

TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES MEDIANTE EL
ENFOQUE DE PENSAMIENTO VISIBLE EN EL CONTEXTO DE LA MÚSICA
VALLENATA



Autora

GRACIELA MARÍA MORILLO ARAÚJO

Psicóloga Social Comunitaria

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
EXT- CESAR
2024

TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA EL
FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES MEDIANTE EL
ENFOQUE DE PENSAMIENTO VISIBLE EN EL CONTEXTO DE LA MÚSICA
VALLENATA



GRACIELA MARÍA MORILLO ARAÚJO

Asesor

José Eduardo Cifuentes Garzón

Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
EXT- CESAR
2024

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios por ser mi guía y fortaleza.
A Leonardo Andrés, José Ángel, Juan Camilo y Pedro Juan:
Mis hijos y cuatro puntos cardinales.
Gracias por cederme el espacio de tiempo y vida
que les pertenecía, para poder alcanzar el logro
de un sueño compartido.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme a través de Jesús el gran maestro, resignificar mi labor docente y conceder el logro de mis sueños.

A Leonardo Andrés, José Ángel, Juan Camilo y Pedro Juan, mis hijos. las cuatro columnas que sostienen mi vida. Gracias por cederme el espacio de vida que les pertenecía, para poder alcanzar un sueño compartido.

A mi madre por ser el oído atento, la sonrisa cálida, el apoyo, la ternura, la oración.

A mis estudiantes, quienes con su cariño, disposición, entrega, compromiso, aprendizaje, puedo dar testimonio de mi labor docente y las transformaciones de esta

A mi Institución Educativa San José y su rector Wilmer Galindo Ospino por dar la confianza y fe en mi labor, por su apoyo incondicional y permanente en el desarrollo y logro del presente proyecto.

A mis colegas maestros por su labor incansable en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. por su constante apoyo. motivación y fortaleza.

A la Universidad de La Sabana y docentes de la Maestría en Pedagogía que me compartieron sus conocimientos y propiciaron momentos de reflexión para transformar mi práctica educativa

A mi asesor, el doctor José Eduardo Cifuentes Garzón, por su profesionalismo, dedicación, compromiso, enseñanzas, orientaciones, paciencia y tiempo durante el proceso de investigación.

A Min Ciencias por la oportunidad que me dio de poder lograr desarrollarme como profesional.

Resumen

El presente documento describe el proceso investigativo que tuvo como objeto de estudio la práctica educativa de una docente orientadora, en una institución educativa de carácter oficial en el municipio de La Paz Cesar; teniendo como referencia su formación académica en psicología social comunitaria, y cómo su labor se ha venido transformando a partir del trabajo colaborativo entre pares docentes, en la búsqueda de propiciar en sus estudiantes una mejora en las habilidades socioemocionales a través del enfoque de pensamiento visible.

Se describen aquí las principales características de las acciones constitutivas de la práctica educativa (planeación, intervención y evaluación) anteriores al inicio de la investigación y se contrastan con las transformaciones que surgen, luego del proceso de reflexión que se produce luego de la investigación. El proceso investigativo adoptó el diseño de la Investigación Acción Pedagógica, con un enfoque cualitativo y empleó la metodología de las Lesson Study y el análisis de ciclos de reflexión PIER (Planear, Implementar, Evaluar y Reflexionar).

Teniendo en cuenta lo anterior, se presentan cuatro ciclos de reflexión en los cuales se analizan los cambios sucesivos a partir del Enfoque de Pensamiento visible y el uso de la metodología Lesson Study, desde la cual surgió un proceso de reflexión constante por la docente en el grupo de investigación, conformado por tres profesores que desarrollan sus prácticas en entornos similares (docentes de secundaria en colegios públicos de municipios cercanos en el departamento del Cesar), actividades que permitieron la comprensión de la práctica educativa y de enseñanza analizada, además de propiciar en la docente investigadora un análisis crítico y reflexivo sobre su quehacer, permitiendo cambios que posibilitan la transformación en su práctica a la vez que propenden por el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en sus estudiantes desde el contexto de la música vallenata.

