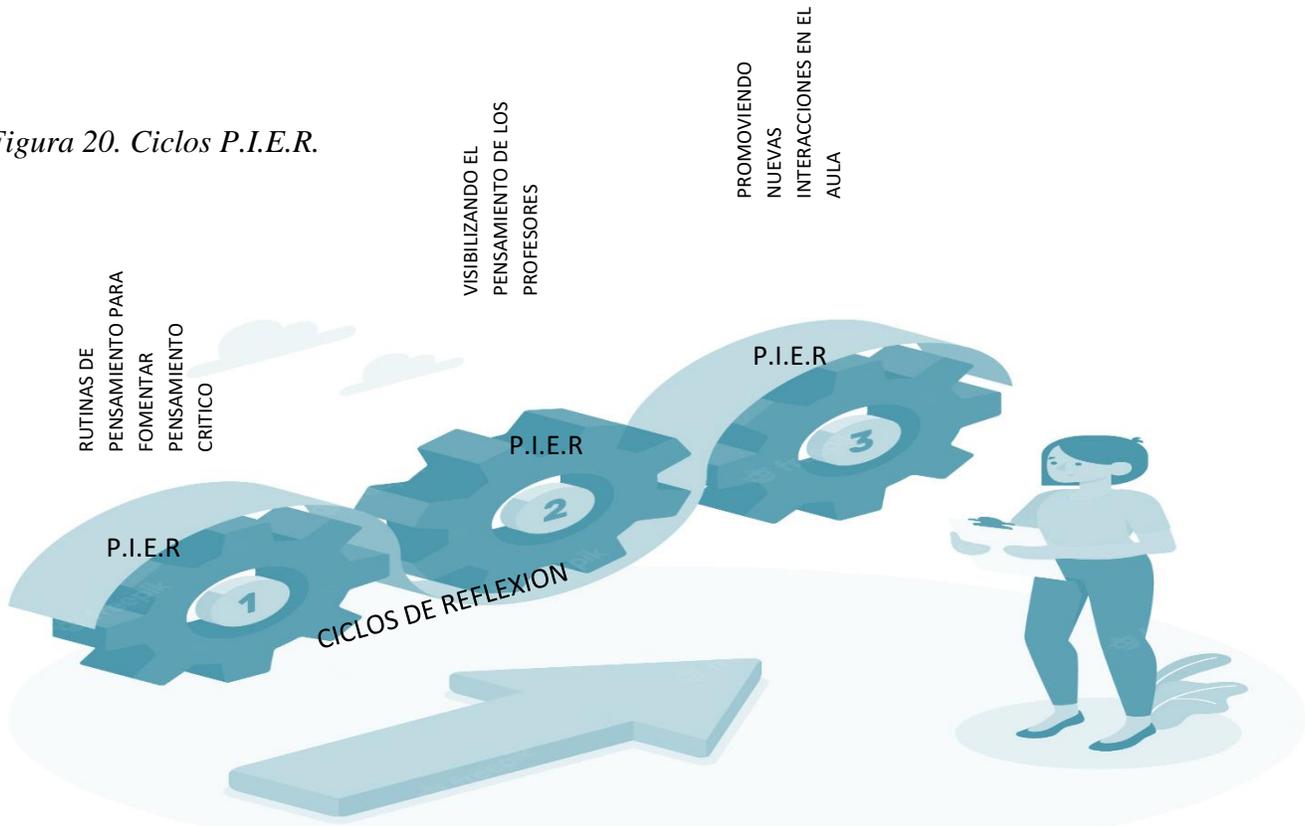
Figura 19. Formato de escalera de Retroalimentación

ESCALERA DE RETROALIMENTACION DE PLANEACION		
CICLO P.I.E.R: III	AREA DE DESEMPEÑO: GESTION ACADEMICA	NIVEL: PROFESORES DE SECUNDARIA JM
PROFESOR INVESTIGADOR: LUCY AMAPRO JACOBO	FECHA: 28 de mayo de 2022	TIEMPO: 2 Horas
Foco de la lección: Pensamiento Critico	Habilidades: Metacognición, Evaluación, Interpretación	Concepto Estructurante: Practica de enseñanza
<b>Resultados previstos de aprendizaje:</b>		
RETROALIMENTACION DE MAURICIO MOLINA		
ACLARAR	VALORAR	
RETROALIMENTACION DE MICHEL GARCES		
EXPRESAR INQUIETUDES	HACER SUGENRENCIAS	

La investigadora hizo uso en uno de los ciclos de reflexión del diario de campo, que es una herramienta que permite una recolección rigurosa de lo acontecido en una lección, de igual manera se usa por acuerdo del equipo de Lesson Study la Pentada de Narración, que es una ruta para narrar los ciclos de Lesson Study, ofrecida en el marco del desarrollo del taller de investigación pedagógica III, esta ruta consta de cinco pasos: el primero se denomina Aspectos Formales del Ciclo; una segunda parte llamada descripción general del ciclo, sigue una etapa de reflexión sobre el ciclo desarrollado y la última parte corresponde a las proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión.

En el ejercicio de investigación la coordinadora desarrollo dos ciclos de reflexión precursores y tres ciclos P.I.E.R. bajo la metodología de Lesson Study.

Figura 20. Ciclos P.I.E.R.

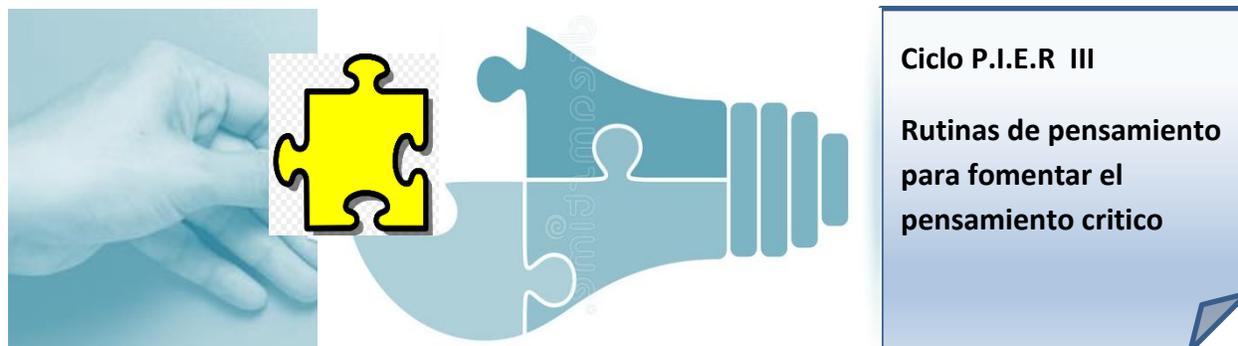


### Ciclo de Reflexión III. Rutinas de Pensamiento para fomentar el pensamiento Crítico

Las Rutinas de Pensamiento para Campos & Burgos (2020)

fortalecen las habilidades del pensamiento, facilitando el desarrollo de los hábitos de la mente. Por implicación, promueven el aprendizaje basado en experiencias previas, permitiendo así desarrollar la curiosidad, la exploración, comprobación y el cuestionamiento de problemáticas propuestas, con el propósito de visibilizar el pensamiento de las personas, causando a través de su continuo uso una cultura de análisis, reflexión, aplicación y creación. (p.54)

Figura 21. Esquema ciclo P.I.E.R. III



### *Aspectos formales del ciclo III.*

En este ciclo III donde se realiza la planeación, implementación, evaluación y reflexión de la práctica de enseñanza desarrollada por una coordinadora con sus profesores- estudiantes en torno al fomento del pensamiento crítico como foco central en el marco de la implementación de rutinas de pensamiento para hacer el pensamiento visible y fomentar habilidades como la Metacognición, Evaluación e Interpretación en torno al concepto estructurante de Práctica de enseñanza; teniendo como objetivos principales indagar en los profesores- estudiantes sus conocimientos previos acerca del concepto de práctica de enseñanza, teniendo como base su experiencia de la vida cotidiana, su conocimiento científico del saber disciplinar a cargo y sus conocimientos a lo largo de su vida en la escuela, a través de la resolución de preguntas generadoras; de igual manera apoyar la comprensión en cuanto al concepto de práctica de enseñanza, mediante la observación e interpretación de situaciones, que le permita plantearse nuevos interrogantes frente a su quehacer diario; Igualmente se pretende fomentar la habilidad de evaluación de una situación para emitir un juicio mediante una postura sustentada, reflexionar sobre su pensamiento a cerca de la práctica de enseñanza, evidenciando cómo y por qué su

pensamiento cambia para consolidar nuevas comprensiones y Desarrollar la habilidad autocrítica y evaluar su propio proceso de aprendizaje para mejorarlo.

En cuanto a los Resultados previstos de Aprendizaje declarados para este ciclo giran en torno a que los profesores estudiantes desarrollen comprensión acerca del concepto de Practica de Enseñanza, sus acciones constitutivas y propiedades a nivel conceptual; a nivel de método se pretende que los estudiantes profesores reflexionen colaborativamente sobre estos elementos, con el propósito de que estos procesos de reflexión les permitan transformar sus propias prácticas de enseñanza y comunicar sus comprensiones y reflexiones de manera clara y coherente a sus pares académicos.

El Trabajo desarrollado al interior del equipo de Lesson Study permitió después de varias reuniones, un profundo debate y lograr acuerdos, que el foco de la lección fuera el pensamiento crítico, de esta manera la coordinadora pone en marcha como estrategia de enseñanza la visibilización del pensamiento mediante la utilización de rutinas de pensamiento que propiciaran el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico; de igual manera se realiza trabajo individual y grupal de los profesores, participación de los profesores, preguntas generadoras, reflexiones colaborativas. De esta manera la recolección de evidencias se realiza mediante fotografías, notas de campo y documentos desarrollados por los profesores en las rutinas de pensamiento propuestas.

### ***Descripción general del ciclo III.***

La acción de planeación de este ciclo realizada por la coordinadora inicia con el desarrollo de una planeación teniendo en cuenta los elementos de la enseñanza para la comprensión (ver apéndice 3) en la cual se evidencia inicialmente la determinación del concepto

estructurante: la práctica de enseñanza. Posteriormente se proponen los Resultados previstos de aprendizaje de conocimiento, método, propósito y comunicación; considerados pertinentes y coherentes con la actividad a desarrollar; posteriormente en una tabla se desarrolla mediante diferentes columnas el desempeño de comprensión; el tipo de desempeño discriminando si es Exploratorio E, Investigación Guiada IG, proyecto final de síntesis PF, y un espacio para la valoración continua.

Una vez se realizada las planeaciones, se convocó a una reunión virtual del equipo de Lesson Study, donde se acordó realizar reuniones periódicas con el propósito de revisar y retroalimentar el desarrollo de las actividades de planeación e implementación, igualmente se propone que como producto de cada reunión se levante un acta donde queden los registros más relevantes de la reunión. Una vez desarrollados estos aspectos preliminares, se convoca a una nueva reunión con el objetivo de revisar las planeaciones del ciclo III, realizadas por cada profesor; una a una se socializan las planeaciones, y se presentan comentarios respecto a los aspectos considerados relevantes por mejorar, pero por común acuerdo en el grupo de Lesson Study, se dispone que para hacer el proceso más riguroso, estas retroalimentaciones debían quedar por escrito y que se registrarían usando la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson (2005), donde se expresarían sugerencias, inquietudes, se valoraría el trabajo de los compañeros y se pedirían aclaraciones de ser necesario.

El desarrollo de esta actividad requirió de varias sesiones de trabajo en el que se escuchó a cada integrante del equipo de Lesson Study y se realizaron los aportes de forma verbal y escrita mediante la escalera de retroalimentación de Wilson, para que estos instrumentos sirvieran de base a los compañeros para revisar sus planeaciones y pudieran plantear ajustes que consideraran

convenientes (ver apéndice 4 Escalera de retroalimentación). Se acuerda desarrollar las programaciones en el formato de P.I.E.R. bajo la metodología de Lesson Study, por lo que las planeaciones se adaptan a este nuevo formato.

Posterior a las reuniones realizadas se ajusta la planeación inicial al formato P.I.E.R. y se lleva a cabo la acción de implementación de la lección, la cual se desarrolló en una sesión de dos horas de clase, con los profesores de la sede principal jornada de la mañana quienes orientan las diferentes áreas en la básica y la media académica, en total la actividad se desarrolló con 24 profesores. Para realizar esta primera sesión de practica de enseñanza con los profesores se elige el laboratorio de Ciencias Naturales de la I.E, por contar con un amplio espacio donde se ubican los profesores en una disposición como la que normalmente reciben clase sus estudiantes. La coordinadora presenta un saludo a los profesores-estudiantes y agradece su puntualidad, procede a presentar un documento con diapositivas; explica inicialmente que fueron convocados para iniciar con ellos un proceso de formación en el marco del desarrollo de la primera unidad del plan de formación y acompañamiento al desarrollo curricular, que se seguirá desarrollando desde ese momento en la institución.

La coordinadora presenta el tópico generativo que conducirá este proceso de formación el cual es “Que tanto se de lo que enseño y como enseñarlo”; explica que se trabajara con unos conceptos importantes llamados estructurantes y el primero de ellos es la práctica de enseñanza y les explica los resultados previstos de aprendizaje para la sesión. En este momento la profesora Elizabet expresa que le parece “muy bueno que se haga este tipo de actividades con ellos”, otro de los profesores Jaime Expresa “hoy los estudiantes vamos hacer nosotros” a lo que los demás

profesores asienten. Se continúa presentando la agenda de trabajo para el día, donde se explica a los profesores las actividades a desarrollar.

Se procede a iniciar con el momento 1 de la clase denominado Reflexión Preliminar para esto se presenta mediante diapositivas una imagen con personas que desempeñan diferente profesiones u oficios y se les entrega unas notas adhesivas de colores y se les pide que respondan a las preguntas: ¿que veo en la imagen?, ¿qué tienen en común los personajes?, una vez respondidas las preguntas pasaron al frente y en una cartelera ubicada en el tablero pegaron sus respuestas, La coordinadora lee las respuestas, encontrando que hay acuerdo en las respuestas de los profesores, también se observa que dan estas respuesta con gran facilidad; Se les pide ahora que respondan nuevamente en los notas de colores que hace cada uno de ellos y que nuevamente se desplacen al tablero y dejen sus respuestas, se da lectura a las respuestas en las que se muestra total conciencia y acuerdo entre los profesores.

Finalmente se propone que respondan a las preguntas: ¿qué hace un profesor?, ¿qué hace un profesor que no hace ningún otro profesional? De igual manera se les pide que una vez respondan las preguntas, peguen las notas de colores en la cartelera. La Coordinadora hace la lectura de las respuestas, encontrando esta vez gran divergencia en las respuestas.

*Figura 22. Profesores participando en actividad para visibilizar preconceptos*



La actividad se realizó en un tiempo mayor al que se había estimado, tomando en total la actividad alrededor de 50 minutos debido a varios factores como la gran participación en la discusión por parte de los profesores y la dificultad que generó inicialmente que se les propusiera escribir lo que piensan, sin embargo manifestaron agrado en el desarrollo de la actividad al encontrarla dinámica en comparación a lo que usualmente se realiza cuando hay reunión de profesores; La profesora Luz Helena manifiesta “así si me parece chévere porque uno en todas esas reuniones termina dormido”

En un segundo momento de desarrollo de la clase se plantea la actividad 2. Rutina de Pensamiento Veo, Pienso, me pregunto. Se explica a los profesores que se continuara con una rutina de pensamiento llamada Veo, Pienso y me pregunto, para lo cual se les presentara un

video corto que se espera que todos estén muy atentos a este; se inicia la proyección y los maestros reaccionan con risas y algunos comentarios positivos al ver que es un episodio del chavo del ocho, Al finalizar la proyección se les entrega un formato con la rutina de pensamiento y se les pide que en cada espacio escriban que vieron, que piensan de lo que vieron y que se preguntan del video, se da un espacio de tiempo para que realicen el ejercicio.

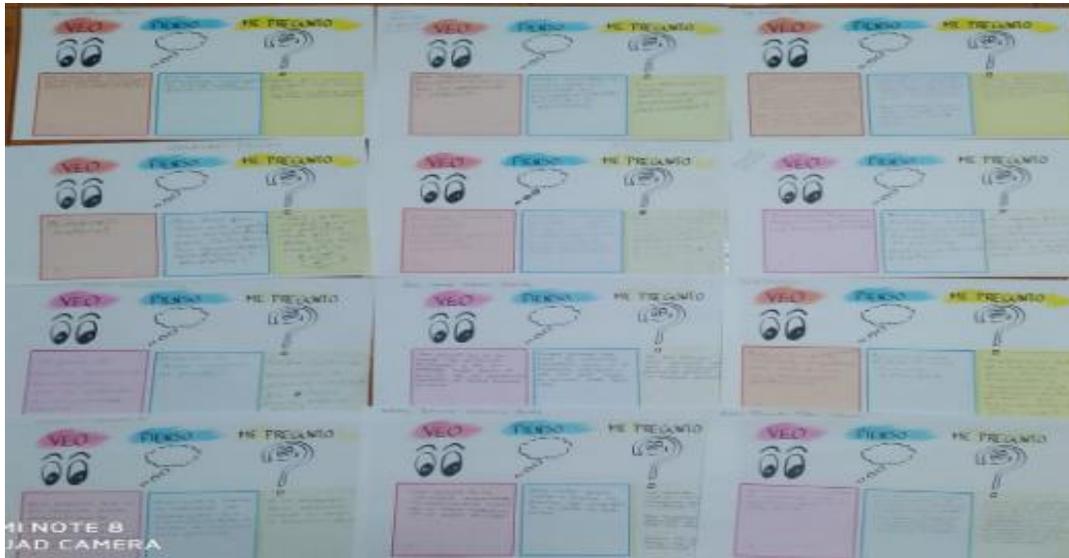
*Figura 23. Profesores participando de Rutina de Pensamiento Veo, Pienso, Me Pregunto*



Una vez terminada esta actividad se procede con la socialización de las respuestas; primero se hace referencia a que vieron; en general la identificaron como alguien que hace lo mismo que un profesor, pero con mayor dinamismo; a la segunda pregunta de qué pienso, concluían que a ellos les falta mayor creatividad en las clases que imparten y respecto a que se preguntan, los profesores se interrogaban algunos si estarían haciendo bien las cosas, entre muchos otros cuestionamientos; se les realiza la pregunta de si podríamos llamar a don Ramón Profesor?, si las actividades que realizó corresponden a una práctica de enseñanza?, inicialmente

la respuesta fue afirmativa en el sentido de afirmar que Don Ramon era mejor profesor que muchos de ellos porque tenía mejores estrategias didácticas y que llegaba a los estudiantes de una mejor manera, entre otras afirmaciones. La coordinadora- profesora genera la reflexión hacía hacerse la pregunta sobre qué es lo que normalmente hacemos en nuestro quehacer diario hasta llegar a la conclusión de que planeábamos intencionalmente lo que queremos hacer con los estudiantes, y al compararla con la situación presentada en el video “don Ramon” no lo hacía; de esta manera se llevó la discusión hasta la conclusión de que “don Ramon” no realizaba una práctica de enseñanza, porque no había planeado, ni evaluado lo que hizo en el aula de clases. (ver apéndice 5. respuestas de los profesores a la rutina de pensamiento Veo, Pienso, Me Pregunto)

*Figura 24. Rutina de Pensamiento Veo, Pienso, Me pregunto.*



En un segundo momento se realiza la Actividad 3. Rutina de Pensamiento: Antes pensaba – Ahora pienso, en concordancia con las actividades anteriores en las que se había definido que un profesor realizaba una práctica de enseñanza y con el video se concluyó algunas

acciones determinantes para diferenciar una práctica de enseñanza de una que no lo es; se propuso que los profesores intentaran realizar una definición sobre el concepto de practica de enseñanza y cuáles serían sus características, para esto se les proporciona un formato de la rutina de pensamiento de forma individual y se les pide que consignen su definición en el recuadro de antes pensaba. Se les da unos minutos y se les pide que algunos socialicen sus respuestas.

Se entrega a los profesores un documento de lectura que contiene definiciones de la práctica de enseñanza, sus características y sus acciones constitutivas, este ejercicio de lectura deben realizarlo en parejas o en grupos de tres personas como máximo. Al terminar de realizar la lectura algunos maestros expresan que sus definiciones distaban mucho de lo que en el documento se expresaba. La coordinadora, apoyándose en unas diapositivas donde se encuentra la información del documento, procede a repasar lo leído y a realizar preguntas acerca de las comprensiones y dudas que generara el documento, realiza una institucionalización sobre las acciones constitutivas y las características de la práctica de enseñanza.

*Figura 25. Participación de profesores en Rutina de pensamiento Antes pensaba, Ahora Pienso*



Se pide a los profesores que nuevamente retomen el formato de la rutina de pensamiento y en el espacio de ahora pienso, escriban una nueva definición teniendo en cuenta las nuevas comprensiones alcanzadas como producto de las socializaciones realizadas por parte de la coordinadora y los compañeros profesores. Se socializa las definiciones realizadas por los profesores en las que se evidencia una movilización de su pensamiento y la inclusión de nuevos conceptos. (ver Apéndice 6. Respuestas a Rutina de Pensamiento Antes pensaba, Ahora Pienso)

*Figura 26. Rutina de Pensamiento Antes Pensaba – ahora pienso*



En el momento 3 de cierre, se había planeado el desarrollo de la actividad 4. Proyecto final de síntesis, la cual por la extensión de las actividades anteriormente realizadas no se pudo desarrollar. Finalmente se desarrolla la actividad 5. Rutina de pensamiento el Semáforo, como ejercicio de autoevaluación; en el momento que se les expresa a los profesores que se realizara una evaluación, en su mayoría, los profesores de forma jocosa manifiestan que no, la profesora Lina manifiesta “parecen los niños cuando uno les dice que va a evaluar”, se explica que es una

*Figura 27. Realización actividad Semáforo*



actividad muy sencilla de autoevaluación usando un instrumento denominado el semáforo donde se reflexiona de manera crítica sobre sus comprensiones y la participación que alcanzaron en cada una de las actividades. Se procede a realizar la entrega de los formatos y se da un tiempo para que respondan y entreguen; se da por terminada la sesión de trabajo con muchos comentarios de los profesores expresando que les gusto este tipo de actividades, la profesora Miriam Ibarra manifiesta “ojala siguiera siendo así las reuniones de profesores”, la profesora Beatriz Ardila manifiesta que “es importante todo lo que aprendimos hoy”, la profesora Elizabet Medina expresa “antes pensaba que la práctica de enseñanza era fácil

en un tono de risa”, el docente Adrián Molina expresa “es bueno así, que aprendamos algo, no solo escuchar a una persona hablando y que nadie presta atención”; entre otros muchos comentarios positivos referentes a la implementación de la clase.

La acción de evaluación se desarrolló de forma continua en cada uno de los momentos de la clase; en la actividad 1: Reflexión preliminar se resalta que las reuniones que se realizan con los profesores a nivel institucional, se desarrollan casi siempre en el marco de las semanas institucionales en reuniones con todos los docentes de la institución (76 profesores), están se caracterizan por ser expositivas, en la que los directivos proponen una agenda de trabajo, con algunos elementos infaltables como el saludo del rector, una reflexión u oración, la lectura de alguna ley o resolución que avale el trabajo que se asigna y por ultimo un listado de actividades que se deben realizar por parte de los profesores. Es común la escasa participación de los profesores, no se asume como un espacio de formación. Es común que se use como espacios de

reunión, las aulas múltiples de la institución para lo cual se disponen sillas y los profesores tratan en lo posible de ubicarse al final para poder realizar otras actividades mientras transcurre la reunión, es por esto que resulta relevante este nuevo espacio de reunión en un salón de clases y en una disposición como la que normalmente usan los estudiantes a los cuales los profesores les orientan clases.

Los profesores se encontraban un poco desconcertados con la actividad propuesta por la coordinadora al mirar que se establecen unos resultados previstos de aprendizajes, que eran comprensiones que se esperaban que ellos alcanzaran al final de la jornada de trabajo, y al explicarles que tendrían que participar de forma permanente en la actividad. Cuando se les presenta la imagen de las profesiones y se les entrega las notas de colores para que escribieran sus respuestas a las preguntas planteadas, se presentó por parte de varios profesores la pregunta “es que tenemos que escribir”, ya que esta es una actividad que normalmente no desarrollan en las reuniones, preguntaban que “si no solo podían decir lo que pensaban y ya”.

Una vez superado este primer momento y al pedirle que sus respuestas las pegaran al frente en el tablero y se procedió a dar lectura de estas, se mostraban más atentos e interesados en la actividad, en las respuestas a la primera pregunta se evidencia gran similitud en cuanto a que lo que veían en la imagen eran personas de diferentes profesiones y oficios, que todos cumplían una labor en la sociedad. En la pregunta en la que se pedía que escribieran que hacían cada uno de ellos, los profesores participaron activamente de forma escrita y de forma verbal describieron a cada uno de los personajes que evidenciaba la figura; al pasar a la pregunta de qué hace el profesor que aparecía allí, se presentaron multiplicidad de respuestas, evidenciando lo difícil que es poder definir lo que hacemos como profesores por lo que es difícil llegar a un

acuerdo, en una gran proporción se define al profesor como un trasmisor de conocimientos; los profesores piden la palabra de forma organizada y argumentan sus opiniones, la coordinadora interviene para poder llegar a un consenso; finalmente se identifica que lo que hace un profesor es enseñar, por lo tanto realiza una práctica de enseñanza.