Palabras clave: Práctica educativa, Rutinas de pensamiento, planeación, implementación, evaluación, habilidades socioemocionales, música vallenata.

Abstract

This document describes the investigative process that had as its object of study the educational practice of a guidance teacher, in an official educational institution in the municipality of La Paz Cesar; having as a reference her academic training in community social psychology, and how her work has been transformed from collaborative work between teaching peers, in the search to promote in her students an improvement in socio-emotional skills through the thinking approach visible. The main characteristics of the constitutive actions of educational practice (planning, intervention and evaluation) prior to the beginning of the research are described here and are contrasted with the transformations that arise after the reflection process that occurs after the research. The investigative process adopted the design of Pedagogical Action Research, under a qualitative approach and used the Lesson Study methodology and the analysis of PIER reflection cycles (Plan, Implement, Evaluate and Reflect).

Taking into account the above, four cycles of reflection are presented in which the successive changes are analyzed based on the Visible Thinking Approach and the use of the Lesson Study methodology, from which a process of constant reflection by the teacher emerged in the research group, made up of three teachers who develop their practices in similar environments (secondary teachers in public schools in nearby municipalities in the department of Cesar), which allowed the understanding of the educational and teaching practice analyzed, in addition to promoting in the teacher-researcher a critical and reflective analysis of her work, allowing changes that enabled transformation in her practice and the strengthening of socio-emotional skills in her students.

Keywords: Educational practice, Thinking routines, planning, implementation, evaluation, socio-emotional skills.

Tabla de contenido

Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada	11
Contexto en el que se Desarrolla la Práctica Educativa	18
Macro contexto.....	19
Meso contexto	22
Micro contexto	26
Prácticas Educativa al Inicio de la Investigación.....	28
Acciones de Planeación Realizadas al Inicio de la Investigación.....	29
Acciones de Implementación Realizadas al Inicio de la Investigación	31
Acciones de Evaluación Realizadas al Inicio de la Investigación	35
Descripción de la Metodología de la investigación.....	32
Justificación.....	35
Objeto de Estudio.....	49
Pregunta de Investigación	50
Objetivos.....	50
Objetivo General	50
Objetivos Específicos.....	50
Enfoque.....	50
Alcance	51
Diseño	52
Lesson Study	54
Recolección y Análisis de Datos	55
Técnicas e Instrumentos de Recolección	55
Observación Participante	55
Revisión Documental.....	56
Ciclos de Reflexión.....	65
Primer Ciclo. Práctica de Enseñanza o Práctica Educativa	66
Segundo Ciclo: Visibilizando el Pensamiento	73
Tercer Ciclo de Reflexión.....	78
Cuarto Ciclo: Transformación de la Práctica	83
Resultados y Análisis	91
Comprensión y Aportes al Conocimiento Pedagógico	102