De esta manera se inicia con el desarrollo de los RPA de Método y de Propósito ya que se pretende la reflexión de los profesores respecto a lo que hacen en su quehacer diario; al finalizar la reflexión se llegó a la conclusión que los profesores desarrollamos una Práctica de Enseñanza. De esta manera se inicia con el cumplimiento del RPA de conocimiento en el que se quiere que conozca este concepto, por lo cual se inicia con el reconocimiento de que su práctica diaria. Se evalúa a los profesores mediante la observación directa y el dialogo grupal entre coordinadora y profesores. De igual manera se constituye en medios de evaluación lo que escriben en las notas adhesivas de colores, y se analiza mediante revisión documental.

En la actividad 2. Rutina de Pensamiento Veo, Pienso, me pregunto; se le presenta a los profesores un video en el que se observa un personaje “dictando” una clase y se le hace la pregunta si este personaje desarrollara una práctica de enseñanza, como la que se logró concluir en la actividad anterior que es lo que hace un profesor, Nuevamente se evidencia que no hay acuerdo en los profesores, la mayoría de ellos manifiesta que, “SI” desarrolla una práctica de enseñanza y que lo hace de mejor manera que muchos de ellos al lograr captar la atención de sus estudiantes, al ser más cercano en el lenguaje a los estudiantes, al ser más didáctico y lograr que le presten mucha atención; esas respuestas se evidencian en apéndice 5.

Los profesores evidencian seguir sin tener claridad sobre qué es lo que hace un profesor, manifiestan que cualquiera puede ser profesor, que todas las personas tienen algo que enseñar, se

inicia un conversatorio en el que se logra seguir en el desarrollo de los RPA de Método y Propósito, al lograr la reflexión colectiva en torno a identificar las características de la práctica de enseñanza de un profesor, y se logra definir un concepto de ellas; de esta manera se desarrolla el RPA de conocimiento. La coordinadora realiza preguntas para lograr orientar la discusión hacia las comprensiones que espera que alcancen sus maestros, sobre el hecho de que solo los profesores realizan esta práctica de enseñanza, se logra que identifiquen que todo profesor antes de iniciar una clase realiza una planeación de esta y que otra característica es que siempre se evalúa a los estudiantes y estas actividades no las realiza el personaje del video, por lo que finalmente se concluye que no realiza una práctica de enseñanza como profesor. Por qué esta tiene unos rasgos o características particulares que no todas las personas las cumplen.

Se usa como instrumentos de evaluación el formato de rutina de pensamiento, en el que se recoge el pensamiento de los profesores para su análisis y de igual manera se evalúa con observación directa de la clase. La investigadora puede verificar que con la implementación de las rutinas de pensamiento se logra un movimiento o un cambio de pensamiento en cuanto a la concepción que tienen los profesores de la práctica de enseñanza. Se logra una gran participación de todos los profesores, se notan interesados, no se evidencia que haya un profesor en otra actividad como normalmente ocurre en las reuniones de profesores; constantemente manifiestan que les gusta este tipo de reuniones más dinámicas y en la que se reflexiona y se aprende.

En la Actividad 3. Rutina de Pensamiento: Antes pensaba – Ahora pienso. Se propone que según las actividades que se han desarrollado, con las que ya se identificó que el profesor desarrolla una práctica de enseñanza, ahora intentaran realizar una definición del concepto practica de enseñanza, las respuestas se evidencian en apéndice 6. Se puede observar que las

respuestas van orientadas a que un profesor transmite conocimientos, que enseña con el ejemplo entre otras; y no se identifican claramente ni sus características, ni sus acciones constitutivas. Se les hace entrega a los profesores una lectura que contiene una definición de practica de enseñanza, sus características y sus acciones constitutivas; la cual leen y manifiestan que no conocían esta información y que las definiciones que escribieron en el apartado de antes pensaba, en la mayoría distan de esta perspectiva, se explican estas características, y las acciones constitutivas.

Se pide a los profesores que nuevamente escriban una definición con los sustentos teóricos que ya tienen. Las respuestas se evidencian en el Apéndice 6. Las respuestas evidencian una movilización de su pensamiento hacia incluir la nueva información dentro de su definición, especialmente de las acciones constitutivas y no tanto de las características de la práctica de enseñanza, con esta actividad se desarrolla los RPA de conocimiento, de método y de Propósito que es lograr que conceptualicen practica de enseñanza y reflexión en sobre sus elementos y propiedades. Como instrumento de evaluación se usa el formato de rutina de pensamiento del cual se realiza revisión documental, también se realiza coevaluación por parte de los compañeros de forma constante, en tanto que se realizan aportes entre ellos para poder lograr mayores comprensiones en sus compañeros. Se evidencia un trabajo colaborativo efectivo, en el que trataron de sacar conclusiones que recogieran el pensamiento de sus integrantes.

La actividad 4. Proyecto final de síntesis no se pudo desarrollar por falta de tiempo, con esta se pretendía fomentar una forma de comunicación sobre lo tratado en la clase y permitir que se continuara con la reflexión sobre su quehacer como profesor.; en la Actividad 5. Rutina el semáforo de autoevaluación, se observa una reacción muy particular de rechazo a la evaluación,

esta actividad genera inmediatamente incomodidad, sobre todo de los profesores del decreto 2277, quienes manifiestan siempre que ellos no pueden ser evaluados, sin embargo se explica la forma en la que se va a evaluar que es muy sencilla, una vez conocen el instrumento se acepta y se supera el ambiente tenso que genera la acción de la evaluación; la profesora Miriam dice “ todo iba bien hasta ese momento” fueron algunas de sus expresiones, posteriormente responden su autoevaluación. Según las respuestas de los profesores el 62% cree que ha superado este desempeño de aprendizaje; y el 38% considera que aun la hace falta trabajar más en este desempeño de aprendizaje. Todos los aspectos anteriormente enunciados se pueden evidenciar en el Apéndice 7. Formato P.I.E.R. Bajo la Metodología Lesson Study Ciclo III

Una vez terminada la implementación de la lección, se reúne nuevamente la triada de Lesson Study para dar la oportunidad de que cada uno de los profesores participantes tuvieran la oportunidad de socializar lo que habían hecho y la evaluación que habían realizado de su proceso, mediante la implementación de una escalera de retroalimentación se realizan los aportes en cuanto a expresar inquietudes, valorar el trabajo realizado, expresar inquietudes y ofrecer sugerencias, todo esto con el propósito de tener claridad en algunos aspectos que se deben mejorar para la planeación del siguiente ciclo de reflexión.

### ***Evaluación del ciclo III***

En la a evaluación del ciclo III, se tiene en cuenta dos procesos potentes de reflexión, la colaborativa en el grupo de Lesson Study y la autoevaluación donde se fortalece la capacidad autocritica de la coordinadora para evaluar su trabajo; la construcción colaborativa de conocimiento pedagógico se fundamenta en la retroalimentación que los compañeros ofrecen de forma oral y escrita mediante la escalera de retroalimentación, tanto de la planeación como de la

implementación, este ejercicio se realiza mediante reuniones virtuales debido a que los profesores se encuentran en puntos distantes del departamento del huila como son Nátaga, San Agustín y Elías, estas reuniones se desarrollan según las fechas establecidas en los cronogramas del grupo y en algunas fechas extraordinarias según la necesidad, este ejercicio pedagógico ha permitido observar fortalezas y oportunidades de mejora en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de los profesores integrantes el grupo; la coordinadora ha podido identificar como fortalezas en la Planeación desarrollada según los aportes de sus pares, la indagación de presaberes, la implementación de rutinas de pensamiento y el especificar las habilidades concretas de pensamiento crítico que se espera fomentar; se encuentra una oportunidades de mejora en los RPA, los cuales deben entenderse como enunciados acerca de lo que se espera que los profesores sean capaces de hacer, comprender y demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje, en este sentido es importante ser más preciso a la hora de la redacción de estos y sobre todo en fortalecer la definición de los RPA de Método.

En la implementación se Observa una detallada descripción de las actividades realizadas lo que permite identificar las interacciones desarrolladas entre coordinadora y profesores, otra fortaleza es la coherencia en las actividades planeadas con los RPA, sin embargo no se da un adecuado manejo al tiempo en el que se desarrollan las actividades, de igual manera, como producto de la autorreflexión todavía se mantiene en primer plano la intervención del profesor en este caso de la coordinadora, sería importante generar actividades donde los estudiantes (profesores) desarrollen más actividades de forma autónoma; en las acciones de evaluación no se observa una estrategia definida, falta realizar un verdadero proceso de evaluación continua, que permita tener evidencias puntuales del alcance de los RPA propuestos o para fijar acciones que permitan lograr estos propósitos

### ***Reflexión sobre el ciclo III***

La planeación de la lección que tiene como tópico generativo ¿Qué tanto sé sobre lo que enseño y cómo enseñarlo? Se convirtió en un verdadero reto en el desarrollo de la práctica directiva de la coordinadora, inicialmente por que debió verla desde otra perspectiva aun no explorada, como una práctica de enseñanza entendida como “Fenómeno social configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo” (Alba y Atehortúa, 2018 p.)

A través de este nuevo enfoque se deja atrás unas concepciones muy arraigadas hasta entonces, la planeación que se realizaba para un encuentro de profesores por lo general en el desarrollo de una semana institucional, se limitaba a unos encuentros entre directivos unas horas antes de dar inicio a esta, en estas reuniones del equipo directivo se determinaba que actividades se desarrollaría en la semana teniendo en cuenta las orientaciones o requerimientos de la secretaria de educación del huila, para esto se programaba de forma ineludible un tradicional saludo de parte del rector, presentación y saludo de los coordinadores y una lectura de los documentos enviados por la secretaria de educación, de igual manera se organizaban equipos de trabajo para el desarrollo de diferentes actividades durante la semana y se designaba los coordinadores que recogerían el trabajo elaborado por los profesores.

En este contexto, nunca se pensaba en una planeación profesional, con sentido y propósito real de generar una formación pedagógica en los profesores; a raíz de los aprendizajes desarrollados en la maestría, se da un giro total con la inclusión de nuevos elementos más pertinentes y coherentes que permitieran lograr mejorar la calidad de los procesos desarrollados

con los profesores. Este nuevo camino inicia con la inclusión del Concepto estructurante entendido como “un concepto cuya construcción transforma el sistema cognitivo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera, transformar incluso los conocimientos anteriores” (Gagliardi, 1986:31), de este análisis surge el concepto de practica de enseñanza como concepto central para el abordaje en la lección.

Se toma la decisión pedagógica de abordar el concepto de práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas para abrir nuevos horizontes de reflexión entre los profesores. Esta vez la planeación fue desarrollada de forma profesional determinando rigurosamente cuales serían los resultados previstos de aprendizaje esperados en cuanto a conocimiento, propósito, método y comunicación; de igual manera se planificaron actividades que trascendieran del desarrollo de la actividad por la actividad, si no que tuvieran un propósito claro de generar comprensión en los profesores, que pudieran ser llamativas y que permitieran visibilizar el pensamiento y las comprensiones que estos alcanzaban en cada momento.

Resultan muy valiosos todos los elementos nuevos que se vinculan en la planeación de la coordinadora en esta nueva perspectiva de trabajo con los profesores como una práctica de enseñanza, entre ellos el abordaje de los conocimientos previos que para Sala & Papel (2010)son “Las ideas previas que responden a una lógica de pensamiento, influenciada por las experiencias realizadas en la vida cotidiana, generalmente son distintas a los conocimientos científicos y escolares; los sujetos van conformando explicaciones sobre la realidad de manera coherente lo que hace que las ideas previas puedan persistir aún después de la enseñanza” (p. 23). Con la realización de esta se visibiliza los preconceptos de los maestros sobre la práctica de enseñanza, observándose en la mayoría una alta influencia de una educación tradicional, donde se pensaba

que los profesores realizaban una enseñanza de transmisión de contenidos e información a los estudiantes.

Otro aspecto a resaltar es la utilización de las rutinas de pensamiento, conocidas por la investigadora en el seminario de enseñanza para la comprensión de la Maestría en Pedagogía donde se identifican como una poderosa herramienta de trabajo con estudiantes para mejorar las comprensiones y el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, de esta manera como lo expresa Grez Cook (2018)

El Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, ha impulsado, desde el año 2008, una línea de trabajo en torno a lo denominado como hacer el pensamiento visible, en la que los investigadores han propuesto que los estudiantes, deben estar inmersos dentro de una cultura de pensamiento que les permita desarrollar diversas competencias del pensamiento crítico –reflexionar frente a problemas, entender el punto de vista de otra persona, ser críticos frente a un discurso, encontrar caminos laterales a ciertas circunstancias, cuestionarse lo evidente, hacerse preguntas para profundizar–. Para esto han realizado un conjunto de propuestas didácticas que están resumidas en las llamadas “rutinas de pensamiento” (p.73).

En este sentido mediante la implementación de las rutinas de pensamiento definidas como elementos que “ayudan a los maestros a hacer visible el pensamiento y a apoyar el desarrollo de la comprensión de los estudiantes. Se puede pensar en las rutinas de pensamiento como procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas”. (Ritchhart et al, 2014, pág. 74). Con su implantación se logró evidenciar el cambio y la movilización de pensamiento hacia concepciones

más claras y argumentadas sobre que hace un profesor, que es una práctica de enseñanza y cuáles son sus características y sus acciones constitutivas; aunque el tiempo es muy corto para generar procesos más profundos, se logró cambios importantes desde las comprensiones de los profesores al iniciar la sesión y sus comprensiones evidenciadas en los diferentes instrumentos al final de la sesión.

Así se considera que las rutinas de pensamiento son elementos valiosos de seguir trabajando en lecciones futuras por su alto impacto en la movilización del pensamiento de los profesores. Con todos estos elementos en juego se desarrolla la lección, pero surge una nueva limitante, el tiempo, debido a que las reuniones de profesores casi que se limitan exclusivamente a las semanas institucionales, una reunión de profesores parecía impertinente en este momento, sin embargo, realizando una exposición fundamentada al rector sobre los propósitos y evidenciando una rigurosa planeación se permitió el desarrollo de la unidad en dos horas de trabajo. Inicialmente parecía que era tiempo insuficiente, pero al lograr planear cada actividad con los recursos necesarios y suficientes se evidencio que era posible desarrollarla, sin embargo, ya en la implementación se requirió mayor tiempo del presupuestado por lo que no se pudo completar todas las actividades planeadas.

En la implementación cada actividad resultaba sorpresiva para los profesores que iban preparados para las acostumbradas reuniones de profesores, sin embargo, esta vez cambio la dinámica lo cual fue recibido de la mejor manera y con la solicitud de que se realizaran estos procesos de formación que eran muy importantes para el mantenimiento de la calidad que siempre se exigía por parte de los directivos, pero nunca se evidenciaban acciones concretas de apoyo. El proceso de evaluación aunque le faltan elementos básicos como definir claramente los

instrumentos, medios y técnicas, fue algo a resaltar porque es común que la evaluación se realice al finalizar la actividad programada y que siempre tiene un sentido de clasificar a los estudiantes en buenos y malos, esta vez se realizó un proceso diferente donde cada actividad arrojaba una luz del desarrollo del proceso y de las claridades con las que el profesor estudiante iba logrando consolidar, se considera que el desarrollo de esta lección permitió un espacio importante de reflexión tanto para la coordinadora como profesora, como para los profesores como estudiantes, y abrió un camino de posibilidades infinito de continua reflexión en pro de revisar, y mejorar con nuevos elementos cada día las prácticas de enseñanza de directivos y profesores.

### ***Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión***

Tomando como base el trabajo colaborativo desarrollado con el equipo de Lesson Study, las valoraciones compartidas de forma oral, las observaciones consignadas en las escaleras de retroalimentación y la capacidad autocrítica de la investigadora se pone de manifiesto las acciones de mejora que se proyectan tener en cuenta en las acciones de planeación, implementación y evaluación, con el propósito de realizar la resignificación de la práctica de enseñanza de la coordinadora.

En la planeación es importante realizar la matriz de coherencia curricular la cual permite realizar ese descenso desde el macro currículo y el meso currículo de las competencias y por tanto los resultados previstos de aprendizaje, de igual manera los RPA, evidencien con claridad que es lo que se espera que los profesores sean capaces de hacer, comprender y comunicar; de igual manera es importante establecer claramente la secuencia de las actividades, para que no sean percibidas como actividades aisladas que no cumplen un solo propósito de comprensión; en el caso del ejercicio de la práctica de enseñanza de la coordinadora es preciso además de lograr

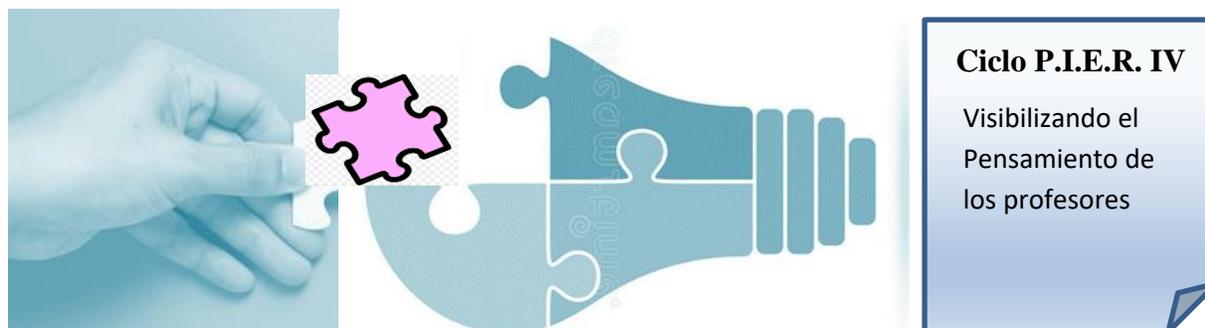
esta secuencialidad, comunicarla a los profesores de forma explícita de tal manera que sirva para que estos realicen una homología de la práctica desarrollada con sus estudiantes; otro aspecto importante es determinar con mayor precisión los tiempos de cada actividad de tal manera que se garantice el desarrollo de todas las actividades planteadas ya que cada una debe ir planeada con un propósito de articular toda una comprensión en el maestro, y al no realizarse podría generar vacíos o que las comprensiones no se desarrollen de la manera esperada, determinar con claridad como se espera alcanzar el fomento de las habilidades del pensamiento crítico en cada una de las actividades.

En la implementación es importante generar mayor tipo de interrelaciones entre todos los actores del proceso educativo, de igual manera generar procesos de autoevaluación, y coevaluación intencionados que sirvan a los procesos de aprendizaje colaborativo y a la reflexión autocrítica de los profesores. Realizar procesos de verdadera observación donde se pueda identificar y consolidar mediante instrumentos las comprensiones que alcanzan en los diferentes momentos de la clase. En la evaluación es necesario definir de forma clara los medios, técnicas e instrumentos que se usaran, de igual manera hacer públicos los criterios de evaluación desde el comienzo de la clase.

#### **Ciclo de Reflexión IV. Visibilizando el Pensamiento de los Profesores**

Para Morales y Restrepo (2015). Hacer visible el pensamiento es una tarea fundamental dentro de la escuela, solo así se podrán tener en cuenta las comprensiones previas y posteriores de los estudiantes. Sin embargo, no es algo de lo cual se tenga conciencia en la práctica, quizá porque se supone que se está haciendo. (p.92)

Figura 28. Esquema ciclo P.I.E.R. IV



#### *Aspectos formales del ciclo IV*

El ciclo IV de reflexión colaborativa bajo la metodología de Lesson Study tiene como Foco central de la lección, el fomento del Pensamiento Crítico en profesores vinculados bajo el decreto 1278 de 2002; la propuesta para este ciclo P.I.E.R. se encamina a la realización de rutinas de pensamiento que permitan visibilizar la transformación del pensamiento en los profesores y el desarrollo de habilidades de Metacognición, Inferencia, Explicación y Argumentación, mediante la utilización de rutinas de pensamiento; girando toda esta apuesta de formación en torno al Concepto Estructurante de Evaluación; especialmente haciendo hincapié en la evaluación de desempeño docente.

Entre las actividades propuestas se encuentra una inicial que se realiza con el propósito de dar a conocer los Resultados Previstos de Aprendizaje a los profesores; se continúa con una Reflexión inicial cuyo propósito es el de generar reflexión en los profesores sobre las responsabilidades éticas que asumen al desempeñar su rol como profesionales en la educación. Posteriormente se propone la primera Rutina de Pensamiento: Antes Pensaba- Ahora Pienso, la cual tiene como propósito que los profesores reflexionen sobre su pensamiento a cerca de la

evaluación y la evaluación de desempeño, evidenciando cómo y por qué su pensamiento cambia para consolidar nuevas comprensiones; se proyecta otra actividad en la que se propone el reconocimiento del Marco Legal con la intención de que los profesores reconozcan los soportes legales que sustentan la evaluación de desempeño, y esta se convierte a la vez el fundamento para la rutina de pensamiento Enuncio, Soporto, Me pregunto, cuyo propósito es hacer el pensamiento visible y apoyar la comprensión en cuanto al concepto de evaluación de desempeño mediante la interpretación de una situación, que el profesor la llevara a su contexto institucional y además le permita plantearse nuevos interrogantes.

Se continua con una nueva rutina de pensamiento Me Interesa- Investigo- Elaboro; esta actividad también propende por hacer visible el pensamiento de los profesores y apoyar la comprensión en cuanto al concepto de evaluación de desempeño mediante la indagación y la argumentación de una propuesta fundamentada en sus nuevas comprensiones del proceso de evaluación de desempeño. Como última actividad se propone la Rutina de pensamiento Semáforo con esta actividad se quiere desarrollar en los profesores habilidades autocritica y que realicen la autoevaluación de su propio proceso de aprendizaje para mejorarlo.

Para este ciclo se desarrolla un paso importante en la mejora de las acciones de planeación profesional de la coordinadora, al incluir la realización de la matriz de coherencia Curricular, con ella se realiza un proceso de descenso de las competencias hasta los Resultados Previstos de Aprendizaje; el RPA de conocimiento se dirige a que los profesores comprenden los fundamentos legales, conceptuales y características generales del proceso de evaluación anual de desempeño docente en el marco de la política de mejoramiento de la calidad educativa desde la Guía 31 del Ministerio de Educación Nacional; para esto se propone como RPA de Método la

reflexión colaborativa en el marco del desarrollo del pensamiento a partir de rutinas de pensamiento para consolidar las comprensiones sobre el proceso de evaluación anual de desempeño, cuyo RPA de Propósito principal será que los profesores construyan una propuesta de evaluación de desempeño producto de la reflexión colaborativa sobre los fundamentos y características de la guía 31 del MEN, plasmando en el anexo 5 sus contribuciones individuales; y el RPA de comunicación propende por que los profesores comuniquen las comprensiones suscitadas a partir de la reflexión colaborativa sobre los procesos de evaluación anual de desempeño a sus pares académicos en los diferentes equipos o comunidades académicas institucionales.

Para recabar las evidencias durante la implementación del ciclo IV, se realizó la grabación en audio de la clase desarrollada, se diseñaron variados formatos como medios de recolección de información del trabajo de los profesores para cada una de las rutinas de pensamiento propuestas, se tomaron evidencias fotográficas, notas de campo y se desarrolló un diario de campo en el que se consignó a detalle todo lo ocurrido durante la sesión de clase.

#### ***Descripción general del ciclo IV***

Las acciones de planeación para este ciclo inician con un nuevo elemento, considerado muy valioso, que es el rastreo de referentes macro curriculares y meso curriculares que sustenten dicha planeación; estos se condensan en una Matriz de Coherencia Curricular (ver apéndice 8), donde se registra el nivel de los estudiante, en este caso profesores con los que se desarrollara la clase, se enuncia el concepto estructurante, el cual para este ciclo es la Evaluación, desde una de sus perspectivas a nivel institucional que es la Evaluación de desempeño docente, se rastrean referentes internacionales que lo validan y orientan como lo es el

proyecto Tuning, resoluciones a nivel nacional emitidas por el ministerio de educación nacional y la guía 31 del MEN, la cual presenta orientaciones precisas para el desarrollo de este proceso en las instituciones educativas.

A nivel meso curricular se tiene en cuenta el marco general del PEI, donde se establece la obligatoriedad del desarrollo del proceso de evaluación anual del desempeño de los docentes 1278 de 2002 y de los profesores provisionales, además se establecen criterios generales para la realización de este proceso anual; teniendo como base este fundamento se redactan los resultados previstos de aprendizaje y se plantean actividades y la estrategia de evaluación teniendo en cuenta la coherencia y pertinencia que se debe dar entre todos los elementos.

Una vez conjugados todos los elementos en una planeación el grupo de Lesson Study, según su cronograma de reuniones virtuales, se congrego para escuchar a cada uno de los integrantes y poder conocer las planeaciones realizadas para este ciclo P.I.E.R IV (ver apéndice 9) y permitirse presentar sugerencias verbales, y por escrito mediante la escalera de retroalimentación (ver apéndice 10). Producto de esta reunión se realizaron varios cambios especialmente en cuanto a la redacción de los RPA, los cuales evidenciaban algunas dificultades en la definición del objetivo primordial de conocimiento que se esperaba que los profesores alcanzaran, ya que se pretendía hablar de evaluación de desempeño enmarcándola dentro de la práctica de enseñanza, pero por razones de tiempo y espacios no era posible su desarrollo, por tanto se realizaron ajustes pertinentes teniendo en cuenta las necesidades institucionales y la premura por cumplir algunos requisitos de la secretaria de educación por lo que se optó por enfocarse plenamente el desarrollo de la comprensión del proceso de evaluación anual de desempeño docente.

Es de destacar que en esta planeación se propende por la visibilización del pensamiento y el fomento de las habilidades de pensamiento crítico mediante una poderosa herramienta, como lo son las rutinas de pensamiento, es así como en la planeación se proponen cuatro rutinas de pensamiento con las que se pretende que los profesores se apropien y desarrollen comprensiones en cuanto a los fundamentos legales, conceptuales y metodológicos de la Evaluación de desempeño, de una forma diferente a las tradicionales reuniones que anualmente se programan con este propósito; se espera que con estas actividades novedosas para los profesores y llamativas por sus dinámicas de resolución, los profesores alcancen mayor motivación que redunde en conjunto con otros factores en una mayor comprensión.

La acción de Implementación se desarrolló con los profesores vinculados al ejercicio docente mediante el decreto 1278 de 2002 y los profesores vinculados mediante decretos provisionales, los profesores ejercen sus funciones en los diferentes niveles de educación tanto de primaria como de secundaria de las sedes de la I.E. Laureano Gómez; La sesión de trabajo se realizó con un total de 32 profesores a los que en primera instancia se les realiza la presentación de los resultados previstos de aprendizajes, los profesores se muestran muy atentos y toman apuntes y fotografías de los RPA.

Posteriormente la coordinadora propone una reflexión inicial sobre el papel fundamental del maestro en el marco de la política de calidad educativa, se realizan algunos cuestionamientos mediante preguntas a los profesores, sobre si estamos o no cumpliendo con lo que se espera de nosotros al momento de la contratación; se hace inca pie en la responsabilidad del profesor en desarrollar una práctica de enseñanza profesional, y que si bien es cierto en la educación de los estudiantes influyen factores externos, los profesores son el primer factor para garantizar la

calidad de la educación, se genera un conversatorio entorno a las preguntas propuestas y las concepciones de los maestros.

La coordinadora explica que la política de calidad en nuestro país está estructurada a partir de cuatro ejes articuladores: la ampliación de cobertura, el fortalecimiento de la eficiencia, la pertinencia y el Mejoramiento de la calidad; que para el MEN este aspecto se sustenta en tres puntos fundamentales: los Estándares Básicos de competencias, los planes de mejoramiento y como tercer aspecto se encuentra la Evaluación; que es el eje central de la presente clase, manifiesta que la evaluación se realiza a nivel de estudiantes, institución Educativa y profesores; puntualizando que la evaluación de los profesores es parte de toda una política a nivel nacional que procura el mejoramiento de la educación.

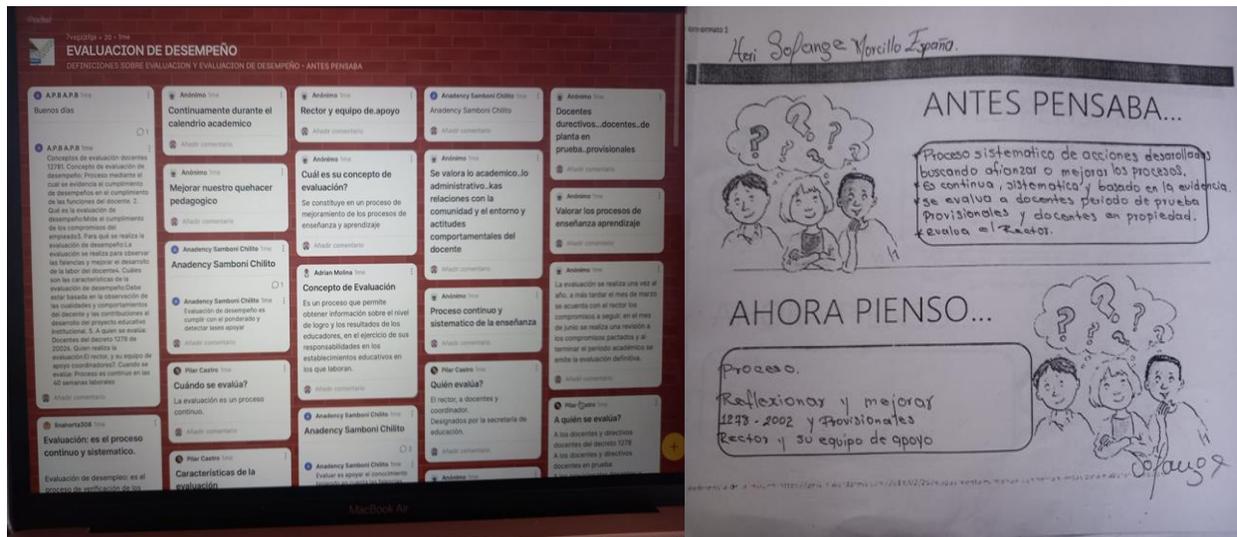
Se manifiesta a los profesores que teniendo como base el material de lectura que se les había enviado sobre la Guía 34, la resolución 3842 de 2022 y resolución 15683 de 2016, se realizara una Rutina de Pensamiento llamada Antes Pensaba- Ahora Pienso; cuyo propósito inicial es reconocer los preconceptos que tienen a partir de su interacción directa con el saber, mediante las lecturas individuales que realizaron. Se indica que la actividad se desarrollara a través de dos medios, para los profesores que puedan conectarse a Internet se envía un enlace al grupo de profesores de evaluación de desempeño para que ingresen a una aplicación llamada Padlet, y para los que no tiene posibilidad de conectarse se entrega el formato de la rutina de pensamiento en físico, donde escribirán las respuestas a las preguntas que a continuación se plantean: ¿Cuál es su concepto de evaluación?, ¿Qué es evaluación de desempeño?, ¿Para que se realiza la evaluación de desempeño?, ¿Cuáles son las características de la evaluación de desempeño?, ¿A quiénes se evalúa?, ¿Quién Evalúa?, ¿Cuándo se evalúa?.

Una de la profesora “Elizabeth” manifiesta de forma jocosa “antes pensaba que esto era fácil”. los profesores comentan que la actividad les parece difícil de desarrollar, la coordinadora les explica que todas estas preguntas se encontraban en la lectura que se les había pedido que hicieran, y que estamos haciendo una especie de control de lectura, nuevamente se les hace hincapié que hacen ellos cuando sus estudiantes no les llevan tareas, que los regañan o les ponen malas notas inmediatamente, a los que responden riéndose, reconociendo que son prácticas comunes entre ellos, se empieza a leer las preguntas y en un conversatorio se realizan aportes, la estudiante soledad, responde de forma muy acertada a los cuestionamientos sobre a quienes se evalúan, por los que se la felicita, y recibe de parte de sus compañeros varias opiniones de felicitación, de la misma manera ocurre con otros estudiantes, la actividad continua desarrollándose de manera muy amena. La coordinadora procede a dar lectura de las respuestas que aparecen en la patlet, y en los formatos físicos de la rutina que se utilizaron.

*Figura 29. Profesores respondiendo las preguntas de la Rutina de Pensamiento por medio físico o en la Patlet*



Figura 30. Respuestas de profesores en la aplicación Patlet y en formato físico



A continuación, la coordinadora inicia un proceso de institucionalización donde se resuelve cada una de las preguntas anteriormente planteadas a los profesores acorde con lo expresado en la guía 31 del MEN, al terminar este proceso se entrega a los profesores tres notas adhesivas para que escriban tres palabras que consideren que pueden definir la evaluación de desempeño docente y que las peguen en el tablero, estas palabras representan aspectos básicos de las comprensiones alcanzadas.

Figura 31. Profesores pegando sus respuestas sobre evaluación

Fig



En una actividad de grupo, se revisa y se realiza la lectura de las palabras que quedaron con mayor fuerza en los profesores entre ellas se encuentran las siguientes: Proceso, Continuo, Calidad, Avanzar, Cumplimiento, Responsabilidad, Concienciar, Sistemático, Mejorar, Medir, Demostrar, Planificada, Potenciar, Juicio, Perseverar, Revisar, Fortalecer, Integral, Dinámico, Evidencias, Resultados, Formativa, Éxito, Apropiación, Detectar, Rendimiento, Ponderar, Valorar, Aprendizaje, Identificar, Objetiva, Profesional. Las palabras subrayadas, fueron las que se repitieron con mayor frecuencia en las notas adhesivas. La coordinadora durante toda la actividad realiza preguntas en las que todos los profesores participan activamente y se concluye con los profesores que la evaluación es para Mejorar, que esta propicia la reflexión, permite alejarse y revisar el quehacer diario para realizar acciones que permitan mejorar la práctica de enseñanza.

Por razones de tiempo se les pide a los profesores que la parte de ahora pienso se realice de forma asincrónica con la herramienta Patlet. Se les pregunta a los profesores que si cambio sus conceptos desde la actividad de antes pensaba a la realización de ahora pienso, manifiestan que tenían algunas similitudes, a lo que la coordinadora responde que le alegra porque esto indicaría que, si leyeron los documentos y los comprendieron, de igual manera sus preconceptos vienen consolidándose a través de los años en los que se realiza este proceso, con la actividad se logró tener mayor solidez conceptual y llegar acuerdos sobre el proceso de evaluación.

Se inicia otra actividad que es el reconocimiento del marco legal del proceso de evaluación, se realiza mediante una explicación por parte de la coordinadora con el uso de una diapositiva y se entrega a cada profesor una carpeta que contiene el marco legal para que se convierta en un recurso de uso continuo; posteriormente se indica que se realizara un ejercicio

con las resoluciones 15683 de 2016 y 3842 de 2022, y guía 31; este ejercicio consiste en una rutina de pensamiento denominada: Enuncio, Soporto y Me Pregunto, uno de los objetivos es realizar la lectura colectiva de esta legislación que se constituye en parte fundamental del proceso de evaluación de desempeño.

Para esto se reparte de forma individual o por parejas apartes de estas resoluciones entre todos los profesores, para que cada uno Enuncie el punto que le correspondió, diciendo que resolución le correspondió y cual aspecto; El Soporto, implica una explicación con ejemplos contextualizados sobre la aplicación de cada punto y finalmente reflexionar y hacer unas preguntas al respecto. Para este ejercicio se entrega un formato con la rutina de pensamiento de forma física. Se entregan los apartes de la ley, los formatos de rutina de pensamiento y se resuelven dudas de forma individual y colectiva, Cada profesor socializa su rutina de pensamiento, la coordinadora recuerda que el ejercicio es fundamental para el reconocimiento de las funciones de los docentes que serán la base para la construcción del anexo 5 de contribuciones individuales. Ver Apéndice 11 (Rutinas de pensamiento Enuncio- soporto- Me Pregunto desarrolladas por los profesores).

La reflexión sobre las funciones suscita muchas inquietudes en los profesores por lo que se genera un diálogo para realizar aclaraciones y puntualizar lo que podemos y lo que debemos hacer en el ejercicio de las funciones. Los profesores cuentan con pocos espacios para socialización por lo que aprovechan cualquier espacio para manifestar sus inquietudes, esto hace que las actividades se extiendan mucho y no se cumplan los tiempos proyectados. Se socializa los aspectos de la resolución 3842 de 2016, no se socializa las resoluciones 15683 de 2016, ni la guía 34 del MEN, aunque estas ratifican la primera resolución que es la más reciente.

La coordinadora da inicio a la siguiente Rutina de Pensamiento: Me interesa – Investigo-Elaboro partiendo de la pregunta ¿Qué se evalúa en la Evaluación de Desempeño?, para su desarrollo se entrega por parejas un documento de consulta para apoyar la respuesta a esta pregunta, se pide que por parejas realicen la lectura y como producto de esta actividad elaboren un esquema donde se reconozca y represente los aspectos que se valoran durante la evaluación de desempeño Docente, para el desarrollo del ejercicio se entregara un formato en blanco, con el que se espera que los profesores construyan un prototipo del anexo 5 de contribuciones individuales.

Por solicitud de los profesores se realiza lectura colectiva del documento; una de las profesoras lee en voz alta y los demás siguen atentos la lectura en sus carpetas, a medida que se realiza la lectura se va construyendo el anexo 5. Finalmente se implementa una última rutina de pensamiento el Semáforo cuyo propósito es visibilizar las comprensiones y dudas que los profesores estudiantes tengan al finalizar las actividades. Se les propone que escriban ¿que no entendieron?; ¿Qué les genera dudas? y ¿Qué entendieron? Se les entrega un formato a cada profesor el cual lo diligencian y lo entregan a la coordinadora.

De forma general se observa que los profesores comprenden el marco conceptual, legal y estructura del proceso de evaluación, de igual manera la importancia en el proceso de mejoramiento de su práctica de enseñanza, de manera general se observan dificultades sobre todo en la redacción de los criterios de evaluación del anexo 5 y de igual manera en menor proporción dudas sobre la redacción correcta de las contribuciones individuales. El registro con mayor detalle de la acontecido en la implementación de este ciclo de reflexión se evidencia en el diario de campo correspondiente (ver apéndice 12).

### *Evaluación del ciclo IV*

Es importante resaltar que este ciclo P.I.E.R. se desarrolla con profesores diferentes a los que se realizó el anterior ciclo de reflexión, lo que hace que la experiencia para ellos sea novedosa en cuanto a la forma en que se lleva a cabo la reunión de profesores, ya que como se había descrito en el ciclo anterior estos encuentros institucionales de profesores no se desarrollan teniendo en cuenta las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza (planeación, implementación, evaluación), tampoco tienen como eje central la intención de alcanzar unos resultados previstos de aprendizaje; se realizan bajo una estructura en la que no se tiene un propósito de formación definido para los profesores.

Es importante resaltar que en el proceso de evaluación el equipo de Lesson Study representa un apoyo importante en la revisión de lo sucedido en cada ciclo P.I.E.R. sus aportes son una fuente invaluable de recursos que permiten reflexionar para identificar potencialidades y aspectos por mejorar, como producto de esta revisión y reflexión se identifica que el hecho de no tener continuidad en el proceso de enseñanza repercute de forma negativa en la intención de consolidar aprendizajes en los profesores; otro factor identificado como adverso para la práctica de enseñanza de la coordinadora es el del tiempo, ya que siempre es muy reducido y con intervalos muy largos entre una implementación y otra, lo cual también dificulta el proceso desarrollado.

En cuanto al primer RPA de conocimiento en el que se esperaba que los profesores comprendieran los fundamentos legales, conceptuales y características generales del proceso de evaluación anual de desempeño; un indicador que evidencia su consecución son los resultados que muestra la autoevaluación de los profesores, que se realizó mediante la rutina de

pensamiento Semáforo, en la que los profesores expresan en la sesión ¿Qué Entiendo?, que lograron alcanzar mayores comprensiones de este proceso.

Algunas de las respuestas del apartado ¿Qué Entiendo? fueron afirmaciones como las siguientes: “Los conceptos generales sobre la evaluación de desempeño” (profesor Jorge Miller); “me queda claro que la evaluación de desempeño es un proceso que permite valorar mi desempeño de acuerdo con las funciones que me competen, en aras de mejorar mi trabajo (profesora Cristina); “El proceso de evaluación de desempeño docente, diligenciamiento de formatos (profesora Dora); “el propósito de la evaluación de desempeño y la importancia en el mejoramiento continuo. (Marlín Tatiana); El concepto de evaluación por competencias (profesora Lina); “Él porque es necesario el proceso de la evaluación docente y de directivos, cuanto tiempo se hace, cuáles son las características de la evaluación de desempeño, quien evalúa los docentes provisionales”. (profesora Daniela); “Las resoluciones 3842 y 15683, donde clarifica funciones de los docentes”. (Profesora Soledad); “La necesidad de realizar una evaluación de desempeño para buscar el mejoramiento personal e institucional” (profesora Elizabeth); “Que somos profesionales en constante Aprendizaje” (Sandra Idali).

En cuanto al RPA de Método, en él se proponía que los profesores reflexionaran colaborativamente en el marco del desarrollo del pensamiento a partir de rutinas de pensamiento para consolidar la comprensión sobre el proceso de evaluación anual de desempeño, este RPA se materializa en el desarrollo de las rutinas de pensamiento antes pensaba-ahora pienso; enuncioporto-me pregunto y me interesa-investigo-elaboro; usadas todas para visibilizar las comprensiones de los profesores a lo largo del proceso; y su socialización permitió la reflexión

colaborativa, con la que se llegó a consensos sobre los conceptos fundamentales de este proceso.

Con el RPA de propósito, se esperaba que los profesores al final de la jornada de trabajo construyen una propuesta de evaluación de desempeño producto de la reflexión colaborativa sobre los fundamentos y características de la guía 31 del MEN, la cual se plasmó en el anexo 5. de contribuciones individuales que desarrollo cada uno de los profesores. En la evaluación final realizada con los profesores denominada Semáforo se evidencia que, es en este punto donde hay mayores oportunidades de mejoramiento, los profesores manifiestan que no entienden, que les genera mucha dificultad establecer criterios de evaluación. Y a algunos aún les genera dudas la redacción de las contribuciones individuales.

En cuanto al RPA de comunicación, no se logra consolidar durante la jornada , queda su realización de forma asincrónica en los espacios de reuniones de Área, para lo cual los profesores deberán entregar sus actas de reunión de área, en la cual se evidencie su socialización, es importante resaltar que el desarrollo de varias actividades dificulta la consecución de todos los propósitos expresados, la comprensión requiere tiempo y al existir la presión del desarrollo de una planeación se desvía los objetivos principales de la lección.

La evaluación es un proceso fundamental en el que el profesor debe desarrollar la mayor rigurosidad, para poder identificar si sus estrategias de enseñanza están siendo efectivas para llevar al estudiante a las comprensión esperadas; en cuanto a este aspecto se considera que aunque las rutinas de pensamiento son una fuente importante para indagar el pensamiento de los estudiantes en cada momento, falta que la coordinadora pueda definir con claridad cuáles son los medios, las técnicas y los instrumentos, de tal manera que se garantice que cada actividad sea

valorada de forma rigurosa y que esta evaluación permita realizar reflexión en la acción y así efectuar los ajustes que se consideren pertinentes.

La Rutina de pensamiento Antes pensaba – Ahora Pienso, se registró mediante fotografías de los profesores realizando la actividad; también se realizó la grabación mediante audio en la que quedaron registrados las intervenciones y aportes de los profesores; como medios se usa los formatos donde los profesores plasmas sus respuestas de forma escrita sobre el antes pensaba y ahora pienso; la técnica es la heteroevaluación y la revisión documental, como instrumento se usa una lista de chequeo. En la segunda rutina de pensamiento Enuncio, Soporto, Me pregunto, se convierten en medios el formato de rutina de pensamiento, la grabación en audio de la actividad; la técnica es heteroevaluación por parte de la coordinadora, coevaluación que realizan los pares profesores con los aportes que le realizan a cada profesor expositor; observación directa de la coordinadora y revisión documental de los formatos entregados por los profesores; el instrumento es una lista de chequeo del cumplimiento de la actividad por cada profesor.

La tercera rutina de pensamiento Me Interesa, Investigo y elaboro, se utiliza como medio de evaluación el formato del anexo 5. Como técnica se usa la revisión documental de dichos formatos en los que se puede ver si comprendieron o no la estructura de la evaluación de desempeño; y como instrumento la lista de chequeo de la participación en la actividad. La actividad de rutina de semáforo se convirtió en un medio tanto para los profesores como para la coordinadora; para los primeros se convirtió en un proceso de autoevaluación de lo comprendido en la sesión y para la coordinadora usando la técnica de heteroevaluación por revisión documental en una fuente importante para comprender que comprensiones alcanzaron los

profesores, de igual manera que no entendieron y en que quedaron algunas dudas, con esta información puede tomar decisiones pedagógicas para nuevas intervenciones.

### ***Reflexión sobre el ciclo IV***

La lección giro en torno a una situación muy específica que atañe de forma directa a los profesores participantes, como lo es la evaluación de desempeño, por tanto, la convierte en una temática muy relacionada con sus necesidades específicas de formación lo que genera que haya mayor interés y disposición por parte de los profesores para su comprensión, lo cual es muy positivo y se evidencia en la participación y aportes que realizan, lo que permite concluir el alcance de los resultados previstos de aprendizaje declarados en la planeación; la motivación va muy relacionada con los intereses de los estudiantes, es por esto que este aspecto se considera muy relevante y fundamental a tener en cuenta al momento de planear una clase.

En la ejecución del ciclo se observa que las actividades planeadas son pertinentes y que logran estructurarse de tal manera que se encadenan unas a otras con el propósito de alcanzar los RPA, sin embargo es conveniente repensar la cantidad de actividades que se programan en una lección, ya que si bien todas ayudan a la consecución de los propósitos planeados, requieren del tiempo suficiente para su desarrollo, socialización y reflexión por parte de profesores y coordinadora, por tanto se considera prudente moderar el uso de muchas actividades en función de avanzar a un paso que permita el desarrollo pleno de la actividad y esta pueda cumplir su propósito. El tiempo está directamente relacionado con la consecución de las comprensiones esperadas, cuando se desarrollan procesos por abarcar una programación y no por generar verdadera comprensión el profesor pierde su norte y se pierde todo el anclaje desarrollado y estructuras planeadas.

Se considera un cambio significativo y de gran valor la declaración en la planeación de resultados previstos de aprendizaje; para Adam (como se citó en Royo,2010) son “una declaración escrita de lo que se espera que un estudiante que haya tenido éxito académico sea capaz de hacer al final de un módulo, asignatura o título” (p.7). la declaración de los RPA es fundamental para la realización de una práctica de enseñanza profesional, permite realizar una planeación fundamentada en el estudiante y no en el profesor, en la que se trasciende de lo que se va a enseñar a lo que él estudiante debe aprender, por esto es fundamental que el estudiante, en este caso los profesores conozcan desde el inicio de la sesión de clases que es lo que se espera como resultado de la intervención que realiza el profesor.

Ramsden (como se citó en Kennedy, 2007) destaca que las evidencias obtenidas de las evaluaciones de cursos hechas por los estudiantes demuestran que una expectativa clara, con respecto a lo que se les exige, es una parte vital e importante para ellos. La falta de claridad en esta área se asocia generalmente con evaluaciones negativas, dificultades en el aprendizaje y resultados de desempeño más bien pobres por parte de los estudiantes. (p.56).

Otro descubrimiento considerado por la coordinadora como un elemento potente es el uso de las rutinas de pensamiento con las cuales se propende por visibilizar el pensamiento de los profesores durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; para Tishman & Palmer (2005) la visualización del pensamiento se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo. Mapas mentales, gráficos y listas, diagramas, hojas de trabajo – todo esto se considera como visualización del pensamiento si revelan las ideas en desarrollo de los y las estudiantes conforme piensan sobre un asunto, problema o tema. (p.2).

Con la inclusión de las rutinas de pensamiento, como poderosas herramientas que guían el aprendizaje y pensamiento profundo de los estudiantes se inicia el camino de hacer el pensamiento visible de los estudiantes con el objetivo de potenciar su proceso de aprendizaje, visibilizar las destrezas asociadas a las actividades desarrolladas en aula; teniendo como foco el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. (Sepúlveda et al ,2018, p.125). es así como la primera rutina de pensamiento desarrollada en este ciclo es Antes pensaba- Ahora Pienso, esta se usa principalmente “para reflexionar sobre cómo y por qué nuestro pensamiento ha cambiado” (Sepúlveda et al ,2018, p.125). Esta rutina permitió ver como los pensamientos iniciales de los profesores sobre Evaluación de desempeño se transformaron, consolidando mayores comprensiones como resultado del proceso de enseñanza desarrollado.

De igual manera la rutina de pensamiento Enuncio, soporto me pregunto se desarrolló con el propósito de “fomentar el razonamiento y hacerse preguntas” (Colegio Salzillo, S.F), esta rutina permitió que los profesores pensaran sobre sus funciones, las reflexionaran y las conectaran con su cotidianidad, buscando ejemplos de situaciones en las que se pudieran aplicar, además promovió la creación de preguntas que provocaron pensamiento sobre el tema tratado. Para e Neil Postman (como se citó por el Instituto Nacional de tecnologías Educativas y de formación del profesorado (Intef), (s.f.) "Una vez que hayas aprendido a hacer preguntas – preguntas pertinentes y apropiadas y sustanciales- habrás aprendido cómo aprender y nadie podrá impedir que aprendas lo que tú quieras o lo que necesites saber" (p.1).