Conclusiones y Recomendaciones	103
Referencias Bibliográficas	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Línea de tiempo – Trayectoria de la docente investigadora.....	11
Figura 2. <i>Revista Talentos</i> , promoción de la producción textual y la escritura.	12
Figura 3. Narraciones y Cantos al son del Cesar. Proyecto de escritura	13
Figura 4. Competencias Ciudadanas y cultura de Paz. Proyecto del MEN.....	14
Figura 5. <i>Encuentro nacional de Campamentos de Generación Paz- Cifiza</i>	15
Figura 6. <i>Encuentro latinoamericano de docentes en Guatemala y Foro educ.</i>	16
Figura 7. Mapa, ubicación del municipio de La Paz en el departamento del Cesar.	17
Figura 8. Representación musical tradicional del municipio de La Paz.....	19
Figura 9. Institución Educativa San José, sede central.....	20
Figura 10. Recuadros donde se expone el escudo, La misión, visión, valores,.....	21
Figura 11. Manifestaciones culturales, representación de docentes de La I.E.....	23
Figura 12. Microcontexto, aula de clases.....	26
Figura 13. Acciones de planeación de la docente investigadora.....	28
Figura 14 Acciones de implementación de la docente investigadora.....	29
Figura 15 Acciones de evaluación de la docente investigadora.....	31
Figura 16. Competencia Socio emocionales según CASEL.....	38
Figura 17. Momentos de entusiasmo interpretando música vallenata.....	45
Figura 18 Ciclos PIER (Planear, implementar, evaluar, reflexionar).....	53
Figura 19 Diseño metodológico de la investigación. Lesson Study.....	54
Figura 20. Momentos de planeación de ciclo de reflexión.....	68
Figura 21. Imagen de Igualdad y equidad- Rutina de pensamiento.....	69
Figura 22 Momento exploratorio de la fase de implementación del primer ciclo.....	70
Figura 23. Canción Canta conmigo escrita en el tablero.....	71
Figura 24. Momentos de evaluación. Pensamiento visible.....	72
Figura 25 Collage de mensajes con palabras e imágenes que los estudiantes.....	76
Figura 26 Actividad, Fortaleciendo mis emociones con el canto vallenato.....	77
Figura 27 Video Los tres tipos de amistad.....	81
Figura 28. Campaña de promoción de la amistad. Obra de teatro.....	82
Figura 29. Rutina de pensamiento “ Que sientes?, ¿qué piensas? ¡Canta!.....	86
Figura 30. Mensajes escritos en carteles. - Exposición de carteles expresando.....	87
Figura 31. Rueda de preguntas.....	88
Figura 32. Al rescate de los valores culturales, para el fortalecimiento de las.....	89

Figura 33. Concurso de piloneras en el marco del festivalito.....	89
Figura 34. Festivalito Vallenato, participación en canto.....	90

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Competencias socioemocionales.....	37
Tabla 2. Matriz de concordancia. Técnicas, instrumentos y objetivos.....	54
Tabla 3. Categorías de análisis para el estudio de la práctica educativa.....	56
Tabla 4. Adicionamiento en la ficha de documentación del ciclo de reflexión.....	66
Tabla 5. Canciones seleccionadas para la rutina de pensamiento.....	84

Antecedentes de la Práctica de Enseñanza

Para poder comprender el proceso de transformación de la práctica educativa de la docente investigadora, es necesario conocer los aspectos referidos a la formación profesional y las características propias de dichas prácticas anteriores al inicio de la investigación. En consecuencia, para analizar este proceso se establecen varios momentos importantes, los cuales se encuentran referenciados en la figura 1, que ayudan a identificar en el tiempo cómo han sido estos, y permiten una descripción de la trayectoria profesional de la docente investigadora, así como de su práctica educativa, y sus acciones constitutivas: acciones de planeación, implementación y evaluación (Alba y Atehortúa, 2018).

Figura 1. Línea de tiempo – Trayectoria de la docente investigadora



Fuente: Elaboración propia

La docente investigadora tiene una trayectoria profesional que alcanza los 22 años y está vinculada al sector educativo desde hace 19 años. Su formación profesional en psicología, la ha ubicado en la orientación escolar, de igual manera ha orientado clases en la básica primaria, secundaria y media y actualmente la educación para adultos y en la orientación escolar de básica secundaria y media. Los hitos más relevantes de su práctica han sido:

Obtención de título profesional como Psicóloga Social Comunitaria, con un proyecto titulado: Familia y valores democráticos en los niños del barrio José María Oñate de la Paz, Cesar, en el año 2001. Luego ingresa al sistema educativo nombrada como Orientadora Escolar en La Institución Educativa Las Flores, en el municipio de Agustín Codazzi, Cesar, año 2004. En donde tiene la oportunidad de promover la producción y escritura creativa de textos narrativos, poéticos, artículos y crónicas, y publicarlos en una revista llamada “Talentos, Fomento a la libre expresión”, la cual dirigió por cuatro años, en La Institución Educativa Las Flores del municipio de Agustín Codazzi, César.