La rutina de pensamiento me Interesa - Investigo – Elaboro, se desarrolló como una adaptación de la rutina de pensamiento, Pienso – Me interesa – Investigo, con la cual según Intef (s.f.) se usa previo al desarrollo de una investigación; se utiliza para centrar en la reflexión y

exploración de sus ideas, para profundizar en lo que conocen y desconocen incitándoles a investigar sobre cuestiones o aspectos que despiertan su interés respecto al contenido que tendrán que aprender. (p.1), en cuanto a esta rutina permitió que los profesores investigaran, profundizando en el tema de evaluación de desempeño y pudieran desarrollar así su prototipo de anexo 5 con la variante que se propuso de “elaboro” para que se evidenciara sus comprensiones en el desarrollo del Anexo 5 de evaluación de desempeño.

Por último, se usó la rutina de pensamiento semáforo como un medio de autoevaluación entendida por Fraile (2009). como “la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal”. (p.6). Con esta rutina se intentaba que los profesores categorizaran en niveles determinados por colores los aprendizajes alcanzados en la clase; el formato ofrecía un espacio de luz verde en el que los profesores situarían aquello que entendieron, que consideran que alcanzaron comprensión, después del trabajo directo realizado por la coordinadora; en el espacio de color amarillo, los profesores expresan aquello que les genera dudas y que consideran que es necesario reforzar por considerar que sus comprensiones son ambiguas, tiene el título de ¿Qué Me Genera Duda?; Por último, hay un espacio de color rojo donde los profesores escriben lo que definitivamente no entendieron, lo que les causa alguna dificultad en su comprensión, para esto se formulaba la pregunta ¿Qué No Se, Que No Entiendo?.

Para Perkins (1997) Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, les estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde dónde construir y aprender. Al hacer visible a los bailarines, les estamos facilitando a los estudiantes el aprendizaje de la danza.

(p. 1). El pensamiento se puede hacer visible en el aula de diversas maneras, entre ellas usar el lenguaje del pensamiento con términos tales como hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva entre otros; de igual manera el profesor debe ser un modelo de persona pensante para los estudiantes, otra forma muy usada es el uso de rutinas de pensamiento (Perkins. 1977).

La aplicación de todas estas rutinas de pensamiento en la implementación de la clase con los profesores, permitió a la coordinadora visibilizar permanentemente el pensamiento de los profesores para verificar sus comprensiones, durante las actividades propuestas, lo que permite la reflexión en la acción para determinar las acciones que proceden según las circunstancias en cada momento, de igual manera los medios usados para su desarrollo son evidencias que permiten la reflexión para intervenciones futuras, determinando las fortalezas y debilidades de la estrategia de enseñanza utilizada.

### ***Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión***

Partiendo de las sesiones de trabajo colaborativo del grupo de Lesson Study en las que se desarrolló retroalimentación mediante la escalera de retroalimentación, la reflexión grupal e individual de lo acontecido en el ciclo se determinan algunas acciones que se deben mantener y otras que son susceptibles de mejora en la práctica de enseñanza de la coordinadora para ciclos posteriores:

Es importante y necesario realizar un análisis riguroso del impacto que ha tenido en los profesores el uso de rutinas de pensamiento; de igual manera la coordinadora debe generar actividades donde los profesores desarrollen trabajo colaborativo para propiciar el progreso en las habilidades de pensamiento crítico con sus pares académicos. Es de resaltar que, a pesar de

los esfuerzos de la coordinadora por dar mayor participación a los profesores, durante la implementación de los ciclos se sigue observando la figura de la coordinadora en un papel central, se espera dar mayor autonomía a los profesores, mediante estrategias de trabajo colaborativo o cooperativo, y posibilitar así mayor autonomía.

Es fundamental propiciar una cultura de pensamiento, en la que la coordinadora haga uso más frecuente de un lenguaje del pensamiento con términos tales como hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva (Perkins, 1997), con los cuales pueda vincular a los profesores en procesos de pensamiento y se puedan visibilizar mediante el uso adecuado de las rutinas de pensamiento. Otro aspecto a tener en cuenta es el tiempo que se convierte en un factor que ha generado dificultades a lo largo de la implementación de los ciclos, debido a que no corresponde el tiempo planeado con el tiempo ejecutado, se analiza que este es un factor muy relevante ya que se relaciona de forma directa con la consecución de los RPA esbozados en las planeaciones, la comprensión requiere tiempo por lo que se propone la reducción de actividades propuestas en los ciclos de reflexión como una primera medida, se observa que aunque son pertinentes las actividades planteadas y que ayudan a la comprensión de los RPA, requieren de mayor tiempo para desarrollarlas, de lo contrario se hacen actividades por cumplir pero estas no general la comprensión que se espera.

Como un segundo aspecto es importante la flexibilización de los tiempos, se evidencia en los ciclos anteriores que son frecuentes la ocurrencia de diversas situaciones inesperadas producto del contexto propio en el que se desarrollan los profesores, los pocos espacios de formación y de encuentros con los que cuentan, además de un sin número de inconformidades, expectativas, dudas que las afloran durante los encuentros de los ciclos, todos estos aspectos

aunque son impredecibles, son una constante, por lo que hay que tenerlo en cuenta como un factor intrínseco en el trabajo con los profesores; si bien es cierto que las actividades propuestas pueden generar mejores comprensiones, no es una garantía de que todos los profesores alcancen el nivel esperado, es importante el refuerzo continuo y poder consolidar un proceso constante de formación, todo esto indica que hay que flexibilizar los procesos desarrollados.

Otro aspecto muy relevante es la evaluación; la valoración continua debe permitir realizar retroalimentación permanente a los profesores para que tanto estos como la coordinadora puedan revisar los éxitos, las oportunidades de mejoramiento, y se puedan tomar decisiones deliberadas dentro del aula producto de la reflexión en la acción. Otro aspecto fundamental es el mejoramiento en la definición y uso de los instrumentos en la evaluación, que es donde se encuentra mayor debilidad, además estos deben definirse con base en las actividades, de tal manera que permitan visibilizar si se alcanzaron o no los RPA propuestos en la planeación.

### **Ciclo de Reflexión V. Estableciendo nuevas interacciones en el aula**

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha dejado de entenderse como un mero acto de transmisión de un lado hacia otro para definirse, más bien, como una comunicación especializada que supone el diálogo y la construcción conjunta. (Villalta & Martinic, 2009, p. 63).

*Figura 32. Esquema ciclo P.I.E.R. V*



### *Aspectos formales del ciclo V*

El ciclo V de reflexión con la metodología Lesson Study, permite que una coordinadora incluya elementos importantes en torno al propósito de fomentar el pensamiento crítico en los profesores que tiene a cargo en la Institución Educativa como foco central de la Lección; de igual manera estas acciones se hacen extensivas al equipo directivo con el que trabaja ya que la planeación es socializada en reuniones de trabajo del equipo y la implementación se desarrolla con la presencia y acompañamiento de estos; en este contexto se continua bajo la estrategia de visibilización del pensamiento mediante la utilización de rutinas de pensamiento para potenciar habilidades como la de conocimiento, interpretación, análisis, argumentación, explicación, evaluación y metacognición, todas en torno al concepto estructurante de Evaluación, teniendo como propósitos generales de la lección en primer lugar reconocer los conceptos iniciales con que cuentan los profesores y directivos de la Institución para realizar el proceso de Autoevaluación Institucional, los cuales han servido durante años como conceptos inamovibles que son el eje de la ejecución de este proceso a nivel institucional; de igual manera se espera movilizar el pensamiento de los profesores y directivos hacia nuevas comprensiones que permitan desarrollar el proceso de autoevaluación Anual de una forma más profesional con conceptos pertinentes y fundamentados en la legislación vigente.

Para este ciclo se declaran los Resultados Previstos de aprendizaje teniendo en cuenta la matriz de coherencia la cual permite realizar un descenso efectivo para determinarlos; en cuanto al RPA de conocimiento se espera que los estudiantes (profesores y directivos) comprenda los fundamentos conceptuales generales del proceso de Autoevaluación Institucional en el marco

de la política de mejoramiento de la calidad educativa a través del análisis de la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional, se espera como RPA de Método propiciar en el aula espacios de trabajo colaborativo para lograr generar y consolidar las comprensiones sobre el proceso de Autoevaluación institucional, con el propósito de que el colectivo de maestros y directivos identifiquen el proceso de Autoevaluación Institucional como una etapa fundamental en la ruta de un establecimiento educativo en proceso de mejoramiento continuo; finalmente se espera que los profesores y directivos puedan comunicar las comprensiones suscitadas a partir de la reflexión colaborativa en sus equipos de trabajo sobre los fundamentos de la autoevaluación institucional a sus pares académicos.

El equipo de Lesson Study en sus reuniones ordinarias realizó intensos debates sobre la continuidad del foco previsto para las lecciones, dando como resultado que uno de los profesores investigadores del grupo optara por continuar con pensamiento científico, sin embargo la coordinadora realizando una reflexión sobre su contexto y el impacto que ha tenido el desarrollo de su práctica de enseñanza decide continuar con el foco de Pensamiento crítico; considerando que las rutinas de pensamiento son el mejor medio para lograrlo, así se decide que para recabar sus evidencias se usará medios físicos y virtuales para el desarrollo de las rutinas, como formatos de rutina físicos, y virtuales como Multímetro; de igual manera evidenciando las dificultades presentadas en los anteriores ciclos esta vez se recogen evidencias no solo mediante fotografías sino que también se realiza la grabación de todo el desarrollo de la clase, adicionalmente se utilizan otros medios como formatos de coevaluación y autoevaluación.

### *Descripción general del ciclo V*

Las acciones de planeación del Ciclo V, inician con la elaboración de la matriz de coherencia (ver apéndice 13), donde se determina que se trabajara con un concepto estructurante importante que hace parte de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza; sin embargo en la práctica de la coordinadora este concepto estructurante tiene una connotación muy amplia con varias aristas en los diferentes estamentos de la comunidad educativa, ya que recoge no solo los conceptos de evaluación en el aula que se realiza a los estudiantes, si no que se amplía hacia la evaluación de profesores y la evaluación de los procesos institucionales, todos estos desarrollados de igual manera con sus profesores. Estudiantes. Se establecen como referentes macro curriculares los objetivos de desarrollo sostenible (No 4), las competencias generales y específicas del proyecto Tuning y la legislación vigente a nivel nacional como resoluciones y guías del Ministerio de Educación Nacional, entre ellas la más importante en este caso particular la Guía 34 de 2008, en cuanto a los referentes meso curriculares se tiene en cuenta el Marco general del PEI, que tiene como meta institucional, la evaluación como procesos de mejoramiento continuo, de igual manera se tiene en cuenta el Sistema de evaluación Institucional, que aunque este formulado en relación con los procesos de evaluación de estudiantes, sirve como referente para determinar que todos los procesos de evaluación deben ser integrales, flexibles y continuos y que es importante la realización de la coevaluación, autoevaluación y la heteroevaluación.

De esta manera realizando un descenso de estos referentes al micro currículo de la coordinadora se desarrollan los resultados previstos de aprendizaje en los que se recoge de manera explicita lo que se espera que los profesores sean capaces de hacer, comprender y demostrar una vez terminada la lección, por esto se redactan en torno al conocimiento, método,

propósito y formas de comunicación que se espera evidenciar en los profesores. Una vez se alcanzando estas claridades, se reflexiona en torno a los ciclos anteriores, en donde se ha observado algunos aspectos a mejorar como lo es el tiempo y el número de actividades que se proponen, de igual manera el lograr un mayor trabajo por parte de los estudiantes de manera autónoma, es por esto que se plantea la realización de una sola rutina de pensamiento, Antes pensaba – ahora pienso, donde se vinculan todas las actividades de inicio, desarrollo y cierre de la clase.

Una vez se desarrolla la planeación inicial se presenta al equipo Lesson Study, para recibir retroalimentación que pueda servir para mejorarla; de esta manera la coordinadora y sus compañeros investigadores se reúnen de forma virtual, donde uno a uno presenta su planeación, posterior a este ejercicio de manera asincrónica se elaboran y envían mediante un equipo en la plataforma Teams dos instrumentos: la escalera de retroalimentación ( ver apéndice 14) y el formato de análisis de coherencia y pertinencia (ver apéndice 15) , una vez recibidos se constituyen en elementos valiosos para permitir una revisión y reconstrucción de la planeación, de igual manera se tiene en cuenta la reflexión autocrítica de la coordinadora. Culminado este proceso se elaboran las presentaciones que se mostraran a los profesores en la implementación y los formatos requeridos para el desarrollo de cada una de los momentos de la actividad planeada. (ver formato P.I.E.R. bajo la metodología Lesson Study Ciclo V en el apéndice 16)

La acción de implementación se desarrolló con la totalidad de los profesores y directivos de la I.E. Laureano Gómez, en total 65 profesores, Rector y coordinadores; La coordinadora inicia con un saludo a los presentes, en este momento se va la energía eléctrica por lo que no puede realizar la presentación de las diapositivas que había preparado, sin embargo, explica a los

estudiantes (profesores y directivos) que no hay ningún problema que el trabajo se puede desarrollar por que se cuenta con los medios físicos para hacerlo. Es importante recalcar que los ciclos se han desarrollado con profesores de niveles y sedes diferentes, es así como el Ciclo III se desarrolló con 24 profesores de la Jornada de la Mañana de la sede principal de la institución y el Ciclo IV se Implementó con 27 profesores pertenecientes al decreto 1278 de 2002, en su mayoría pertenecientes a la jornada de la mañana; con estos profesores ya se tenía la experiencia de la realización de una práctica de enseñanza por parte de la coordinadora y habían escuchado los términos de resultados previstos de aprendizaje, rutinas de pensamiento entre otros; pero en esta oportunidad la lección se desarrolló con los profesores de toda la institución, los cuales en su mayoría no habían estado vinculados a esta práctica de enseñanza que ha estado desarrollando la coordinadora; por lo que se explica a todos los presentes que como coordinadores y en cumplimiento de sus funciones deben desarrollar un plan de acompañamiento y de formación con los profesores, por esta razón en esta oportunidad se va a tener una clase donde la coordinadora va hacer la veces de profesora y ellos serán los estudiantes.

La coordinadora procede a explicar los resultados previstos de aprendizaje iniciando por una definición de este concepto. Se explica qué se espera como resultado de conocimiento que comprenden los fundamentos conceptuales generales del proceso de Autoevaluación Institucional en el marco de la política de mejoramiento de la calidad educativa a través del análisis de la Guía 34 del MEN, que esto se realizara con el método de trabajo colaborativo, con el propósito de que reconozcan la autoevaluación Institucional como una oportunidad de mejoramiento institucional, por lo que es fundamental conocer sus fundamentos y comunicarlos. (Ver apéndice 17: Video min 0- min 2,22)

A continuación, la coordinadora inicia con la primera parte de la rutina de pensamiento Antes Pensaba- Ahora Pienso; explica que en esta actividad se pretende visibilizar los preconceptos que tienen respecto al tema de autoevaluación institucional, explica que este ejercicio es similar al que normalmente se realiza con los estudiantes al iniciar el año escolar o un tema determinado. Aunque se tenía previsto realizar este ejercicio mediante la aplicación de Multimeter, por falta de fluido eléctrico se realiza el ejercicio utilizando unas fichas donde cada uno de los profesores escribe en tres palabras lo que cree que es la autoevaluación Institucional y en tres palabras lo que piensa sobre cuál es el propósito de realizarla. Se da unos minutos para escribir las palabras y posteriormente se pide que mediante una lluvia de ideas expresen las palabras que escribieron, estas se van registrando en el tablero por parte de la coordinadora; entre las palabras más comunes se encuentran entre otras: Proceso, Fortalecer, Mejoramiento, Innovar, Análisis, Mejorar, calidad, Planear, identificar, Identificar, Debilidades, Calidad, Continuo, Direccionar, Valorar, Actuar, Medir, Cambiar, Fortalezas, escuchar.

Con estas palabras se construye una definición sencilla sobre que es la Autoevaluación Institucional: “es un proceso continuo que permite identificar fortalezas y debilidades en la institución” y sirve para “mejorar, fortalecer, innovar, replantear los procesos institucionales”. La coordinadora hace hincapié a sus profesores y directivos, que la evaluación de ninguna manera se realiza o tiene como propósito castigar, ni clasificar, que por el contrario su principal propósito es mejorar. De esta manera se completa la actividad de inicio y la primera parte de la rutina de pensamiento Antes pensaba – Ahora pienso que tenía como propósito visibilizar los saberes previos de los estudiantes sobre la autoevaluación institucional. (Ver apéndice 17: Video min 3,30- min 10,05)



entender por qué cada año nos convocamos de manera institucional a realizarla. La coordinadora les comunica a sus profesores y directivos que estos fundamentos no los va a explicar de forma tradicional, sino que cada uno se convertirá en experto en este tema y que se va a realizar una construcción colaborativa de conceptos para comprender la guía 34 del MEN, sobre autoevaluación Institucional. (Ver apéndice 17: Video min 10,5- min 18).

La coordinadora explica la dinámica de trabajo que se seguirá a continuación; inicia entregando un documento con una lectura corta, la cual está marcada con un número y un color diferente , se pide a los profesores que se realice de forma individual y se da un tiempo de 5 minutos.

*Figura 34. Profesores Realizando lectura Individual*



Posteriormente la coordinadora explica que se reunirán todos los profesores que tienen el mismo número en su lectura (todos los numero 1 en un grupo, los numero 2 en otro grupo y así sucesivamente) los profesores que tienen el mismo número de lectura, también tienen el mismo tema en su lectura, por esto se espera que una vez conformado el grupo compartan sus comprensiones sobre el tema, las cuales explicaran a sus compañeros, de esta manera como

producto de la socialización de todos los integrantes se espera que cada uno se convierta en un expertos en el tema, gracias a los aportes de todos sus compañeros. (Ver apéndice 17: Video min 18 - min 23)

*Figura 35. Trabajo colaborativo de profesores por números con el mismo tema sobre Evaluación Institucional*



Una vez terminado este ejercicio, la coordinadora explica que el siguiente paso del trabajo se asemejara a la construcción de un cuento en el que cada uno sabe un pedacito o una parte de este y al final se reúnen para socializarlo y de esta manera todos conocerán la totalidad del cuento. Por tanto, invita a que se conformen nuevos grupos, pero esta vez por colores (todos los de color verde en un grupo, todos los de color amarillo en otro y así sucesivamente) cada

miembro del grupo cuenta con una lectura diferente, por lo que ya en este nuevo grupo contara a sus compañeros de que trata su lectura; su parte del cuento o de la de la historia de la Autoevaluación Institucional que le correspondió. De esta manera cada grupo de un color diferente conocerá el total de las lecturas y tendrá la comprensión general del tema. (Ver Apéndice 17: Video min 23 - min 29,28).

*Figura 36. Trabajo colaborativo de los grupos de profesores por colores*



Una vez se escucharon todos los profesores en los diferentes grupos de colores, se les solicita que saquen unas conclusiones que compartirán a todos sus compañeros con las comprensiones alcanzadas y las comunicaran mediante una exposición apoyados en una cartelera. Ver Video (min 29,28 - min 43).

Figura 37. Profesores trabajando para realizar sus exposiciones



La coordinadora orienta a los profesores, que deben elegir a un profesor de cada equipo para que presente las conclusiones y comprensiones alcanzadas en los grupos de trabajo a todos sus compañeros y de una nueva respuesta a las dos preguntas inicialmente planteadas, y de esta manera responder al ahora pienso de la rutina de pensamiento. (ver Apéndice 18. Video con exposiciones realizadas por los profesores)

Figura 38. . Socialización de comprensiones y conclusiones de los equipos de trabajo



Por otro lado, se pide que un integrante de cada grupo pase al frente para conformar el equipo coevaluador; su función será que realizaran la valoración de cada exposición, para esto se les proporciona formato de coevaluación. (ver Apéndice 19. Coevaluaciones realizadas a cada grupo expositor rosado, Verde, morado, naranja, Azul). Finalmente se realiza un proceso de autoevaluación (Ver apéndice 20. Autoevaluaciones de profesores); para esto se entrega a cada

profesor y directivo un instrumento que le permitirá valorar su participación y comprensiones durante el trabajo realizado.

### *Evaluación del ciclo V*

Para la coordinadora represento un gran reto realizar la implementación de la lección sobre Evaluación Institucional, especialmente por varios factores físicos; entre ellos que resulta complejo el manejo de un número tan grande de estudiantes, el espacio de trabajo muy amplio, la interferencia de ruidos externos, la imposibilidad de utilizar los recursos tecnológicos que se habían planeado por falta de energía eléctrica; pero sobre todo, que para la mayoría de los profesores y directivos estudiantes una clase representa una experiencia nueva y diferente a lo que por años es tradicional en una reunión de profesores, por lo que se dieron reacciones muy diversas ante esta actividad; sin embargo la evaluación es muy positiva; en un alto porcentaje se observó una muy buena participación en las actividades propuestas, el profesor Jaime comenta “es la primera vez que nos hacen hablar a todos” refiriéndose a la participación que tuvieron en los equipos de trabajo donde cada uno expresaba las comprensiones alcanzadas , sin embargo se dieron algunas reacciones adversas específicamente por parte de tres profesores, quienes consideraron que “ellos no estaban para eso”, “que las clases eran para los estudiantes”, por esta razón redujeron su participación a su mínima expresión de hacer presencia, uno de los argumentos de uno de ellos para no participar en la construcción de las cartelera para la exposición fue “no la hago porque con esta se contamina el medio ambiente”.

Es evidente que para algunos profesores es más difícil que para otros vincularse a los procesos de cambio, especialmente cuando se lleva años en el ejercicio de sus funciones, en este

caso particular dos de los profesores que no aceptaron las actividades propuestas están prontos a retirarse de la docencia por retiro forzoso; para Reilley (como se citó Córica, 2020)

“una ley fundamental de la física establece que a cada acción le acompaña una reacción de igual intensidad e inverso sentido”, por lo que, ante cada propuesta de modificación del statu quo en las instituciones educativas, es de esperar naturalmente que, al menos, parte de los docentes involucrados, resistan dicho cambio. Los mismos autores señalan taxativamente que “allí donde hay cambio organizacional, habrá resistencia al cambio” (p. 256).

El grupo de Lesson Study, en sus reuniones periódicas fue convocado con el propósito de socializar lo ocurrido en el ciclo V de P.I.E.R, lo que permitió a cada integrante del grupo, comentar sus emociones, sentimientos, percepciones y reflexiones en la acción que tuvieron lugar durante la implementación, resulta muy valioso el trabajo colaborativo que se da al interior de este grupo para revisar y mejorar la práctica de enseñanza, al permitir en el seno del grupo tener la posibilidad de escuchar puntos de vista, aportes y percepciones diferentes a las del propio maestro, lo cual nutre la reflexión y genera mayores posibilidades de mejora en la práctica de enseñanza, lo que sería imposible en el hermetismo que por años se ha mantenido alrededor de las practicas desarrolladas por los profesores.

Con el equipo de Lesson Study se revisó y evaluó, cada una de las actividades desarrolladas por la coordinadora, es así que con la primera actividad de la parte inicial de la rutina de pensamiento se evidencio que se logró visibilizar las comprensiones que los profesores y directivos tenían en el momento de iniciar la clase, esto permitió sentar una base para continuar con el trabajo con los estudiantes (profesores y directivos); en esta actividad se utilizó

como medios para recabar información la ficha en la que se recogieron algunas palabras con la que los profesores consideraban se podía definir la evaluación institucional y sus propósitos, de igual manera el tablero donde quedaron registradas las palabras más comunes, los videos y fotografías de la actividad, se evidencia igualmente que se propiciaron relaciones docente-estudiante al iniciar con la contextualización de la actividad, al igual que interacciones estudiante docente, ya que de forma intencional estos mediante una lluvia de ideas realizaron aportes, otra interacción que se generó fue la de estudiante – saber al darse la construcción colectiva del concepto sobre Autoevaluación institucional. De esta manera se inicia con los primeros pasos para alcanzar el RPA de conocimiento. En este ejercicio se propicia la Explicación al generar un espacio para que los estudiantes presente una información desde sus comprensiones por medio de unas pocas palabras para definir un preconcepto.

En el segundo momento de la actividad con los profesores y directivos se realiza una actividad de institucionalización en forma de magistratura muy corta (8 minutos), donde se establece una interacción profesor- estudiante para realizar una contextualización del tema que se considera pertinente y que sirve para ubicar a los profesores y directivos a nivel macro de los propósitos y fundamentos del proceso de evaluación institucional. En esta actividad se logra captar la atención de los profesores y se observan sus comprensiones mediante los aportes que realizan, las cuales se registran en notas de clase. En este mismo propósito de realizar la fundamentación teórica, se propone una lectura en la que se propicia una interacción saber-estudiante, para que este vaya directamente al saber, lo Analice, Lo Interprete y genere nuevos conocimientos mediante procesos de metacognición donde logre movilizar sus preconceptos a nociones más estructuradas con los nuevos saberes.

A continuación, se realiza la conformación de grupos de estudiantes, los cuales han leído todo el mismo tema, logrando configurar un grupo de expertos que dialogan en torno a un saber y presentan sus Argumentos uno a uno de la Evaluación realizada del texto, logrando así, ampliar sus comprensiones, despejar dudas y realizar aportes para una construcción colaborativa de un nuevo saber.