Figura 2. *Revista Talentos, promoción de la producción textual y la escritura creativa en La I. E. Las Flores. Codazzi*



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Gracias a su perfil y gusto por la literatura y por promover en los estudiantes, valores culturales y artísticos, fue invitada a participar en un Proyecto de Escritura Creativa del Ministerio de Educación Nacional, patrocinado por Promigas. Fue un aprendizaje de dos años de trabajo con estudiantes y profesores de todo el departamento del Cesar. El producto es un libro llamado NARRACIONES Y CANTOS AL SON DEL CESAR del que es coautora. El libro es una recopilación de narraciones, historias, leyendas, mitos, refranes y dichos de nuestra región.

Figura 3. *Narraciones y Cantos al son del Cesar. Proyecto de escritura creativa del MEN 2008*



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Años más tarde, y buscando acercar su lugar de trabajo a su hogar, solicita traslado del Municipio de Agustín Codazzi, hacia el municipio de La Paz, donde reside, logrando su objetivo en el 2016, desde cuando se encuentra en La Institución Educativa San José de La Paz Cesar, inmediatamente es invitada a participar en el proyecto de competencias ciudadanas y cultura de paz del Ministerio de Educación Nacional y coordinar el proyecto institucional “Camino hacia La Paz” y actividades como “Laboratorio de Paz” que tuvo como objetivo promover la cultura de paz en la comunidad educativa.

Figura 4. Competencias Ciudadanas y cultura de Paz. Proyecto del MEN. Proyecto institucional “Camino hacia la paz”



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Gracias al desarrollo de ese proyecto que fue visible en el Ministerio, fue invitada a participar en un encuentro de docentes colombianos en Medellín, invitados por el Ministerio de Educación. Memorias de guerra para no repetir, año 2018 y, luego con estudiantes de grado 10, invitados por el Ministerio de Educación a un encuentro de campamentos de Juventud PaZ-Cífica en Ibagué con el objetivo de fortalecer en los estudiantes las competencias ciudadanas e integrarlos con estudiantes de diferentes partes del país para compartir ideas, en debates sobre temas que atañen a la juventud fortaleciendo su pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Figura 5. *Encuentro nacional de Campamentos de Generación Paz- Cífica*



Nota. Archivo personal de la docente orientadora..

Posteriormente fue invitada por el Ministerio de Educación a participar en el Primer encuentro de docentes latinoamericanos en Guatemala 2019, para tratar el tema de la no violencia. También realizó una participación en El foro Educativo Nacional en 2019, ciudad de Bogotá en donde se socializó el proyecto institucional de competencias ciudadanas y cultura de paz: “Camino hacia La Paz”. En el año 2019 surge desde Min Ciencias la convocatoria para realizar la maestría en pedagogía en La Universidad de La Sabana, un sueño realizado.

Figura 6. *Encuentro latinoamericano de docentes en Guatemala y Foro educativo nacional*



Nota. Archivo personal de la docente orientadora

El recorrido brevemente mencionado ha requerido de compromiso, disposición, vocación, esfuerzo, dedicación, de mucho estudio y aprendizaje. Es de considerar que, al iniciar su práctica educativa, la maestra investigadora realiza un ejercicio de documentación frente a las temáticas y competencias que debe fortalecer y desarrollar en sus estudiantes, acudiendo a diversas fuentes (libros de texto, recursos sugeridos en internet, otros docentes). Esto, con el fin de adquirir conocimientos y desarrollar paulatinamente habilidades prácticas que le proporcionaron el conocimiento mientras fue adquiriendo la experiencia en el ejercicio de su labor.