De esta manera finalmente se realiza el ejercicio de formar grupos interdisciplinarios en los que cada integrante lleva un conocimiento para aportar y generar una concepción global del tema, es este grupo cada uno aporta desde su saber, como en la construcción de un gran rompecabezas para complejizar su pensamiento y alcanzar comprensiones más profundas. Se realiza el registro de algunas de estos diálogos en video, se realiza observación directa de estas interacciones entre estudiantes, al vincularse activamente a estos; las comprensiones alcanzadas en los grupos se evidencian mediante las exposiciones que realizan y los diseños de carteleros que reflejan sus posiciones. Se realiza finalmente dos ejercicios de evaluación, uno entre pares en forma de coevaluación en el que un integrante de cada grupo conformado por colores evalúa al grupo expositor y otro a nivel personal, propiciando un espacio de reflexión crítica sobre el trabajo y las comprensiones alcanzadas durante la actividad de clase.

### ***Reflexión sobre el ciclo V***

El ciclo V, le permite a la coordinadora dar un paso importante en la planeación e implementación de su práctica de enseñanza, ya que configura su estrategia de enseñanza para dar una mayor participación a sus estudiantes profesores y directivos, propiciando una mayor autonomía en el trabajo que estos desarrollan durante la sesión de clases, de tal manera que no requiera la conducción permanente del profesor como eje central del proceso; la coordinadora

descubre una nueva forma de interacción en la que sus estudiantes construyen su propio conocimiento y se desarrollan habilidades que fomentan el pensamiento crítico; a la vez resulta muy satisfactorio esta nueva forma de concebir su práctica, que se aleja de un perfil tradicional a uno más constructivista que ha sido una de sus apuestas desde que ejercía la docencia.

Otro cambio radical que se dio en este ciclo es la reducción sustancial del número de actividades diferentes propuestas para la consecución de los RPA, en esta ocasión se propone una sola rutina de pensamiento con la cual se desarrolla la lección completa desde su inicio, desarrollo y cierre; la rutina Antes Pensaba, Ahora Pienso, se constituye en el eje articulador de la lección; con esto se pretende dar coherencia a las actividades planteadas para esta clases con los profesores y directivos de la Institución Educativa; En la primera parte de la rutina de pensamiento (Antes Pensaba) se propone la visibilización de las ideas previas de los profesores estudiantes sobre el concepto de Evaluación Institucional. En este sentido propone Ausubel (1983) “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”(p.2).

Este mismo autor plantea que “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad”. (Ausubel,1983, p.1).

En este mismo sentido Campanario y Otero (2000) expresan que las ideas previas o preconcepciones, es lo que los alumnos saben sobre los contenidos científicos, es clave tenerlas en cuenta como condición necesaria para un aprendizaje significativo, estas son construcciones personales y propias de cada sujeto, frecuentemente se da que son erróneas, de carácter inconexo y a veces contradictorio (un mismo alumno puede explicar el mismo fenómeno desde varios puntos de vista inconsistentes entre sí). Muchas de las ideas previas de los alumnos tienen su origen en la experiencia cotidiana, provienen del lenguaje común, con su característica falta de precisión, ideas espontáneas que son reforzadas por aprendizajes inadecuados en el medio social o por los medios de comunicación; otras veces algunas de las ideas previas sobre fenómenos científicos tienen su origen en el uso de analogías defectuosas en el propio medio escolar. Dado que las ideas previas funcionan como marcos conceptuales, también dirigen y orientan el procesamiento de la información que se estudia en los libros o la interpretación de las explicaciones del profesor; a esto se une la tendencia común, que no es exclusiva de los alumnos, a prestar atención preferente a los aspectos de los experimentos que apoyan los puntos de vista propios.

Como lo afirman estos autores y lo reconoce dentro de su proceso de reflexión la coordinadora, es fundamental que el profesor inicie su enseñanza siempre reconociendo las ideas previas que tienen sus estudiantes sobre el tema que se quiere abordar, es por esto que se inicia con una actividad que permite el reconocimiento de preconceptos; esta actividad permitió visibilizar las comprensiones que los estudiantes profesores y directivos tenían en ese momento sobre evaluación de desempeño; las cuales como se pudo establecer son coherentes, sin embargo

es evidente la falta soportes teóricos que las fundamenten y les permitan emitir conceptos con mayor claridad, comprendiendo sus fundamentos, propósitos y formas en las que se debe desarrollar para que verdaderamente sea motor de mejoramiento en la Institución a partir del reconocimiento de fortalezas y debilidades con el objetivo de mejorar la calidad de todos los procesos que se desarrollan. En este propósito giran las siguientes actividades planeadas.

En la segunda actividad también se hace visible un cambio ya que se propone la realización de una fundamentación conceptual mediante dos estrategias; en primera instancia haciendo uso de la magistratura para contextualizar a los estudiantes, , sin embargo a diferencia de los ciclos anteriores esta se desarrolla en un tiempo muy corto, evitando repetir los largos discursos en los que generalmente se sumerge el profesor con la concepción que tiene que transmitir un sin número de conocimientos o datos a sus estudiantes . En este ejercicio se promueven interacciones maestro- estudiante cuando la coordinadora presenta una información que según su planeación considera que son conceptos básicos que permitirán contextualizar a los estudiantes en la temática a tratar; la relación estudiante- estudiante y estudiante profesor, se desarrolla cuando la coordinadora realiza preguntas y los estudiantes a su vez de forma individual o colaborativa presentan diferentes respuestas e inquietudes a la coordinadora. esta es una actividad de un tiempo muy corto aproximadamente unos 7 minutos; se realiza para iniciar la consolidación del RPA de conocimiento.

Se propone una segunda estrategia en la que los profesores y directivos estudiantes analizan la Guía 34 del MEN, mediante el trabajo colaborativo (RPA de método); para alcanzar el RPA de conocimiento que propone que los estudiantes conozcan y comprendan los fundamentos de la autoevaluación institucional. Con el trabajo colaborativo “los ambientes de

aprendizaje se transforman, ya que los estudiantes dejan la pasividad para aunar esfuerzos en procura de la consecución de metas comunes, poniendo en juego habilidades y potencialidades de trabajo; a la vez, asumen la democracia participativa, en tanto socializan reglas de trabajo y asignación de roles”. (Ramírez y Rojas, 2014, p. 91-92).

Según Panitz (como se citó en Collazos & Mendoza 2006) “en el trabajo colaborativo los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje” (p.62). es por esto que el profesor es considerado un mediador o facilitador del aprendizaje. La coordinadora planeo intencionalmente una serie de interacciones para propiciar un ambiente en el que se constituyera un verdadero trabajo colaborativo, garantizando que la colaboración sea efectiva al existir según Salomón (como se citó en Collazos & Mendoza 2006) “una interdependencia genuina entre los estudiantes que están colaborando. Esa dependencia genuina se describe como: 1) la necesidad de compartir información que lleve a entender conceptos y obtener conclusiones; 2) la necesidad de dividir el trabajo en roles complementarios, y, finalmente, 3) la necesidad de compartir el conocimiento en términos explícitos” (p.65), es por esto que para garantizar esta interdependencia genuina cada grupo dependía de la participación de todos los integrantes del mismo, ya que cada uno llevaba información importante que ayudaba a conocer los conceptos generales sobre la evaluación Institucional.

Para Bruffee (como se citó en Collazos & Mendoza 2006) “en el aprendizaje colaborativo, el énfasis está en el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la construcción del conocimiento”. (p.65). Siguiendo esta postura, se plantea el trabajo colaborativo como una estrategia para propiciar el desarrollo de habilidades del pensamiento

crítico, que es el foco central de la lección, de esta manera con las actividades propuestas se esperaba que los estudiantes compartieran los resultados de sus comprensiones de la lectura realizada en los diferentes grupos, desarrollando según Facione (2007) la explicación “como la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente”. (p.6).

De igual manera los estudiantes de manera colaborativa al interior de los grupos debían realizar relaciones de inferencia que según López (2012) “consiste en establecer una conexión entre dos o más unidades de conocimiento o hechos no relacionados aparentemente, lo cual ayuda a comprender una situación de manera más profunda y significativa”(p.46); este proceso lo desarrollaron al escuchar cada una de las partes de la información que cada estudiante socializaba en los grupos y tratar de reconstruir un concepto general sobre la evaluación Institucional. En este propósito cada uno de los estudiantes debió argumentar su postura y sus comprensiones ante el grupo de trabajo; como los define Driver y Newton (como se citó en Tamayo 2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico “tiene lugar cuando se examinan, por un individuo o en el seno de un grupo, diferentes perspectivas para llegar a un acuerdo sobre cuáles son las afirmaciones del conocimiento que se aceptan o las líneas de acción que se toman en consideración”. (p. 217); de esta manera construir como producto del consenso el conocimiento sobre la evaluación institucional, que posteriormente compartieron con sus compañeros y pares académicos.

Con el desarrollo de estas actividades se consolida el desarrollo de los RPA de conocimiento, de Método, al lograr que los estudiantes de forma colaborativa realicen el análisis de la guía 34 del MEN, de tal manera que le permita a cada estudiante consolidar nuevas

comprensiones. La última parte de la rutina de pensamiento (ahora pienso) en la que se desarrolla el RPA de comunicación y de propósito, cuando los estudiantes (profesores y directivos) realizan sus exposiciones con las comprensiones construidas de forma colaborativa y se observa la movilización de sus pensamientos hacia comprensiones más profundas y claras sobre el tema, como producto de la conceptualización realizada, se observa que hay clara comprensión, de que la autoevaluación se convierte en la ruta para el mejoramiento continuo de una institución; de esta manera se logra la metacognición que según López (2012) es un “proceso de pensamiento crítico esencial ya que permite supervisar si la información en que se basan las opiniones es adecuada y si son razonables las inferencias (p.46).

Con el ciclo PIER V, se cierra una etapa que se convierte en un hito para la coordinadora en su práctica de enseñanza, pero a la vez se abre un camino para convertirla en una Práctica Pedagógica, camino que tiene como cimiento la Reflexión permanente individual y colaborativa. El desarrollo de este último ciclo permitió trascender de una enseñanza dirigida por el profesor a una en la que participa el estudiante como centro de la construcción de su propio conocimiento, logrando el desarrollo de las múltiples interacciones que se pueden dar entre el saber, estudiante y profesor; vislumbrando de manera clara que es fundamental la comprensión de este sistema didáctico que a diario se desarrolla en aula, y que muchas veces se hace invisible ante los ojos del profesor.

## Capítulo VII. Hallazgos e interpretación de los datos

En el presente capítulo se revela un análisis de la práctica de enseñanza de la coordinadora investigadora y los principales cambios introducidos a partir del ejercicio cíclico de reflexión bajo la metodología colaborativa de la Lesson Study; para este propósito se desarrollaron ciclos de reflexión, que de manera colaborativa permitieron realizar la planeación, implementación, evaluación y reflexión de manera continua y constante en lo que se denominó Ciclos P.I.E.R. Los hallazgos se describen a continuación en torno a cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Inicialmente se visibiliza el ejercicio de investigación desarrollado mediante ciclos de reflexión. En el ejercicio colaborativo de la Lesson Study a lo largo de la presente investigación.

Figura 39. Ciclos de reflexión de la investigación



La investigación parte de un diagnóstico inicial, en el que se hace evidente la necesidad de cambio en varios aspectos de la práctica de enseñanza de la coordinadora, estos hallazgos en el marco del diseño de Investigación Acción permiten problematizar el aula con una “nueva visión del aula como espacio de investigación y desarrollo profesional” (La Torre, 2005, p.5). de esta manera la coordinadora de forma deliberada y mediante el trabajo colaborativo con su equipo de Lesson Study da inicio a los ciclos de reflexión, en primera instancia con un ciclo precursor en el que escudriña en su práctica como directivo, para visibilizar el trabajo con sus profesores como una práctica de enseñanza; en un segundo momento con otro ciclo precursor da un primer acercamiento a la Metodología Lesson Study, donde por primera vez materializa un ejercicio de planeación de su práctica de enseñanza; a partir de este momento y con el apoyo continuo de sus compañeros de Lesson arranca una paulatina y evidente transformación gracias a un ejercicio reflexivo profundo, que viabiliza mediante el desarrollo de tres ciclos P.I.E.R, con los que mediada por rutinas de pensamiento potencia habilidades de pensamiento crítico en sus profesores quienes se convierten en estudiantes en esta nueva interpretación de su quehacer profesional.

Del trabajo colaborativo al interior del grupo de Lesson Study, y con un exhaustivo ejercicio de rastreo teórico se inicia por la consolidación del concepto de practica de enseñanza dentro de la acción profesional de la coordinadora, esta práctica se identifica plenamente como derivada de la relación profesional existente con sus profesores, se convierte en su forma de acercarse e interactuar con ellos y por su puesto poder cumplir cada sus funciones como líder pedagógico a nivel institucional; esta relación se formaliza mediante la estructuración de un plan de formación permanente para los profesores a nivel institucional. Es así como la práctica de

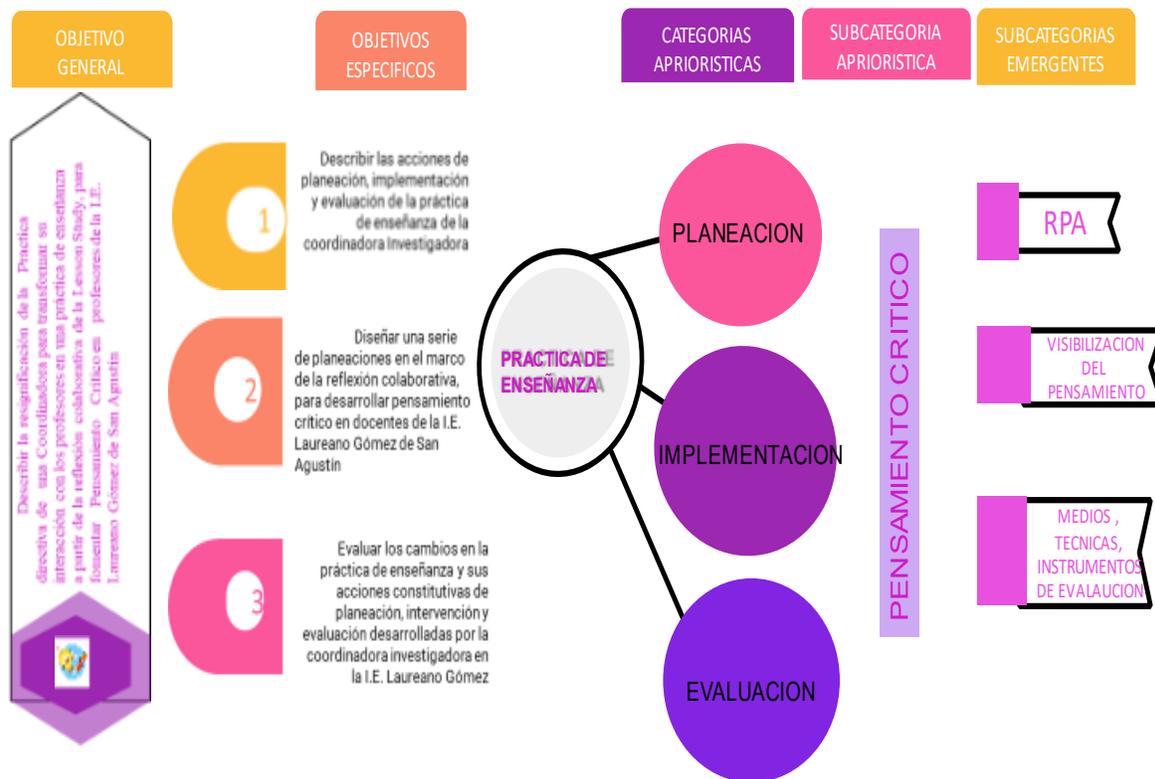
enseñanza declarada como objeto de estudio de la pedagogía resignifica el quehacer profesional de la coordinadora en su institución, dando una nueva perspectiva necesaria para el mejoramiento de los procesos académicos y pedagógicos que determinan la calidad de la Educación en la Institución Educativa.

La coordinadora ratifica que en torno al ejercicio de sus funciones se configura la unidad de análisis de la investigación: la práctica de enseñanza, y es entonces cuando resignificando su quehacer institucional emergen como categorías apriorísticas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, que vinculan intrínsecamente las acciones de planeación, acciones de implementación y acciones de evaluación. Como producto del análisis contextual institucional surge de igual manera una subcategoría apriorística que permea la práctica de enseñanza con la intencionalidad de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en sus profesores para consolidar nuevas prácticas en los profesores que redunden finalmente en mejores aprendizajes para los estudiantes.

Las categorías y subcategorías de análisis declaradas como parte del ejercicio colaborativo de reflexión permanente en el grupo de Lesson Study permitieron resignificar la práctica de la coordinadora, en tanto que el desarrollo de los ciclos P.I.E.R, contribuyo a un arraigamiento y apropiación de estas en las fibras profundas de su quehacer profesional; de igual manera el ejercicio continuo de reflexión permitió identificar que eran recurrentes algunos conceptos, de esta manera subyacen algunas subcategorías como los Resultados Previstos de Aprendizaje, en las acciones de planeación; La visibilización del pensamiento mediante Rutinas de Pensamiento en las acciones de implementación y los medios, técnicas e instrumentos en las

acciones de evaluación. La descripción general de categorías y subcategorías se visualiza en la figura 40.

Figura 40. Descripción general de categorías y subcategorías del proceso de Investigación



Los ciclos de reflexión que de manera colaborativa permitieron desarrollar las acciones de planeación, implementación y evaluación, se instauran como motor de cambio permanente en la práctica de enseñanza de la coordinadora, al permitir realizar con pares académicos interdisciplinarios la revisión exhaustiva de cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, y permitir dar una mirada diferente, verla a través de lentes pedagógicos, con los que de forma exhaustiva se analizaban relaciones de coherencia y pertinencia a lo largo de todo

el ejercicio profesional de la coordinadora, de igual manera realizar el análisis riguroso de sus estrategias de enseñanza y evaluación proyectadas para alcanzar los propósitos declarados y realizar igualmente un continuo ejercicio de autorreflexión y de aprendizaje producto de cada implementación en el aula. En medio de esta complejidad y sin el hermetismo tradicional de las prácticas de enseñanza, la coordinadora, con su equipo Lesson y asesor se complementan para propiciar la transformación de una práctica de enseñanza insipiente, para proyectarla como un potente motor de cambio en su institución a nivel de calidad y fortalecer al tiempo su liderazgo profesional institucional. A continuación, se describen los hallazgos sustentados en evidencias a partir de los ciclos de reflexión que permiten identificar la transformación de la práctica de enseñanza de la coordinadora en cada una de las acciones constitutivas.

### **Acciones de Planeación**

La práctica de enseñanza es compleja y está llena de incertidumbres que se convierten en constantes ya que es desarrollada por seres humanos con la intención de formar a otros seres humanos, es por esto que en las diferentes interacciones que se suscitan en un aula de clases siempre media una compleja red de elementos que influyen en el aprendizaje, estos elementos están determinados por el contexto que permea tanto a maestros, como a estudiantes y se convierten en determinantes intrínsecos del proceso de formación; es por esta misma complejidad que existe en el aula, que la improvisación se convierte en un elemento profundamente perjudicial para cualquier acción que se desarrolle en la misma.

La coordinadora en su contexto profesional desarrolla una práctica directiva donde influye en variados aspectos a nivel institucional, y se relaciona con todos los estamentos de la

comunidad educativa como estudiantes, padres de familia, profesores, administrativos y trasciende esta relación a otras instituciones que se vinculan de forma permanente con el propósito de apoyar los procesos de formación objeto de la institución educativa. Sin embargo, en medio de esta intrincada red de relaciones, se desarrolla una con mayor fuerza que las demás; es la que establece con los profesores que tiene a cargo, en esta relación existe un permanente vínculo de acompañamiento y apoyo, enmarcado dentro de una relación profesional determinada tácitamente por una serie de funciones proyectadas desde el orden nacional.

Tradicionalmente esta relación se desarrolla en un apoyo general en el orden disciplinario en el quehacer diario de la práctica de enseñanza del profesor con sus estudiantes, y eventualmente trasciende a un direccionamiento a nivel académico durante las jornadas desarrolladas en los espacios de las cinco semanas institucionales determinadas cada año en los calendarios académicos de los entes territoriales, en estos encuentros los coordinadores realizan una práctica escueta de acompañamiento que no llega a convertirse en un espacio de formación por las características mismas de la forma en la que se desarrolla.

Los coordinadores bajo la orientación del rector realizan planeaciones insipientes para abordar estos espacios, caracterizadas por eventos rutinarios en los que cada año se procura el cumplimiento de requerimientos inmediatos de la secretaria de educación, por tanto la planeación de estos espacios se desarrolla bajo la estructura de una agenda de trabajo, en donde se enumeran una serie de actividades a desarrollaran para dar cumplimiento a los tiempos otorgados por las secretarías; estas agendas con estructuras tradicionalmente definidas contienen apartes como un tradicional saludo de directivos, una actividad de proyección de un video o lectura de un documento denominada “reflexión” que contienen por lo general un mensaje de

motivación para los profesores o donde se hace un llamado al desarrollo de su quehacer profesional con responsabilidad, los siguientes apartes son una larga lista de lecturas de resoluciones y la asignación de actividades de revisión y ajustes de documentos institucionales por parte de grupos establecidos a nivel institucional de profesores.

La coordinadora investigadora, sin ser ajena a estas dinámicas cada año planeaba el encuentro con sus profesores en conjunto con sus compañeros directivos de la manera anteriormente descrita; situación que cambia ante la confrontación de los saberes mediados por los seminarios en la maestría, lo que lleva a que se vea desde otra perspectiva, con otra óptica el desarrollo de sus funciones en la institución educativa; como producto de la reflexión colaborativa al interior del grupo Lesson Study, se produce el más grande hallazgo de esta investigación, que es el hecho de que se puede resignificar la relación que por años ha establecido con sus profesores.

Este hallazgo para la coordinadora se convirtió en un detonante imparable de cambios a nivel de la práctica que desarrollaba en su institución, con esta nueva perspectiva comprende que está desaprovechando un espacio significativo en el que puede aportar al mejoramiento de la calidad de la educación en su institución, comprendiendo que la mejor forma o talvez la única forma de relación eficaz con sus profesores, es a través de una práctica de enseñanza; con este hallazgo cobra sentido las letras muertas en los informes a la secretaria de educación del “acompañamiento a profesores”, del cumplimiento del plan de formación con profesores y de muchos de los ítems descritos en las resoluciones nacionales de funciones de un coordinador.

Pero como todo cambio desestabiliza, fue un proceso complejo de búsqueda y de adaptación a un nuevo paradigma en el que se plantea el ejercicio de la coordinadora como profesora, en relación con sus profesores como estudiantes; al inicio parecía una túnel sin salida, al tratar de materializar esta nueva visión en la práctica de su institución, por lo que al mirar atrás y revelar sus acciones como coordinadora, descubre que es viable el desarrollo de esta práctica de enseñanza y después de una intensa reflexión mediada por referentes teóricos, revela que se encuentran de forma explícita las acciones de planeación, implementación y evaluación.

El primer ciclo precursor, denominado reflexionando sobre la práctica de enseñanza de una coordinadora, consolidada esta nueva visión, sin embargo continua la incertidumbre respecto al proceso de planeación; y es así como el primer esfuerzo de la coordinadora se dirige hacia la búsqueda de un formato de planeación, instrumento que se pensaba en ese momento era la base para iniciar un proceso de planeación, en este propósito se realizó una intensa búsqueda por adoptar un formato, y es en este primer ciclo que se consolida la primera planeación de la coordinadora de su práctica de enseñanza, esta planeación caracterizada por la saturación de actividades y sin las comprensiones de propósitos claros de formación para sus profesores; con el avance de los ciclos, y ya iniciando el segundo ciclo precursor denominado de apropiación inicial de la Lesson Study se producen nuevos hallazgos y comprensiones sobre el propósito de la planeación, la cual empieza a girar en torno a un foco de la lección, sin embargo aún no se tiene apropiación de los fundamentos de una planeación profesional.

Al tener el primer contacto con la enseñanza para la comprensión se modifican sustancialmente las comprensiones que se tiene sobre la planeación, especialmente al entender que para iniciar una planeación se debía tener claro que era lo que realmente se esperaba que

aprendiera un estudiante; de esta manera el primer ciclo P.I.E.R, inicia con una planeación con algunos elementos de la enseñanza para la comprensión; en este mismo ciclo y por acuerdo con el grupo de Lesson Study se adopta el formato bajo la Metodología de Lesson Study como formato de planeación, estos acuerdos dieron estabilidad a la práctica de enseñanza de la coordinadora, quien aún pensaba que el formato era parte esencial en la planeación.

Un hallazgo que consolida y se convierte en polo a tierra de la coordinadora fue la redacción de los resultados previstos de aprendizaje, lo cual marca un antes y un después en la planeación de la coordinadora, inicialmente con muchos errores, que se fueron superando con el apoyo y la retroalimentación del equipo de Lesson Study, se logra la proyección de lo que se espera que un estudiante comprenda y pueda hacer al final de un proceso estructurado de formación, con un propósito claro, una metodología declarada y proceso de comunicación consciente de sus aprendizajes.

Un aspecto muy significativo de cambio en la planeación es la declaración de conceptos estructurantes, los cuales se convirtieron en su norte y permitió dilucidar grandes comprensiones en la coordinadora hacia donde quería enfocar su propósito de formación con los profesores a su cargo, logro identificar por homología de su propia formación en la maestría, cuales conceptos serian fundamentales que se trataran en su naciente practica de enseñanza con los profesores; es así que logra declarar los principales conceptos estructurantes en una matriz producto de la reflexión colaborativa, sus aprendizajes en la maestría y un ejercicio de rastreo teórico riguroso. Estos conceptos estructurantes fueron declarados durante los ciclos de reflexión III, IV y V, siendo el eje fundamental de sus lecciones, se desarrollaron acorde al análisis contextual de necesidades de formación de sus profesores.

Para la coordinadora represento un hallazgo valioso el reconocimiento del macro, meso y micro currículo, desde la comprensión de la conceptualización de cada nivel, hasta poder vincularlos en su planeación mediante la Matriz de Revisión Documental, la cual permite a partir del ciclo IV, analizar los referentes macro curriculares a nivel internacional y nacional, al igual que los referente meso curriculares a nivel institucional, para realizar un descenso de competencias hasta la declaración de resultados previstos de aprendizaje; este hallazgo logro dar a la planeación de la coordinadora el anclaje que necesitaba, al relacionarlo con su contexto en los diferentes niveles.

Otro aspecto fundamental de cambio en la planeación fue el empleo de rutinas de pensamiento, las cuales inicialmente se propusieron por resultar llamativas y novedosas para la coordinadora en su curso del seminario de enseñanza para la comprensión; sin embargo para el ciclo P.I.E.R. III, aun no se entendía que estas se usan de forma deliberada con una intención y un propósito de formación específicos, la coordinadora en este ciclo replica las rutinas de pensamiento usadas en sus seminarios de formación con sus profesores estudiantes. Para el ciclo IV y V, se alcanzan mayores comprensiones motivadas por las sugerencias de mejoramiento en las escaleras de retroalimentación dadas al interior del equipo de Lesson Study y una intensa búsqueda teórica. Para estos ciclos se proyectan las rutinas de pensamiento con el propósito de visibilizar el pensamiento de los profesores y como herramientas poderosas en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

La planeación trasciende el diligenciamiento de un formato, en el que por lo general se esbozan actividades inconexas, sin verdaderos propósitos de aprendizaje; la planeación es una responsabilidad de un profesional en la educación como lo es un profesor, quien partiendo del

reconocimiento profundo de la enseñabilidad de su saber estructura toda una estrategia pedagógica donde tiene en cuenta la declaración explícita de resultados previstos de aprendizaje, la determinación de los conceptos estructurantes, tiene en cuenta los diferentes niveles de concreción curricular , diseña e implementa una estrategia de enseñanza acorde con una estrategia de evaluación, todo esto resultando coherente desde el macro currículo hasta la evaluación y siendo pertinente con el contexto.

La planeación de la coordinadora como “profesional que integra en su práctica la función investigadora como medio de autodesarrollo profesional e instrumento para mejorar la calidad de los centros educativos. (Latorre, 2005, p.6), representa un esfuerzo por mejorar y resignificar mediante la investigación en el aula su quehacer profesional, mediado por la reflexión colaborativa logra estructurar una planeación profesional en el transcurso de los ciclos de reflexión que permite la transición de una agenda de trabajo como el inicio de su planeación a una estrategia pedagógica deliberada para mediar aprendizajes significativos en sus estudiantes profesores y lograr el fomento del pensamiento crítico en ellos.

### **Acciones de Implementación**

La coordinadora en su práctica directiva y específicamente en su interacción con los profesores durante las semanas de desarrollo institucional adelanto un proceso simple en el que la implementación de lo planeado se desarrollaba en una exposición unidireccional de los contenidos programáticos de una agenda de trabajo; el enfoque radicaba en transmitir una información traducida en instrucciones que se esperaba que los profesores acataran y pudieran materializar con la entrega de productos evidenciados en documentos específicos requeridos por la secretaria de educación.

Con la reinterpretación de la relación de la coordinadora con sus profesores traducida en una práctica de enseñanza, se modifica sustancialmente los procesos de implementación; es así como al lograr la estructuración de una planeación intencionada con propósitos de aprendizaje declarados explícitamente, la coordinadora pone en marcha su primera implementación en el ciclo P.I.E.R III; este momento crucial en el que se da vida a lo que en los textos escritos se proyectaba, genera gran impacto en sus estudiantes los profesores; al hacerse evidente profundos cambios respecto a lo que tradicionalmente se acostumbraba en las llamadas “reuniones de profesores”; la coordinadora en su intención de desarrollo de la práctica de enseñanza genera cambios intencionales para que los profesores se sientan en una clase, con un diseño semejante al que normalmente están acostumbrados en el desarrollo de sus propias prácticas de enseñanza, por esto se parte de detalles básicos como la acomodación en un aula de clases.

En esta primera implementación cada elemento resulta innovador; con la presentación de los resultados previstos de aprendizaje, se dilucida que la intención de esta reunión es de formación lo que genera gran expectativa y expresiones de agrado en los profesores; otro aspecto de especial trascendencia y que a lo largo de la implementación de los ciclos se fue renovado y consolidando para estructurarse en una constante fundamental, fue el reconocimiento de que cada profesor como producto de su formación académica particular, su trayectoria profesional y personal es un mundo complejo cargado de múltiples saberes, los cuales son fundamentales de tener en cuenta en cada encuentro en el que se quiera desarrollar aprendizajes.

Para Ausubel (como se citó en Mota & Valles, 2015) “la adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva

información con las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva” (p. 88). Acorde a este planteamiento en los ciclos III, IV y V, de manera progresiva se indaga por los saberes previos de los maestros sobre los conceptos estructurantes planteados en las lecciones; logrando potenciar esta información para favorecer el aprendizaje de los profesores y mediante la reflexión en la acción usarla para decidir acciones pertinentes que beneficiaran los procesos de aprendizaje en el aula.

Un cambio positivo que se evidencio entre el inicio y el final de los ciclos de reflexión, y el cual se planteó como producto de la reflexión colaborativa al interior del grupo Lesson Study y se expresó de forma explícita mediante las escaleras de retroalimentación, fue el de potenciar el trabajo colaborativo al interior de las actividades desarrolladas con los profesores. La coordinadora comprendió que, potenciando este tipo de interacciones en el aula, se mejora de forma significativa los aprendizajes en sus estudiantes; como lo expresa Revelo-Sánchez et al (2018). “es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de tal manera, que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. (p.117). al respecto en la figura 38 se evidencia el cambio dado desde el ciclo P.I.E.R III al P.I.E.R. V, en las dinámicas de trabajo con los profesores.

*Figura 41. Paso de trabajo individual a trabajo colaborativo*



La visibilización del pensamiento se presenta de forma recurrente en el trasegar de los ciclos de reflexión, siendo tan predominante en la estrategia de enseñanza de la coordinadora que se postula como categoría emergente en la investigación; para Perkins (como se citó en Manso, 2019) “todo ser humano tiene la capacidad de pensar, pero en la mayoría de las ocasiones ese pensamiento es invisible y se realiza de forma inconsciente e intuitiva” (p.9). la visibilización del pensamiento es un hito en la práctica que desarrolla la coordinadora, esta concepción transforma la realidad que había vivenciado en su trasegar profesional como profesora y como directiva, al reflexionar que es un elemento que nunca estuvo presente en sus prácticas de enseñanza, siendo

fundamental que el maestro pueda conocer cómo se moviliza el pensamiento de sus estudiantes durante las acciones que realiza intencionalmente para desarrollar comprensión, solo de esta manera podrá realizar ajustes pertinentes en la planeación para proponer cambios de ser necesarios que conlleven al logro de los resultados previstos de aprendizaje.

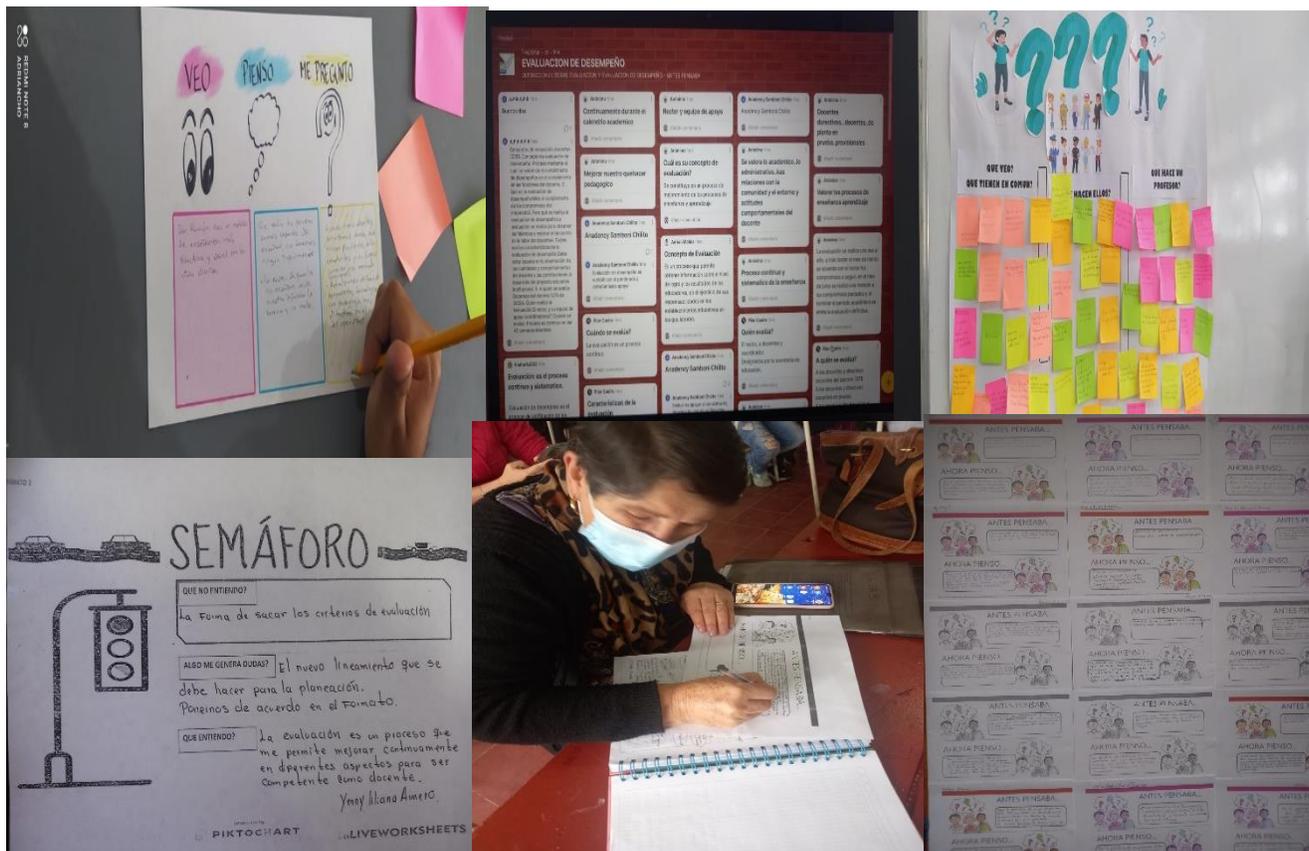
La visibilización del pensamiento tiene un punto de anclaje a la realidad del aula que permite su desarrollo por parte del maestro, que son estructuras sencillas denominadas como rutinas de pensamiento; para Tishman & Palmer (2005)

El visualizar el pensamiento de los(as) estudiantes requiere algún tipo de estructura organizativa y los programas sobre Visualización del Pensamiento del Proyecto Cero usan lo que llamamos “rutinas de pensamiento” para guiarles a lo largo del proceso. Una característica distintiva de las rutinas de pensamiento es que fomentan lo que los psicólogos cognitivos llaman procesamiento activo. No solo piden a los y las estudiantes repetir hechos. Por el contrario, les instan a involucrarse activamente en un tema al pedirles que piensen más allá de los hechos que conocen haciendo preguntas, aprovechando sus conocimientos previos, examinando la veracidad de sus ideas y conectando de manera visible el conocimiento viejo con el nuevo.

Las rutinas de pensamiento se configuran como la columna vertebral de la didáctica propuesta en el trabajo con los profesores, a lo largo de los ciclos P.I.E.R; la coordinadora propone rutinas de pensamiento como: antes pensaba, ahora pienso; veo, pienso, me pregunto, el semáforo; enunció, soporto, me pregunto; las cuales le permitieron trascender el tradicionalismo que acompañó permanentemente los procesos de implementación en su accionar profesional, es

de anotar que las rutinas no solo impactaron en proporcionar un cambio significativo en las acciones de implementación de la práctica de enseñanza de la coordinadora, sino que se convierten en un nuevo referente para sus profesores estudiantes, los cuales pueden multiplicar esta estrategia con sus estudiantes propiciando mayores aprendizajes, de esta manera la práctica de enseñanza de la coordinadora se hace extensiva a los estudiantes de la institución educativa de forma indirecta para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

Figura 42. Desarrollo de Rutinas de pensamiento



Dentro de los hallazgos emergentes en el desarrollo de los ciclos de reflexión se encuentra el tiempo que se establece desde la planeación para la ejecución de las actividades, el

cual es difícil de cumplir a cabalidad, situación determinada por diferentes factores propios del contexto en el que se desarrolla la implementación de la práctica de enseñanza, fue frecuente que en las implementaciones se requiera mayor tiempo del presupuestado para el desarrollo de las actividades, por lo que la coordinadora comprendió que no son una camisa de fuerza, que son susceptibles de flexibilización y que es pertinente hacerlo en caso de requerirlo; teniendo como premisa ante todo que lo más importante es la comprensión que se espera alcanzar en los estudiantes con las actividades propuestas.

Se logra establecer la comprensión de que no es el eje central el desarrollo de la actividad por la actividad, mucho menos que es indispensable cumplir con un estricto marco de tiempo sacrificando los propósitos trazados; con la reflexión en la práctica, la coordinadora realiza ajustes pertinentes garantizando que se completen los propósitos implícitos en cada momento de las actividades proyectadas; de igual modo se proyectan en la reflexión para la práctica, como acciones de anticipación ante posibles situaciones imprevistas pero que por lo general permanecen y se terminan convirtiendo en una constante en cada implementación. Como lo expresa Martinic y Villalta (2015) “Tener más o menos tiempo, y un buen uso pedagógico del mismo, hace la diferencia en cuanto a la calidad de las oportunidades, en la motivación de los estudiantes y en los resultados de aprendizaje. (p.29)

Se destaca otro elemento fundamental que requirió mayor reflexión en la coordinadora para su apropiación y por ende pudiera generar cambios visibles en la práctica de enseñanza de la coordinadora; y es los aspectos relacionados con la coherencia y pertinencia; en este sentido se requirió realizar ajustes en las implementaciones para no perder el rumbo y alcanzar los propósitos planteados en cada ciclo, es así como especialmente en el ciclo P.I.E.R. IV se observó

la falta de coherencia para materializar en la implementación las actividades propuestas y que verdaderamente se contribuyera según el foco planteado al desarrollo del pensamiento crítico en los profesores, la coordinadora al realizar una constante reflexión en la práctica producto de la visibilización del pensamiento y ayudada por la implementación de las rutinas de pensamiento jalono frecuentemente las actividades para retomar el rumbo y lograr que una a una las actividades contribuyeran de forma coherente al foco planteado, esta situación se fue corrigiendo paulatinamente, hasta el ciclo P.I.E.R. V. en el que se observa mayor coherencia en toda la implementación del concepto estructurante.

### **Acciones de Evaluación**

Dentro de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la coordinadora, la evaluación genero mayor dificultad, tanto en su planeación como en su implementación, aunque es evidente un gran cambio en esta acción con la implementación de los ciclos de reflexión; ya que la evaluación fue un aspecto casi invisibilizado durante las acciones desarrolladas por la coordinadora en su ejercicio profesional con los profesores, debido a que se reducía como máximo a la implementación de una lista de cumplimiento de entrega de los documentos o tareas asignadas al profesor o grupo de profesores durante el desarrollo de las semanas institucionales.

En esta nueva apuesta de resignificar la relación establecida con sus profesores mediante una práctica de enseñanza, se inicia un proceso de formación conceptual por parte de la coordinadora para poder desarrollar este proceso de forma coherente y pertinente con sus profesores; en los espacios de retroalimentación al interior del trabajo colaborativo de la Lesson Study fueron frecuentes las sugerencias de mejoramiento en esta acción constitutiva, por lo que

significó un reto comprenderla desde sus propósitos y bondades de desarrollarla de forma profesional.

Es así como producto de los seminarios de la maestría, la reflexión permanente y el apoyo del equipo de Lesson Study, se reconoce que la evaluación es un proceso riguroso, estructurado, continuo y complejo que permite recabar información pertinente sobre el aprendizaje de los estudiantes y a la vez sirve como insumo a partir de la reflexión del profesor para revisar y hallar fortalezas y debilidades, que le permiten tomar decisiones deliberadas tendientes a mejorar su estrategia implementada. Para Cruz & Quiñones (2012).

En esta dinámica la evaluación se reconcilia en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, actividad de la que todos salen beneficiados precisamente porque la evaluación es y debe ser, fuente de crecimiento e impulso para conocer, puesto que beneficia a todos los que se encuentran implicados en el proceso enseñanza – aprendizaje, debido a que a través de los resultados de la evaluación se puede deducir en qué medida se están cumpliendo los objetivos institucionales. (p.99)

Para la coordinadora fue un hallazgo y se constituyó en un cambio sustancial la introducción en su planeación de medios, técnicas e instrumentos de evaluación; sobre estos conceptos Hamodi et al. (2015) ofrece claridades al respecto:

1) los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado y sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido. 2) Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios); son de dos tipos, en

función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación. 3) Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto los profesores como los alumnos utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. (p.158).

La coordinadora enuncia en su ciclo P.I.E.R. III y IV, los medios, técnicas e instrumentos a utilizar en sus planeaciones, sin embargo se hacía sin tener una verdadera claridad de cada uno de ellos, esto generó dificultades para analizar los alcances de las acciones realizadas durante los ciclos en cuanto a logros de comprensión y de aprendizajes en los estudiantes, ya para el ciclo P.I.E.R. V se logra tener una claridad suficiente en estos conceptos, resultando aun difícil de manejar los instrumentos de evaluación; se convierten estos en una categoría emergente al ser recurrente el ejercicio por parte de la coordinadora en mejorar en este aspecto particular de su práctica de enseñanza.

Es de anotar que en el desarrollo de los ciclos P.I.E.R, se favoreció fuertemente los procesos de autoevaluación con los profesores, para Cruz & Quiñones (2012)

La autoevaluación ha de fortalecer la autonomía en el estudiante, éste debe construir el aprendizaje por sí mismo, además conocer los procesos a través de los cuáles aprende, y tener la capacidad de tomar decisiones, de asumir la responsabilidad y las consecuencias de sus actos. Con el fin de lograr el aprendizaje autónomo se debe fomentar en el universitario la autoevaluación que es un tipo de evaluación ligada con el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida, puesto que la realiza el propio estudiante y le permite comprobar su nivel de aprendizaje y, en su caso, reorientarlo. (p.102).

La coordinadora planteo como técnica principal de evaluación, la autoevaluación, con el propósito de que fueran los profesores quienes de forma autónoma identificaran sus avances y dificultades en las comprensiones de los conceptos estructurantes propuestos durante las implementaciones desarrolladas. Es de anotar que esta decisión se tomó de forma deliberada, ya que se tienen el conocimiento de que los profesores generan gran resistencia cuando se habla de evaluación, por las concepciones tan arraigadas dentro de sus imaginarios y por la hermeticidad de sus prácticas siempre se ha sido recurrente la poca aceptación de la evaluación, al pensarla como mecanismo de sanción.

Finalmente es relevante expresar que la reflexión colaborativa de los hallazgos durante la implementación de los ciclos P.I.E.R. se materializa en transformaciones en las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la coordinadora, sin embargo esto no constituye la totalidad de los beneficios alcanzados con la investigación en el aula; las evidencias de los aprendizajes alcanzados por los profesores, consignadas en los medios estructurados con tal fin, reflejan la movilización de su pensamiento hacia concepciones más estructuradas que les permiten iniciar su propio camino hacia la profesionalización de sus propias prácticas de enseñanza; se hace evidente los profundos cambios logrados al pasar de afirmaciones como “cualquiera puede enseñar”, “todos tienen algo que enseñar”, “el profesor transmite conocimiento”, “cualquiera puede ser profesor” a unas comprensiones sobre su práctica de enseñanza, sus acciones constitutivas, evaluación, tanto de estudiantes, de profesores y de la institución, con fundamentos teóricos sólidos.

Para la coordinadora resulta muy relevante la evidente resignificación de su práctica de enseñanza y el impacto de esta en las prácticas de enseñanza de sus profesores, su investigación

y todas las transformaciones desarrolladas tienen un impacto que trasciende su aula de clases, ya que forma a formadores, que a su vez desarrollan prácticas de enseñanza con sus estudiantes, a quienes todos los conceptos, metodologías y estrategias usadas impactan fuertemente y se convierten a través de la homología de la practica en un referente a implementar en su propias prácticas de enseñanza.

### **Capítulo VIII. Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico**

Bajo la clara concepción de que la práctica de enseñanza es el objeto central de estudio de la pedagogía, la coordinadora se permitió emprender un camino de reflexión y resignificación del quehacer profesional en su institución educativa, para mejorar la calidad de la educación como propósito central de sus apuestas misionales, con este propósito se plantea una pregunta poderosa que se convertiría en su faro para la acción de investigación en el aula que emprende bajo el diseño de investigación en la acción, de la mano de la implementación de la metodología de la Lesson Study: *¿Como resignificar la práctica directiva de una coordinadora para transformar su interacción con los profesores en una práctica de enseñanza a partir de la reflexión colaborativa de la Lesson Study, y fomentar el pensamiento crítico en estos?*.

Un potente interrogante que surgió frente a este cuestionamiento, fue si un directivo desarrolla una práctica de enseñanza; esta inquietud se convirtió en la primera búsqueda reflexiva y conceptual de la coordinadora, quien a lo largo de la investigación y con el apoyo de su equipo de Lesson Study logro resignificar su práctica directiva, para que mediara una práctica de enseñanza, con sus acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación en su relación profesional con sus profesores como estudiantes. En correspondencia se encuentra a nivel nacional un marco legal enmarcado en las resoluciones 15683 de 2008 y 3842 de 2022, donde se establecen una serie de funciones básicas que orientan el accionar de un coordinador en el interior de la institución educativa, siendo este catalogado como líder a nivel pedagógico.

Apartados de la resolución 3842 de 2022 expresan en sus líneas como funciones específicas del coordinador:

Numeral 4: desarrollo de jornadas pedagógicas con los docentes para promover, actualizar, evaluar, hacer seguimiento y acompañar las buenas prácticas sociales y académicas de la institución; Numeral 8: orientar y acompañar la implementación del modelo pedagógico, didáctico y curricular definido en el Proyecto Educativo Institucional; Numeral 9: Impulsar estrategias de innovación pedagógica y planes de mejoramiento por parte de los docentes, que potencien los procesos de enseñanza y aprendizaje; Numeral 10: orientar las reuniones de área, de ciclos y de otros equipos pedagógicos escolares, para promover la coherencia de las practicas pedagógicas con los propósitos de los diferentes planes y programas institucionales definidos en el Proyecto educativo Institucional; Numeral 13: diseño, organización y desarrollo de proyectos, foros y jornadas pedagógicas institucionales. (p.14)

Estas soportan claramente la función como formador en procesos pedagógicos que debe asumir el coordinador en el marco de su accionar profesional. Sin embargo, tradicionalmente las actividades desarrolladas por los coordinadores se reducen a un apoyo y mediación en situaciones que afectan la convivencia dentro de los establecimientos educativos, y en los mejores casos, como se a descrito en los apartados de los capítulos anteriores, los coordinadores establecen una relación con los maestros durante las semanas de desarrollo institucional sin que medie una planeación profesional o donde se declaren explícitamente algún objetivo de formación, como lo requieren los espacios brindados de forma permanente por la secretaria de educación.