Se logra evidenciar que las acciones constitutivas de la práctica educativa (Planeación, implementación y evaluación) eran concebidas para la docente investigadora, como un proceso mecanicista enfocado en el diligenciamiento de formatos institucionales poco estructurados y que carecían de rigurosidad, pues no

se configuraba en un proceso sistemático, coherente y pertinente como debe establecerse en una planeación profesional. Se hacía bastante énfasis en la revisión del constructo teórico de la temática a trabajar para generar actividades con el fin de propiciar aprendizajes en los estudiantes.

Poco a poco se nota la evidencia que la planeación va evolucionando de un ejercicio que responde meramente a un requisito institucional, a un ejercicio más consciente y reflexivo. Sin embargo, se priorizan actividades de tipo memorístico y que responden a contenidos, más no al desarrollo de competencias. En este sentido, no existía una correspondencia con lo dispuesto a nivel macro curricular desde el Ministerio de Educación Nacional, en tanto se declara que el docente debe “planificar los procesos de enseñanza – aprendizaje teniendo en cuenta la formación por competencias, los referentes de calidad, estándares básicos de competencias y demás lineamientos y orientaciones de calidad” (MEN, 2016, p. 46).

En cuanto a las acciones de intervención se resalta el énfasis otorgado al fortalecimiento de las habilidades comunicativas en las diferentes asignaturas, sin embargo, se tiende a relegar el desarrollo de otro tipo de competencias, como las ciudadanas y las socioemocionales propias y necesarias de todas las áreas y para el desarrollo integral del estudiante. Por otro lado, a pesar de que prima un ejercicio de enseñanza que no contempla la integración de los diferentes saberes, empieza a surgir un interés por articular las diferentes áreas que se orientan, encontrando puntos en común entre estas, a través de la estrategia de proyectos de aula.

En las acciones de evaluación, se asumía el proceso como una acción cuyo momento se daba al finalizar un ciclo. Es decir que la evaluación tenía un carácter meramente diagnóstico y sumativo, desconociendo así otros propósitos y estrategias de evaluación de los aprendizajes que se establecen desde el Ministerio de Educación Nacional, como la evaluación formativa, que permite realizar un seguimiento continuo al proceso de los estudiantes, retroalimentando los procesos de enseñanza y aprendizaje y estableciendo mecanismos de autoevaluación y coevaluación (MEN, 2018).

En consecuencia, el abordaje de las reflexiones sobre las acciones constitutivas de la práctica educativa de la docente investigadora desemboca en optar por un enfoque de enseñanza que ayude a los estudiantes a lograr un alto grado de comprensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, del fortalecimiento de competencias socioemocionales que ayuden a desempeñarse de una mejor manera en lo cognitivo, emocional y social, aprovechando el escenario musical del contexto en el que se habita.

De lo anterior, resulta que el proceso de esta investigación se enfoca en identificar las características de las acciones constitutivas de la práctica educativa de la docente investigadora, por medio del enfoque de pensamiento visible y la reflexión colaborativa.

Contexto en el que se desarrolla la Práctica de Enseñanza (Educativa)

El estudio de los contextos y su incidencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje ha sido argumentado desde varios autores (Villar, 2003; Cifuentes, 2017; Del valle, 2003). Para Cifuentes (2017), la comprensión de las realidades y los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes posibilita integrar en las prácticas del maestro las necesidades e intereses de estos, además de revisar las propias acciones de enseñanza, impactando así las vidas de los estudiantes. Según lo afirma:

Existe la necesidad de estudiar los contextos circundantes a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con la intención de integrarlos a las prácticas pedagógicas, a fin de convertirlos en una oportunidad para potenciar el desarrollo de competencias académicas, ciudadanas y laborales de los niños, niñas y jóvenes. (Cifuentes, 2017, p.120)

Según Atehortúa y Galeano (2001), “el contexto es el conjunto de elementos en el cual está inmerso el ambiente de aprendizaje, que le permite al profesor, tomar decisiones en cada una de las acciones constituidas de su práctica de enseñanza bajo la premisa de responder con coherencia y pertinencia a los retos y necesidades de la educación y la sociedad”.

Por su parte Zabalza expone que “ no podemos planificar un proceso educativo adecuado, si éste no resulta una propuesta alineada y coherente con el marco contextual en el que el niño vive” (Zabalza, 2012, p,11). Somos lo que somos porque hemos nacido en un contexto particular (Zabalza, p,15). Según Zabalza, el contexto educativo comprende varios elementos: El primero de ellos, es el profesor, quien es el agente garante y de evolución, es decir quien trabaja para que no se pierdan los elementos del contexto que están en riesgo.

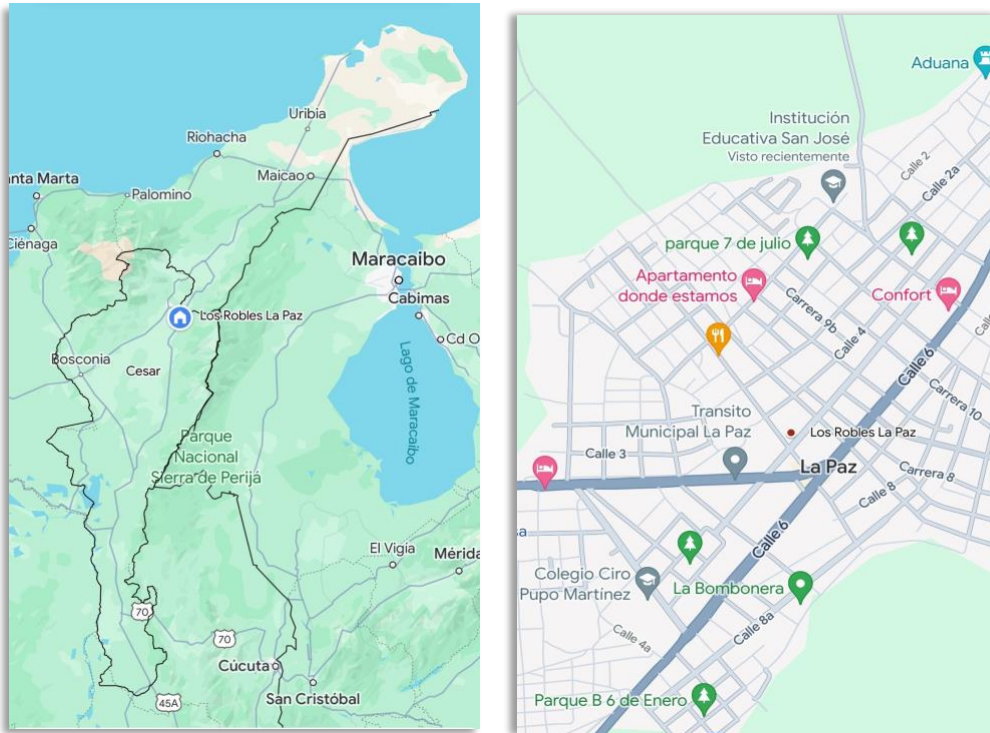
El segundo elemento, son los niveles del contexto, que son: Macrocontexto, referente a las políticas, declaración actualizada del saber que se imparte, lineamientos nacionales e internacionales, elementos socioculturales y económicos, etc. El mesocontexto se relaciona con El Proyecto Educativo Institucional (PEI), el modelo de evaluación, metodología, plan de estudios, recursos, proyectos transversales, estructura académica, número de docentes, número de estudiantes, ambientes de aprendizaje. El microcontexto se refiere al curso, área, características de los estudiantes, ideales de los estudiantes, interacciones frecuentes, organización del aula, ritmo y estilos de aprendizaje, metodología de aprendizaje más utilizada, etc.

El tercer elemento son los paradigmas y las concepciones. Cómo se planea, cómo se evalúa, modelo pedagógico declarado en el PEI, etc. El cuarto elemento se refiere a la relevancia, práctica y conocimiento didáctico del contenido que se enseña, ¿cómo se enseña lo que se debe enseñar?, ¿por qué es importante lo que se enseña?