Una vez dado por sentado la función como formador que le compete desde el ejercicio pleno de sus funciones; es relevante evaluar otras aristas que viabilizan el desarrollo de una

práctica de enseñanza por parte de un coordinador; hoy es claro que el ejercicio del rol directivo es clave en el mejoramiento de la calidad de las instituciones educativas, como lo expresa Concha (2007) “Hoy ya no se discute que el éxito o fracaso de cualquier intento serio de mejoramiento de la educación, se juega en definitiva en la institución escolar y en la enseñanza y que éstos dependen muy centralmente del liderazgo pedagógico y del desempeño de sus directivos” (p.133); de igual manera lo afianza los planteamientos de Weinstein (2009) “La incidencia que tiene este liderazgo es tal, que se ha planteado que el director sería la segunda variable interna a la escuela más influyente en los resultados de los estudiantes, después de los propios docentes”. (p.20), estas afirmaciones de los autores reflejan la importancia de los directivos, en este caso particular de la coordinadora en la calidad y el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Siendo catalogado como el primer factor de calidad la práctica de enseñanza desarrollada por los profesores, resulta inadmisibles que a nivel institucional no se resignifiquen como mínimo las acciones desarrolladas en las cinco semanas institucionales otorgadas por calendario escolar como espacios de formación para los profesores, mediante una relación directivo - docente mediada por una planeación rigurosa y con resultados previstos de aprendizaje declarados intencionalmente propios de una práctica de enseñanza.

La relevancia que adquiere el liderazgo directivo, radica en que la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tiene un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de las escuelas. (Weinstein, 2009, p.20); consecuentemente estas prácticas de dirección escolar en aras de mejorar la calidad deben orientarse mediante la interacción con los profesores hacia el desarrollo de los procesos

pedagógicos institucionales; por la relevancia de estas no pueden reducirse al desarrollo de una agenda de trabajo con sus profesores, a la asignación de tareas y a la recepción de las mismas, desaprovechando de esta manera el potencial que permite este espacio para la formación pedagógica y que incide directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Existen un sin número de estilos de liderazgo que un coordinador puede desarrollar en su práctica directiva; aunque por lo general estos no se manifiestan de forma estricta, si no que más bien se hibridan y se exteriorizan según las necesidades del contexto en el que se desarrollan; Weinstein (2009). explica que el Liderazgo Instruccional está fuertemente vinculado a la eficacia escolar, donde sus prioridades son la enseñanza y el aprendizaje, tanto de los alumnos como de los profesores; el Liderazgo Transformacional hace hincapié en la importancia del desarrollo de los miembros de la escuela, en especial de los docentes y plantea que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar.

Este mismo autor habla del Liderazgo Centrado en el Aprendizaje el cual integra la dimensión instruccional y transformacional del liderazgo y se centra en las actividades que realiza los directivos para procurar la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos; el Liderazgo pedagógico se centra en una labor transformadora, no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para mejorar la educación y las prácticas de los profesores; el liderazgo distribuido se centra en los procesos de participación y de desconcentración del poder; y el liderazgo sostenible sustenta que la dirección institucional debe trascender a las personas

individuales y proyectarse en el tiempo para así facilitar la construcción de aprendizajes y cambios que perduren en el tiempo.

La amplia literatura al respecto de los estilos de liderazgo resalta finalmente que el directivo incide en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, mediante la realización asertiva de determinadas prácticas que le permitan principalmente impactar en las prácticas de enseñanza de los profesores; es por esto que la coordinadora considera relevante resignificar su relación de formación incipiente con los profesores, para poner el acento en un proceso de cambio sustancial que redunde el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al desarrollar formalmente un plan de formación profesional mediada por una práctica de enseñanza.

“Los líderes más efectivos consideran que el aprendizaje es fundamental para su vida profesional” (Estándar profesional australiano para directores y perfiles de liderazgo, AITSL, 2014, p. 3), es así como la investigación desarrollada en el marco de la maestría en pedagogía se ha convertido en una guía en el camino del aprendizaje, en el que la coordinadora ha comprendido mejor su práctica profesional y el impacto que esta tienen en relación con su contexto, de igual manera le ha permitido planificar sus acciones futuras con declaraciones reflexionadas que la conduzcan a una resignificación pertinente y situada en su interacción con los profesores que redunden el mejoramiento de la calidad de la institución y en el aprendizaje de los estudiantes.

“Los líderes educativos trabajan en un entorno complejo, desafiante y cambiante, liderando y administrando la escuela de hoy, siempre consciente de las necesidades del mañana” (AITSL, 2014, p. 6), por tanto, es imperante la continua revisión de las prácticas desarrolladas,

reconocer sus fortalezas y enfocar sus esfuerzos donde considere que se requiera; acorde a esta postura, la coordinadora identifico en su institución:

la baja efectividad en los procedimientos de enseñanza ofrecidos a los estudiantes, el desinterés, la apatía e incumplimiento, por parte de los estudiantes, frente a algunas clases y a las actividades propuestas por los docentes; las quejas recurrentes de padres, acudientes y estudiantes, frente a la falta de comprensión de las temáticas abordadas en clase; la deserción escolar por bajo rendimiento académico; el alto índice de reprobación de estudiantes en algunas asignaturas, al finalizar cada periodo; y los bajos resultados en pruebas estandarizadas. (Cifuentes y Cárdenas, 2020, p. 124)

La coordinadora en su reflexión, entendiendo que “no es hacer introspección, no es dar vueltas a nuestras propias ideas. Es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada” ( Domingo, & Serés, 2014, p.10-11), comprendió que solo un profesional en la educación, como lo es el profesor puede impactar de forma positiva y cambiar realidades por arraigadas que se encuentren en el contexto escolar, por tanto es necesario enfocar los esfuerzos en su profesionalización desde las posibilidades que ofrece el contexto escolar, por lo que encontró en la práctica de enseñanza una manera efectiva de generar un cambio profundo en su institución.

Una vez la práctica de enseñanza se constituye como una forma de interacción eficaz con sus profesores, es necesario alcanzar comprensiones más profundas de ella, para desarrollarla de forma pertinente en su contexto escolar, es así como surge otro cambio radical y es el uso de la Lesson Study como metodología de investigación, así se introduce un nuevo vocablo en la

emergente práctica de enseñanza de la coordinadora; la reflexión y más aún la reflexión colaborativa y su gran potencial transformador.

La Lesson Study en palabras de Stiegler e Hiebert (como se citó en Soto & Pérez ,2015) “hace referencia al proceso de trabajo e indagación que desarrollan grupos de 4 a 6 docentes, que se reúnen de modo regular durante un periodo largo de tiempo (4-12 meses) para trabajar en el diseño, desarrollo, comprobación, crítica y mejora de una propuesta didáctica (lección) experimental (p.17). este esquema de trabajo contrario a las arraigadas prácticas solitarias en las que normalmente transcurre el ejercicio docente, represento un gran reto al exigir de forma imperante abrirse a la crítica de un par académico, como lo expresa Elliott (2015) La investigación docente requiere de la asunción de una posición autocrítica y de una disposición para someter el trabajo de cada uno al escrutinio de los demás. Esto presupone «una comunidad profesional de práctica» más que una actividad de individuos en solitario. (P.30).

La conformación y el trabajo al interior de un equipo de Lesson Study, contrario a como se concibió inicialmente, represento un gran apoyo producto del trabajo colaborativo en la revisión y transformación paulatina de la práctica de enseñanza de la coordinadora, mediante las reuniones periódicas en las que la retroalimentación se convirtió en la constante de trabajo con el uso de diferentes instrumentos, permitió identificar potencialidades que debían mantenerse en la realización de los ciclos P.I.E.R, como lo fue la revisión de preconceptos y el suso de rutinas de pensamiento, al igual que visibilizar oportunidades de mejoramiento importantes como lo fueron la revisión y ajustes de las RPA, el manejo y planeación de los tiempos de las actividades y las estrategias de evaluación entre otros, todos estos aportes mediados por el respeto profesional y apoyados por la gran calidad humana de los integrantes del grupo.

El diálogo permanente con los pares académicos, amparado en la metodología Lesson Study permitió conocer, deconstruir y reflexionar sobre las particularidades de cada practica de enseñanza y como lo expresa Villalobos y De Cabrera (2009) “Las complejidades, ambigüedades y dilemas que caracterizan las aulas de clases en la actualidad, requieren de docentes que se involucren de manera efectiva tanto en el cuestionamiento crítico como en la reflexión profunda” (p. 140); es evidente que cada aula de clase y cada práctica de enseñanza es singular y compleja; más aún se puede decir de la emergente practica que la coordinadora inicia a desarrollar con sus profesores, es por esto que se hace particularmente necesario que el profesor desarrolle de forma permanente procesos reflexivos que lo conduzcan a comprender mejor su práctica con todas sus particularidades apoyado en el trabajo colaborativo que lo hace más potente.

Producto de este ejercicio colaborativo la coordinadora comprende la imperante necesidad de convertirse en una profesional reflexiva de su aula de clase, solo así podrá ajustarse y adaptarse para responder eficientemente ante las dinámicas y exigencias actuales, la reflexión permanente permite mayor capacidad para la toma de decisiones de forma intencionada y deliberada, desarrolla la capacidad de ser un agente de cambio que potencia a sus profesores y que inicia acciones personales de forma responsable para su mejoramiento profesional, consecuentemente expresa Villalobos y De Cabrera (2009) que “el objetivo explícito de la práctica reflexiva es el de lograr un conocimiento y una comprensión profunda que formará la base no sólo para considerar alternativas educativas, sino además para tomar acciones con el fin de mejorar continuamente la práctica a través de la carrera profesional que desarrolle el docente”(p.143).

En este momento existe la conciencia de que la práctica de enseñanza de la coordinadora no solo impacta a sus profesores de forma directa, sino que su accionar se irradia a los estudiantes a través de sus profesores, por esto es vital la redefinición de su rol hacia una profesional reflexiva que desarrolle como lo expresa Villalobos y De Cabrera (2009) “la autoconciencia, la auto indagación y la autorreflexión [...]. Al cumplir con estos roles, el docente, a su vez, ayuda a sus estudiantes a aprender a ejercitar la autodirección, la autorregulación y la autorreflexión” (p.142), importantes a la hora del desarrollo de la práctica de enseñanza de los profesores con los estudiantes.

De igual manera se comprende que la construcción de una práctica reflexiva es parte de la responsabilidad profesional de la coordinadora, y como lo expresa Perrenoud (2004) no se adquiere como parte de magia ni sencillamente porque tenga éxitos y fracasos en su trabajo” (p.17). también se ha logrado la comprensión de que no todo lo que llamamos reflexión provoca verdaderamente un aprendizaje; como lo explica Perrenoud (2004)

en un momento a otro, todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello se convierta en un practicante reflexivo. Es necesario distinguir entre la postura reflexiva profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer. Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un hábito” (p.13).

Para este mismo autor “solo se consigue formar practicantes reflexivos a través de una práctica reflexiva” (p.17). por tanto, el ejercicio colaborativo a lo largo del desarrollo de los ciclos P.I.E.R. permitió a la coordinadora acercarse a convertirse en un practicante de la reflexión que para Villalobos y De Cabrera (2009) significa “crecer y expandirse de manera perenne y abrirse a una mayor variedad de opciones posibles y respuestas a las situaciones del salón de clases” (p.143); para estos autores los profesionales reflexivos “se manejan en una espiral de aprendizaje permanente en el cual emergen los dilemas, iniciando constantemente un nuevo ciclo de observación, planificación, acción, reflexión, y adaptación, para luego continuar con el ciclo. (p143).

Otro aspecto importante con esta apuesta de reflexión colaborativa en el marco de la Lesson Study, es comprender que siempre hay mejores formas de hacer las cosas; pero resulta imperativo erradicar las prácticas cerradas e impenetrables donde solo se da una y otra vez la validación de lo que normalmente hacemos; para generar verdaderos cambios se requiere de la interacción con otros, solo así es posible entender que nada es evidente e iniciar una búsqueda de nuevas explicaciones, como bien lo expresa Schon (1988) “A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar. (p.66).

Esta nueva visión permitió a la coordinadora transformara su práctica de enseñanza en el transcurso de los ciclos de reflexión, que transito desde una propuesta de trabajo individual, muy centrado en el profesor en el ciclo III, a una apuesta totalmente diferente donde sus estudiantes mediante el trabajo colaborativo construían sus propios conocimientos en el ciclo V.

Un importante referente para la comprensión de los procesos de transformación suscitados en la práctica de enseñanza de la coordinadora son los planteamientos de Schon (1998), quien permite comprender la posibilidad de mejorar la práctica a partir de la reflexión sobre el saber desde la práctica misma, a veces esta reflexión se puede dar desde un análisis de resultados; una situación vivida o también se puede reflexionar sobre la práctica mientras se está en medio de ella, lo que se conoce como reflexión en la acción, y ayuda a hacer frente a situaciones inesperadas o que generan inestabilidad durante la práctica, haciendo que se critique la comprensión inicial del fenómeno y que emerja una nueva descripción de él y por tanto una nueva forma de actuar frente a este, llegando algunas veces hasta formular una nueva teoría sobre este caso único.

Una consideración importante a la que llega la coordinadora es el acercamiento que se dio en el transcurso de la investigación a la adquisición en palabras de Perrenoud (2004) de “una postura, una forma de identidad o habito” (p.13) reflexivo, sobre la práctica, para la práctica y en la práctica, con la que en este momento es capaz de cuestionarse y reflexionar “sobre lo que quería hacer, sobre lo que realmente ha hecho y sobre el resultado de ello. (Perrenoud, 2004, p.17).

En cuanto a la consecución de los objetivos propuestos al inicio de la investigación es de considerar el primero de ellos: Describir las acciones de planeación, implementación y evaluación de la práctica de enseñanza de la coordinadora Investigadora. Resulta importante resaltar que el primer avance en cuanto este objetivo, fue el reconocimiento pleno de la ejecución de una práctica de enseñanza formal en la interacción de la coordinadora con sus profesores y en segunda estancia evidenciar que esta estaba constituida por las acciones de planeación, acciones

de implementación y acciones de evaluación, las cuales se han descritos a lo largo de este documento desde los antecedentes hasta su puesta en escena en el marco del desarrollo de los ciclos de reflexión.

La coordinadora fundamenta su concepción de práctica de enseñanza acorde a las palabras expresadas por Alba & Atehortúa (2018) como un “fenómeno social configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto, cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo (p. 14); se considera que esta definición soporta de manera efectiva la actividad profesional que desempeña la coordinadora en la institución educativa respecto a sus profesores, evidenciando efectivamente que su quehacer está mediado por una contratación desde la secretaria de educación para desarrollar sus funciones entre las cuales está explícitamente el rol de formadora en pedagogía de sus profesores.

Por otro lado, gracias al sostén que brinda el trabajo colaborativo al interior del equipo de Lesson Study, la coordinadora no solo logra formalizar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, planeación, implementación y evaluación; sino que estas se vieron fortalecidas mediante la investigación en la acción que permitió el desarrollo de los ciclos de reflexión; aunque bien lo expresa Gómez (2008)

La práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos. La complejidad de la práctica educativa torna difícil su estudio y también su modificación (p.30)

Se comprende que los cambios son procesos complejos, que se introducen gracias al decidido compromiso del profesor para mejorar desde su autonomía y responsabilidad.

Las acciones de planeación entendida como:

la toma de decisiones anticipada sobre lo que se espera alcanzar de forma coherente con las necesidades del contexto, para lo cual se determina los aprendizajes esperados, de igual manera se diseñan estrategias metodológicas coherentes; se identifican medios, recursos, tiempos, secuencias y espacios necesarios para lograrlo; y se determina las formas de evaluación y retroalimentación de los procesos (Albares de Eulate,2006; Stone,1999, Zabalza 2003).

Logro ser fuertemente consolidada, al transformarse de una agenda de trabajo para una reunión de profesores a una planeación profesional con objetivos definidos de formación para los profesores. Esta planeación se estructuro con elementos sustanciales como lo fueron los conceptos estructurantes, Resultados previstos de aprendizaje, contexto, estrategias de enseñanza y estrategias de evaluación con medios, técnicas e instrumentos definidos; la acción conjunta de todos estos referentes dio vida al desarrollo de una verdadera acción formativa de la coordinadora hacia sus profesores.

Los conceptos estructurantes definidos por Gagliardi (1986) como “un concepto cuya construcción transforma el sistema cognitivo, permitiendo adquirir nuevos conocimientos, organizar los datos de otra manera, transformar incluso los conocimientos anteriores” (p.31). represento una noción potente que permitió constituir el plan de acompañamiento a los

profesores, identificando cuales conceptos son valiosos y fundamentales a la hora de intervenir en la formación profesional de estos.

Los Resultados previstos de aprendizaje marcaron un rumbo para transitar desde la arraigada tradición de planear desde que contenido enseñar, como enseñarlo y como evaluar que tanto capto el estudiante en las clases (centrado en el profesor) a una planeación enfocada en lo que el estudiante debe aprender; según Kennedy (2007)

las tendencias internacionales en educación muestran un cambio del enfoque “centrado en el profesor” a un enfoque “centrado en el estudiante”. Este modelo alternativo se centra en lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer al término del módulo o programa. De ahí que este enfoque se refiere comúnmente a un enfoque basado en resultados. Se utilizan afirmaciones denominadas resultados de aprendizaje esperados/ previstos, para expresar lo que se espera que los estudiantes puedan hacer al término de un período de aprendizaje.

Además de comprender que estos resultados previstos de aprendizaje o RPA, deben ser expresados en un lenguaje sencillo, claro, sin ambigüedades por lo que se procura redactarlos con verbos de acción que permitan ser evaluado; además, algo fundamental es que deben ser públicos, conocidos por los estudiantes desde el inicio de su formación, Ramsden (como se citó en Kennedy, 2007)

destaca que las evidencias obtenidas de las evaluaciones de cursos hechas por los estudiantes demuestran que una expectativa clara, con respecto a lo que se les exige, es una parte vital e importante para ellos. La falta de claridad en esta área se asocia

generalmente con evaluaciones negativas, dificultades en el aprendizaje y resultados de desempeño más bien pobres por parte de los estudiantes. (p.56).

El contexto se rescata como elemento valioso e imprescindible de tener en cuenta a la hora de planear, según Zabalza (2012). “La contextualización curricular constituye un proceso a través del cual, las propuestas curriculares se ajustan a los parámetros particulares de los diversos entornos, instituciones y colectivos donde se aplicarán” (p.6). Se reconoce en este momento la importancia de tener en cuenta los diferentes niveles de concreción curricular, determinados a nivel macro, meso y micro, donde un efectivo descenso de este logra que los profesores realicen planeaciones pertinentes a las características más específicas de cada escenario escolar particular.

El maestro bajo la responsabilidad y ética de su profesión, debe planear para responder a las necesidades de formación de sus estudiantes y a los requerimientos propios de su contexto sociocultural; esto lo logra solo si su planeación se basada en la reflexión sobre lo que debe hacer para crear oportunidades de aprendizaje, en este sentido le es deber desarrollar un currículo que desde la perspectiva de Zabalza & Beraza (1987)

son acciones desarrolladas por la escuela con sentido de “oportunidad para el aprendizaje”. Esta idea de currículo es suficientemente amplia como para dar cabida en ella tanto al conjunto de experiencias programadas por la escuela y el propio proceso seguido para programarlas, como al conjunto de experiencias vividas por los alumnos en el contexto escolar. (p.28).

En cuanto a las acciones de implementación de la práctica de enseñanza, la coordinadora teniendo en cuenta su experiencia de formación en la maestría encuentra en la visibilización del aprendizaje su mejor estrategia de enseñanza, para Tishman, & Palmer (2005)

la visualización del pensamiento se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo. Mapas mentales, gráficos y listas, diagramas, hojas de trabajo – todo esto se considera como visualización del pensamiento si revelan las ideas en desarrollo de los y las estudiantes conforme piensan sobre un asunto, problema o tema (p.2)

la visibilización del pensamiento se desarrolló usando unas sencillas herramientas hasta ahora desconocidas por la coordinadora llamadas rutinas de pensamiento; “las cuales ayudan a los maestros a hacer visible el pensamiento y a apoyar el desarrollo de la comprensión de los estudiantes. Se puede pensar en las rutinas de pensamiento como procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas”. (Ritchhart et al, 2014, pág. 74); en esta estrategia la coordinadora encontró una forma diferente de acercarse en el aula de clases a sus profesores, con una propuesta dinámica que se alejara de la clase tradicional; Para Perkins (1997) Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, les estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde dónde construir y aprender. (p. 1).

Existe evidencia desde la propia práctica de enseñanza de la coordinadora de las bondades en la implementación de las rutinas de pensamiento, con ellas pudo evaluar a lo largo

de cada actividad realizada el avance en las comprensiones de sus profesores, para tomar decisiones deliberadas producto de la reflexión en la acción para superar alguna dificultad y para realizar reflexión para la acción, en la proyección de los siguientes ciclos de reflexión.

Otro aspecto a resaltar que genero un cambio positivo fueron los ejercicios de inicio en cada implementación, los cuales permitieron conocer los preconceptos que traían los estudiantes profesores sobre los conceptos estructurantes que se declaraban para cada ciclo. Para Sala & Papel (2010) “Las ideas previas responden a una lógica de pensamiento, influenciada por las experiencias realizadas en la vida cotidiana, generalmente son distintas a los conocimientos científicos y escolares; los sujetos van conformando explicaciones sobre la realidad de manera coherente lo que hace que las ideas previas puedan persistir aún después de la enseñanza” (p.23).

Conocer las ideas previas al inicio de cada clase permitió evaluar el tránsito del pensamiento de los profesores hacia concepciones más sólidas al finalizar los ciclos de reflexión; en este sentido propone Ausubel (1983) “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente”(p.2). Este mismo autor plantea que “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, [...] en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad”. (Ausubel,1983, p.1).

En este mismo sentido Campanario y Otero (2000) expresan que las ideas previas o preconcepciones, es lo que los alumnos saben sobre los contenidos científicos por tanto es clave

tenerlas en cuenta como condición necesaria para un aprendizaje significativo. Como lo afirman en conjunto estos autores se resalta la importancia de iniciar cualquier intervención en el aula reconociendo siempre las ideas previas que tienen los estudiantes sobre el tema que se quiere abordar.

La acción de evaluación entendida desde la concepción de Cáceres et al (2018) “toda evaluación ya sea dirigida a profesores, estudiantes o al sistema educativo siempre tiene como finalidad primera valorarlo para su mejora y perfeccionamiento”. (p. 197). En este sentido la coordinadora enfatizo fuertemente esta acción en torno a la propuesta de autoevaluación que realizaran los profesores sobre la evolución de su propio proceso de formación; Para Fuentes-medina & Herrero (1999).

La autoevaluación es aquella evaluación donde el agente evaluador y el sujeto evaluado coinciden. Una evaluación eficaz del profesor que conlleve la mejora de la enseñanza y, como consecuencia, una mayor efectividad de la escuela debe iniciarse desde la capacidad de autocrítica del profesor. Además, cuando un profesional acostumbra a evaluar de manera sistemática su actividad tendrá mayor probabilidad de convertirse en un sujeto abierto al juicio externo [...] una vez que el profesor ha sido capaz de realizar autoevaluación ayudado por distintas técnicas considerara más válidas las fuentes y técnicas de evaluación externa y, por lo tanto, tendera a un mayor compromiso con la mejora de la educación, más flexible y más abierto al cambio. (p.358).

Desde esta postura acorde a su contexto la coordinadora pretendió reducir la resistencia abiertamente expresada por los profesores cuando se habla de evaluación en el marco de las instituciones educativas, es frecuente que la relaciones como intromisión a en la singularidad de

su práctica o como mecanismo directivo de sanción. Sin embargo, como mejora en las acciones de evaluación se declaró de forma explícita a lo largo de los ciclos P.I.E.R. los medios, técnicas e instrumentos considerados relevantes para el desarrollo de un proceso de formación; Hamodi, et al (2015) los define como:

1) los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado y sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido. 2) Las técnicas de evaluación son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado (de los medios); son de dos tipos, en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación. 3) Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto los profesores como los alumnos utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. (p.158).

En el desarrollo de los ciclos de reflexión y con el apoyo del equipo de Lesson Study, se fue desarrollando mejoras en esta acción, sin embargo, la coordinadora considera que es en esta donde requiere mayor reflexión y compromiso en aras de mejorarla paulatinamente, reconociendo plenamente la importancia de esta en la toma de decisiones en el aula y para la planeación de cada ciclo de formación.

En cuanto al desarrollo del segundo objetivo específico: Diseñar una serie de planeaciones en el marco de la reflexión colaborativa, para desarrollar pensamiento crítico en los profesores de la I.E. Laureano Gómez de San Agustín, la coordinadora utilizando el Formato de P.I.E.R, bajo la metodología de Lesson Study, diseño de forma colaborativa planeaciones para el ejercicio de su práctica de enseñanza; donde efectuó un análisis de los conceptos estructurantes

que serían de relevancia para aportar a la profesionalización de sus profesores, de esta manera inicio con los conceptos de práctica de enseñanza y evaluación, considerados centrales para el desarrollo de las prácticas de enseñanza de sus estudiantes profesores ya que les permitiría una mayor comprensión de esta.

Estas planeaciones fueron desarrolladas en las reuniones del equipo de Lesson Study, las cuales por común acuerdo desarrollarían como foco central el desarrollo del pensamiento crítico; como lo expresa Facione (2007)

Los miembros de un equipo efectivo no compiten unos contra otros. Trabajan concertadamente, como colegas, en pro de un objetivo común [...]. el pensamiento crítico es un pensamiento que tiene propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva. (p.3).

La reflexión colaborativa al interior del equipo de Lesson Study permitió trazar rutas que permitieran cumplir el objetivo de fomentar el pensamiento crítico;

el pensamiento crítico se comprueba en la acción y la acción se analiza, valora y reconstruye a la luz del pensamiento crítico que se genera y reformula como consecuencia del análisis de las repercusiones prácticas. El objeto privilegiado de indagación ha de ser ese territorio intermedio entre la acción y la comprensión, constituido por el pensamiento práctico del docente. Pero todo esto adquiere mucho más sentido y relevancia si lo hacemos en cooperación, cuando los docentes revisan y reformulan conjunta y críticamente sus concepciones y prácticas metodológicas

curriculares para mejorar el aprendizaje del alumnado. (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2011).

Como bien lo expresan los autores la reflexión se enriquece profundamente con el trabajo colaborativo, con este potencial a su favor la coordinadora inicio una búsqueda que le permitiera fortalecer el pensamiento crítico en sus profesores, es así como encuentra

Que en la búsqueda de soportes metodológicos para promover el desarrollo del pensamiento crítico en las salas de clases, se plantea que se requiere por lo menos cuatro soportes: marcos pedagógicos, liderazgo, comunidad e institucionalización. En esta mirada sistémica de la innovación pedagógica se encuentra un poderoso marco pedagógico que asiste, potencia y promueve la educación, como lo es el del Proyecto Cero de la Facultad de Posgrados en Educación de la universidad de Harvard con “Enseñanza para Comprensión (Blythe, 1998; Wiske, 1998); El Aprendizaje Pleno (Perkins, 2009); y Pensamiento Visible. (Ritchhart, Church, & Morrison, 2011).

Es así como de adopta el marco del pensamiento visible, mediante la implementación de rutinas de pensamiento “como poderosas herramientas que guían el aprendizaje y pensamiento profundo de los estudiantes [...] teniendo como foco el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes”. (Sepúlveda et al ,2018, p.125). durante el desarrollo de los ciclos de reflexión se implementaron rutinas como Antes pensaba, Ahora pienso; Veo, pienso, me pregunto; Enuncio, soporto, me pregunto; Me interesa, investigo, elaboro y semáforo; las cuales permitieron fomentar habilidades del pensamiento crítico.

Con la rutina Veo pienso, me pregunto según Ritchhart et al, 2014

La rutina enfatiza la importancia de la observación como cimiento para el siguiente paso: pensar e interpretar. Al comienzo de la rutina, los estudiantes dedican unos pocos minutos, en silencio, a observar una obra de arte, una imagen o algún tipo de artefacto. Este “ver” ofrece la oportunidad de mirar cuidadosamente, observar en detalle y tomar nota antes de interpretar, “preguntarse”; como paso final de la rutina, asegura que los estudiantes tengan suficiente tiempo para adquirir nueva información a través de observar cuidadosamente, pensar sobre la información y sintetizarla, y luego identificar nuevas preguntas. Estas preguntas adicionales, elaboradas por los mismos estudiantes, abren nuevos campos de exploración y de pensamiento. (p. 86-87).

la realización de la rutina de pensamiento Antes pensaba, Ahora Pienso. Que según Ritchhart et al, 2014,

ayuda a que los estudiantes reflexionar sobre su pensamiento a cerca de un tema o cuestión y a explorar cómo y porqué el pensamiento ha cambiado. Puede ser útil para consolidar nuevos aprendizajes a medida que los estudiantes identifican sus nuevas comprensiones, opiniones y creencias. Al examinar y explicar cómo y por qué su pensamiento ha cambiado, desarrollar sus habilidades de razonamiento y reconocen relaciones de causa y efecto. Esta rutina también desarrolla las habilidades metacognitivas de los estudiantes, la habilidad para identificar y hablar sobre su propio pensamiento. (p. 196).

la metacognición entendida Para López (2012) como “el pensamiento sobre el pensamiento, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del

pensamiento humano; Incluye la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos para llevar a cabo tareas intelectualmente exigentes”. (p.46).

La rutina de pensamiento Enuncio, soporto me pregunto se desarrolló con el propósito de “fomentar el razonamiento y hacerse preguntas” (Colegio Salzillo, S.F), Para e Neil Postman (como se citó por el Instituto Nacional de tecnologías Educativas y de formación del profesorado (Intef), (s.f.) "Una vez que hayas aprendido a hacer preguntas –preguntas pertinentes y apropiadas y sustanciales- habrás aprendido cómo aprender y nadie podrá impedir que aprendas lo que tú quieras o lo que necesites saber" (p.1).

La rutina de pensamiento me Interesa - Investigo – Elaboro, se desarrolló como una adaptación de la rutina de pensamiento, Pienso – Me interesa – Investigo, con la cual según Intef(s.f.) “se usa previo al desarrollo de una investigación; se utiliza para centrar en la reflexión y exploración de sus ideas, para profundizar en lo que conocen y desconocen incitándoles a investigar sobre cuestiones o aspectos que despiertan su interés respecto al contenido que tendrán que aprender”. (p.1); la rutina semáforo se desarrolló como un medio de autoevaluación entendida por Fraile (2009). como “la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal”. (p.6).

Aunque el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico no se puede concebir en la brevedad de la implementación de los ciclos de reflexión, estos si permitieron impulsar a los profesores en el desarrollo de ciertas actividades que tienen intrínsecamente la estructura para desarrollarlo, si se realizan de manera frecuente, de igual manera como se expresó anteriormente en este apartado, la práctica de enseñanza de la coordinadora trasciende las barreras de su aula hasta los estudiantes, a través de la mediación de los profesores, se considera por tanto que los

ciclos implementados bajo el marco metodológico del pensamiento visible se constituyen en un referente de acción para los profesores.

El ultimo objetivo planteado para esta investigación hace referencia a Evaluar los cambios en la práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas de planeación, intervención y evaluación desarrolladas por la coordinadora investigadora en la I.E. Laureano Gómez, objetivo que ha sido desarrollado ampliamente en los capítulos VII y VIII de la presente investigación.

## Capítulo IX. Conclusiones y Recomendaciones

La coordinadora investigadora a expuesto hasta el momento mediante diferentes planteamientos como la reflexión colaborativa en el marco de la Lesson Study, le ha permitido resignificar su práctica directiva para transformar su interacción con los profesores en una práctica de enseñanza y fomentar habilidades de pensamiento crítico en estos. En el presente capítulo se expresan las conclusiones y recomendaciones más importantes a la luz del desarrollo de la presente investigación.

Partiendo del primer objetivo específico: Describir las acciones de planeación, implementación y evaluación de la práctica de enseñanza de la coordinadora Investigadora, se puede identificar como fortaleza la configuración de un vínculo que permite el abordaje de la gestión académica desarrollada por la coordinadora desde una perspectiva trascendente como lo es una práctica de enseñanza, la cual se concibe como la opción más pertinente en el propósito de realizar acompañamiento y formación pedagógica con sus profesores, como lo expresa claramente que es imperante en el desarrollo de sus funciones direccionadas desde la legislación nacional vigente.

Otro aspecto importante es la estructuración de una estrategia pedagógica rigurosa como estructura básica de su práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas, conformada por los conceptos estructurantes básicos de su saber disciplinar, la declaración pertinente y coherente de resultados previstos de aprendizaje, producto de un análisis desde todos los niveles de concreción curricular, la formulación reflexionada de una estrategia de enseñanza acorde a los propósitos de formación y una evaluación continua donde se tienen en cuenta los medios, técnicas e instrumentos.

Como oportunidades de mejora se identifica la acción de evaluación, la cual requiere fortalecerla para que cumpla su propósito de formación y de guía en el fortalecimiento de la planeación y la implementación de su práctica de enseñanza, de igual manera es imperante fortalecer comunidades académicas a nivel institucional, que permitan el desarrollo de trabajo colaborativo de tal manera que se posibilite una reflexión en la acción, para la acción y sobre la acción, nutrida por las percepciones y aportes de pares académicos, de lo contrario continuaremos validando las rutinarias prácticas obsoletas, justificadas durante años para mantenerse en una zona de , que retrasa todo intento de mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes.

Como conclusión la coordinadora investigadora encuentra que no es posible la relación entre un coordinador y sus profesores, sino esta mediada por una práctica de enseñanza, que provea de significado cada encuentro que se programa con rigor en los calendarios académicos que proporciona la secretaria de educación departamental, es irresponsable desaprovechar estos espacios de formación docente, en los que se desvanece la posibilidad de cambios reales en las instituciones, por no estar dotados estos espacios de propósitos reales de reflexión y de formación permanente que permitan mejorar la práctica desarrollada por los profesores con sus estudiantes; de igual manera es imperante los procesos de formación pedagógica de los directivos para que su práctica supere por fin el modelo de agente promotor de disciplina en la institución.

En cuanto al segundo objetivo: Diseñar una serie de planeaciones en el marco de la reflexión colaborativa, para desarrollar pensamiento crítico en los profesores de la I.E. Laureano Gómez de San Agustín, se encuentra como fortaleza fundamental la adopción del marco de la

enseñanza para la comprensión, en cuanto a la visibilización del pensamiento mediante la implementación de rutinas de pensamiento, que permiten fomentar pensamiento crítico en los profesores; todo esto desarrollado a la luz de la reflexión colaborativa producto del trabajo y la interacción constante con pares académicos interesados en ser motor de cambio y de mejoramiento de la calidad de sus prácticas de enseñanza.

Como oportunidades de mejora se encuentra la de fomentar una cultura de pensamiento visible a nivel de la institución, en primera instancia con la apropiación conceptual de este poderoso marco para mejorar la comprensión de los estudiantes y en consecuencia la implementación de espacios de formación frecuentes donde a partir de la homología de la práctica de la coordinadora, los profesores puedan desarrollar clases innovadoras con sus estudiantes.

Como conclusión se evidencia que el rezago de las instituciones educativas en cuanto a procesos de cambio que redunden en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza que se ofrece a los estudiantes, se fundamenta especialmente en la falta de formación pertinente en el profesorado, sobre metodologías innovadoras que visiblemente mejoran la práctica de enseñanza de los profesores, lo que redundando consecuentemente en mejores aprendizajes en los estudiantes; los profesores durante años han repetido prácticas obsoletas que cada vez se distancian más de los requerimientos del contexto cambiante y de las expectativas y necesidades de estos; ocurriendo todo esto por falta de formación profesional.

En cuanto al tercer objetivo: Evaluar los cambios en la práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas de planeación, intervención y evaluación desarrolladas por la coordinadora investigadora en la I.E. Laureano Gómez, en este propósito se destaca el reconocimiento del

valor de la reflexión colaborativa que ofrece la metodología de Lesson Study para propiciar verdaderos cambios en todas las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza; de igual manera la comprensión de que el profesor debe ser un investigador de su aula de clase, mediante procesos reflexivos permanentes que lleguen a convertirse en hábitos propios de su accionar cotidiano.

El equipo de Lesson Study, mediante la retroalimentación constante con la utilización de diferentes instrumentos, los cuales se usaron en un marco del respeto y la empatía, permitió que un grupo de docentes se acompañara en un camino de cambios positivos para mejorar su accionar profesional; siendo esta una de las experiencias más retadoras y satisfactorias de la investigación desarrollada, ya que no es fácil abrir la práctica de enseñanza al escrutinio de otros, esta acción requiere de mucho compromiso y entendimiento de que en la soledad se empobrece la reflexión, ya que se corre el riesgo de que se convierta en una continua justificación del accionar cotidiano del docente.

Los ciclos de reflexión iniciaron un trasegar por un camino difícil, que requiere mucho compromiso y dedicación por parte del maestro para continuar con un ejercicio de reflexión permanente, sin embargo este difícil camino se hace sobre llevable de la mano de otros que con sus aportes cada día sean luz, que iluminen los caminos más pertinentes, cuando el maestro en la soledad acostumbrada de su práctica de enseñanza, no encuentre las razones de la falta de comprensiones de sus estudiantes respecto a su saber disciplinar.

### Referencias

Aguirre, J.C. y Jaramillo, J.G. (2015). *El papel de la descripción en la investigación cualitativa*.

Cinta Moebio 53: 175-189.

Alba, J. A., Atehortúa, G. V. & Maturana, G. A. (s.f.). *La práctica de enseñanza como objeto*

*formal de investigación pedagógica* (Documento borrador). Universidad de La Sabana.

Álvarez de Eulate, Y. (2006). *Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de*

*competencias*. Educación siglo XXI, 24, 17–34.

Arias, f. (2006). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica* (6a ed.).

Editorial Episteme.

Arias, W. R. (1996). *La innovación educativa*. Retrieved January, 16, 2017.

Bausela Herreras, E. (2004). *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista

Iberoamericana De Educación, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

Cáceres Mesa, M. I., Gómez Meléndez, I. E., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). *El papel del*

*docente en la evaluación del aprendizaje*. Revista Conrado, 14(63),196-207.

Campos, F. D. C. & Burgos, J. B. (2020). *Rutinas de pensamiento: un proceso innovador en la*

*enseñanza de la matemática*. Revista Andina de Educación, 3(1), 53-63.

Campoy Aranda, T. J. y Gómez Araujo, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de*

*recogida de datos*. Editorial EOS.

Cangalaya Sevillano, L. M. (2020). *Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes*

*universitarios a través de la investigación*. Desde el sur | volumen 12, número 1, lima; pp. 141–153 | doi: 10.21142/des-1201-2020-0009

Casanova, M. A. (1998). *Evaluación: concepto, tipología y objetivos. la evaluación educativa*.

Escuela básica, 1, 67-102.

Castellanos, S. H. y Yaya Escobar, R. E. (2013). *La reflexión docente y la construcción de*

*conocimiento: una experiencia desde la práctica*. Sinéctica revista electrónica de educación,41

Castro, E., Clemenza, C. y Araujo, R. (2020). *La gestión en el aula desde el enfoque crítico*.

OMNIA, no. 1, 2014, pp. 119 – 126.

Cifuentes Garzón, J. E. y Cárdenas Castiblanco, H. I. (2020). *Mejoramiento de las prácticas de*

*enseñanza en directivos y profesores de contextos rurales*. revista virtual universidad católica del norte, (61), 122-149. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61aR>.

Cifuentes, J.E. (2015). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación.

Revista educación y desarrollo social. 9(1), 70-81.

Colegio Salzillo, Bilingual School, (s.f.). *Rutinas de Pensamiento*

Córica, J. L. (2020). *Resistencia docente al cambio: caracterización y estrategias para un*

*problema no resuelto*. Ried. revista iberoamericana de educación a distancia.

Cruz Núñez, F. & Quiñones Urquijo, A. (2012). *Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico*. Zona próxima, (16), 96-104.

Decreto 1278 de 2002. (2002,19 de junio). Ministerio de Educación Nacional.

[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf).

Decreto 1290 de 2009. (2009, 16 de abril). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes de los niveles de educación básica y media.

De León, P.C. (2002) *La innovación educativa*. Ediciones Akal S.A.

Del Río, R. D. (2013) *Lesson Study: práctica docente compartida*. Revisión de sus fundamentos teóricos y experiencias representativas.

Díaz- Larenas, C., Ossa-Cornejo C., Palma-Luengo, M, Lagos-San Martin, N y Boudon, J.

(2019). *El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía*.

Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. Sophia 27. pp267- 288

Domingo, A. & Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*.

(vol. 128). Narcea ediciones.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación – acción* (4° ed.). Editorial MS.L.

Elliott, J. (2015). *Lesson y Learning Study y la idea del docente como investigador*. Revista

Interuniversitaria de formación del profesorado, 29(3),29-46.

Facione, P (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Facione. Insight

assessment, 22, 23-56.

Fernández, P., Leite, C., Mouraz, A. y Figueredo, C. (2011). *Significados atribuidos al concepto de “contextualización curricular”*. XI congreso internacional galeno-portugués de psicopedagogía.

Fuentes, X. V. (1911). *Reflexión en torno a la gestión de aula ya la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes*. revista iberoamericana de educación, 55(3).

Fraile Aranda, A. (2009). *La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula*.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *Introducción. la escuela que queremos - los objetivos por los que vale la pena luchar*. (pp103). Amorrós Editores.

Gagliardi, R. (1986). *Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. enseñanza de las ciencias*. Revista de investigación y experiencias didácticas.

Garin Sallan, J., Muñoz Moreno, J. L y Rodríguez Gómez, D. (2009). *Estudios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas*. Revista de ciencias sociales – Universidad de Zulia Venezuela. (pp 620 – 634).

Gómez López, I. F. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. Universidades, (38), 29-39.

González, F. (2005). *¿Qué es un paradigma? análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término*. Investigación y postgrado, 20(1),13-54. ISSN: 1316-0087.

Guevara Alban, G.P., Verdesoto Arguello A. E. y Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). doi: 10.26820/recimundo/4. (3). julio.2020.163-173.

Guía 31 de 2008. (2008, junio). Ministerio de Educación Nacional.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-169241_archivo_pdf.pdf)

Guía 34 de 2008 (2008). Ministerio de Educación Nacional.

[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177745_archivo_pdf.pdf)

Hamodi, C., López Pastor, V. M. & López Pastor, A. T. (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*. Perfiles Educativos, 37(147), 146-161.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P., (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill.

Hevia Artime, I., Fueyo Gutiérrez, A. y Belver Domínguez, J. L. (2019). *La Lesson Study. una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario*. Revista Complutense de educación. 30(4) 2019: 1067-1081.

Ibarra-Sáiz, M. S. & Rodríguez-Gómez, G. (2019). *Una evaluación como aprendizaje. cartografía de la buena docencia*. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación, 175-196.

I.E. Laureano Gómez. (2020). Marco General, Proyecto Educativo Institucional PEI.

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado (INTEF), (s.f.).

rutina de pensamiento: pienso- me interesa- investigo.

[https://formacion.intef.es/pluginfile.php/48449/mod\\_book/chapter/2771/rutina%20pienso-me%20interesa-%20investigo.pdf](https://formacion.intef.es/pluginfile.php/48449/mod_book/chapter/2771/rutina%20pienso-me%20interesa-%20investigo.pdf)

Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje: un manual práctico*.

University college cork, Irlanda.

Latorre A. (2005). *La investigación - acción conocer y cambiar la práctica educativa*. editorial Graó, de Irif, S.L.

López Aymes, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Universidad autónoma del estado de Morelos. Docencia e investigación, ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, año XXXVII enero/diciembre, número 22, pp. 41-60.

Manso Bartolomé, A. (2019). *Visibilizar el pensamiento a través de la enseñanza de las ciencias experimentales. una propuesta para educación infantil*. Universidad de Valladolid.

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/37038>.

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. vol. 9 - no 1. pp. 123 - 146, Revista IIPSI facultad de psicología UNMSM.

Martínez, L. A. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. p 73- 80. Perfiles libertadores - Institución universitaria los libertadores

Martinic, S. y Villalta, M. (2015). *La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile*. Perfiles Educativos | vol. XXXVII, núm. 147, IISUE-UNAM

Maxwell, J.A. (1996). "*Qualitative research design. an interactive approach*". Sage publicatios. páginas 1-13. traducción de María Luisa Graffigna. Un modelo para el diseño de investigación cualitativo.

Morales, M. y., Restrepo, I. (2015). *Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje*. Infancias imágenes, 14(2), 89-100.

Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa

Mota Villegas, D. J., & Valles Pereira, R. E. (2015). *Papel de los conocimientos previos en el aprendizaje de la matemática universitaria*. Acta Scientiarum. Education, 37(1), 85-90.

Peña Trapero, N. (2012). *Lesson Studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado.

Perkins, D. (1997). *¿Cómo hacer visible el pensamiento? artículo publicado por la escuela de graduados de la universidad de Harvard*. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera, 1-4.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica (vol. 1). Graó.

Resolución 15683 de 2016. (2016, 1 de agosto). Ministerio de Educación Nacional.

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/resoluciones/357769:resolucion-n-15683-01-de-agosto-de-2016>

Restrepo Gómez, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores, (7),45-55. ISSN: 0123-1294.

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. A. y Jiménez-Toledo J. A. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura*. Tecnológicas, vol. 21, no. 41, pp. 115-134.

Rodríguez Robles, C. & Soto Gómez, E. (2020). *Tejiendo sentidos y aprendizajes en la formación inicial con la Lesson Study. Un estudio de casos*. Investigación en la escuela, (102), 109–121. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.08>

Royo, J. P. (2010). *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

San Agustín (huila). (7 de noviembre de 2022). Wikipedia.

[https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=san\\_agust%c3%adn\\_\(huila\)&oldid=147176254](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=san_agust%c3%adn_(huila)&oldid=147176254)

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*.

Paidós

Sepúlveda, Y., Soto, M. y Hernández, R. (2018). *Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica*. Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES, 3, p.p.115-148. Issn 0719-742X; E-Issn 0719-7624

Soto, E., & Pérez, A. (2011). *Las Lesson Study ¿Qué son?* Cuadernos de pedagogía, 147(65), 1-9.

Soto Gómez, E. & Pérez Gómez, A. I. (2015). *Lesson Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 29(3),15-28.

Stone Wiske, M. (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. [bibliotecadigital.mineduc.cl](http://bibliotecadigital.mineduc.cl)

Tamayo y Tamayo, M. (2002). *El proceso de la investigación científica* (4ta ed.), Editorial Limusa, S.A. de C.V México pág. 37- 64.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de Ediciones Madrid España

Tushman, S. & Palmer, P. (2005). *Pensamiento visible*. Leadership compass, 2(4), 1-3.

Torres, M., Yepes, D. y Lara, A. (2020). *La reflexión de la práctica docente*. Revista Chakiñan de ciencias sociales y humanidades, núm. 10, universidad nacional del Chimborazo.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial

Villalobos, J. & De Cabrera, C. M. (2009). *Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva*. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, (14), 139-166.

Villalobos Fuentes, X. (2011). *Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes*. Revista Iberoamericana de Educación.

Villanueva Gutiérrez, O. E. & López López, L. I. (2019). *La atención selectiva del docente en los procesos de planeación curricular, aprendizaje y evaluación*. Diálogos sobre educación. temas actuales en investigación educativa, 10(19), 00010. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.489>

Wilson, D. (2006). *La retroalimentación a través de la pirámide*. Traducido al español por Patricia León Agustí, Constanza Hazelwood, María Ximena, barrera.

Zabalza Beraza, M. A. (2003). " *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*" capítulo 1. Curriculum universitario innovador. ¿nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas? Madrid: Narcea.

Zabalza, M. Á. & Beraza, M. Á. Z. (1987). *Diseño y desarrollo curricular* (Vol. 45). Narcea ediciones.

Zabalza, M. B. (2012). *Territorio, cultura y contextualización curricular*. Interacções, 8(22). <https://doi.org/10.25755/int.1534>

## Apéndices

Cada uno de los siguientes apéndices tienen habilitado la opción de enlace directo a Google Drive en donde se puede visualizar a detalle.

Apéndice 9. Matriz de Categorización Apriorística ([clic aquí para ver](#))

Apéndice 10. Planeación Inicial de la Práctica de una Coordinadora ([clic aquí para ver](#))

Apéndice 11. Planeación Inicial Ciclo P.I.E.R III ([clic aquí para ver](#))

Apéndice 12. Escalera de Retroalimentación Planeación Ciclo III ([clic aquí para ver](#))

Apéndice 13. Rutina de Pensamiento Veo, Pienso, Me Pregunto ciclo III ([clic aquí para ver](#))

Apéndice 14. Rutina de Pensamiento Antes pensaba Ahora Pienso ciclo III ([clic aquí para ver](#))

Apéndice 15. Formato P.I.E.R. Bajo la Metodología de Lesson Study Ciclo P.I.E.R. III ([clic aquí para ver](#))

Apéndice 16. Matriz de Coherencia ciclo IV ([clic aquí para ver](#))

Apéndice 9. Formato P.I.E.R. bajo la metodología de Lesson Study ciclo IV ([clic aquí para ver](#))

Apéndice 10. Escalera de Retroalimentación Planeación Ciclo IV ([clic aquí para ver](#))

Apéndice 11. Rutina de pensamiento Enuncio-Soporto- Me pregunto ([clic aquí para ver](#))

Apéndice 12. Diario de Campo ciclo IV ([clic aquí para ver](#))

**Apéndice 13. Matriz de Coherencia ciclo V ([clic aquí para ver](#))**

**Apéndice 14. Escalera de Retroalimentación Planeación Ciclo V ([clic aquí para ver](#))**

**Apéndice 15. Formato Análisis de Coherencia y Pertinencia Ciclo V ([clic aquí para ver](#))**

**Apéndice 16. Formato P.I.E.R. Bajo la metodología Lesson Study Ciclo V ([clic aquí para ver](#))**

**Apéndice 17. Video Clase de Profesores ciclo V ([clic aquí para ver](#))**

**Apéndice 18. Video Exposiciones de los Profesores Ciclo V ([clic aquí para ver](#))**

**Apéndice 19. Coevaluación de Grupos por Colores, Ciclo V ([clic aquí para ver](#))**

**Apéndice 20. Autoevaluación de Profesores ciclo V ([clic aquí para ver](#))**