Macrocontexto

Figura 7. *Mapa, ubicación del municipio de La Paz en el departamento del Cesar.*

Ubicación de La Institución Educativa San José en la cabecera municipal de La Paz.



Nota Tomado de Google Maps, 2023

El presente proceso investigativo se desarrolla en la Institución Educativa San José, ubicada en el municipio de La Paz, departamento del Cesar.

La Paz es uno de los municipios que conforman el departamento del Cesar, este hace parte del área metropolitana de Valledupar. Su cabecera municipal es **Robles**. Cuenta con una población aproximada de 26.000 habitantes, es centro de una rica comarca ganadera (vacunos). Está localizada a 12 km al sur de Valledupar, capital del departamento. Las almojábanas son parte importante de su gastronomía. Alberga una sede de la Universidad Nacional de Colombia.

El municipio de La Paz tiene fronteras al norte con La Guajira, al noreste con el municipio de Manaure, al este con la República de Venezuela, con el que comparte la Serranía del Perijá. Al sur con el municipio de Agustín Codazzi, al suroeste con el municipio de El Paso. Al oeste con el municipio de San Diego, y al noroeste con el municipio de Valledupar.

Existen en el municipio varios pisos térmicos que favorecen su economía, representada por la ganadería, es una despensa agrícola de café, caña de azúcar, cebolla, cacao, además de ser reconocida por producir deliciosas almojábanas.

La Paz es una tierra de gran riqueza folclórica y cultural, tradiciones y leyendas que ha construido a través del tiempo y que la han hecho merecedora de varios reconocimientos pues ha cobijado en su seno a importantes representantes en la música vallenata como Jorge Oñate, Miguel, Pablo, Elberto, Alfonso, Álvaro y Román López, de igual manera Navín López, Armando Moscote, con renombre a nivel nacional e internacional. Poetas, compositores, pintores y Grandes representantes en la política nacional como Alfonso Araujo Cotes co creador del departamento del Cesar.

Elementos anteriores que fortalecen el desarrollo de la investigación que está enfocada en la transformación de la práctica educativa aprovechando el contexto cultural.

Figura 8. *Representación musical tradicional del municipio de La Paz. En la primera imagen, cuatro reyes vallenatos de la dinastía López, Pablo, Miguel, Navín, Álvaro López. Abajo: Rafael Escalona, Manuel Zapata Olivella y Juan Muñoz. Al lado: el cantante Jorge Oñate con el rey vallenato Miguel López*



Nota. Archivo personal de la docente orientadora investigadora

Meso contexto

La Institución Educativa San José es una entidad de carácter oficial, urbana, que proporciona la educación en las jornadas única y nocturna y que se encuentra ubicada en el municipio de la Paz Robles, Departamento del Cesar, en la carrera 12 calle 2N esquina del barrio La Florida, (ver imagen 4). Está constituida por 4 sedes de básica primaria para atender los niveles de preescolar y básica primaria, estas son: la Sede de Urbana de Varones, Urbana de Niñas, Florida, Fray Joaquín y la Sede Central con los niveles de básica secundaria y media en la jornada única, y la jornada nocturna que atiende los ciclos de formación III, IV, V y VI (P.E.I 2019).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) tiene como nombre "LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS PARA LA PAZ QUE SOÑAMOS". La visión, el ser reconocida como una institución formadora, líder en la región del Departamento del Cesar en la construcción y expansión del conocimiento, y ser el eje que oriente los procesos educativos, académicos y organizacionales en el propósito de la consolidación de una comunidad responsable y solucionadora de las problemáticas de su área de influencia.

Figura 9. *Institución Educativa San José, sede central.*



Fuente. Archivo personal de la docente investigadora

En cuanto al modelo pedagógico de la institución educativa en cuestión, el Constructivismo se convierte en el marco declarado en el PEI, planteamiento base para desarrollar las capacidades y los intereses del estudiante, sugiere el mejoramiento del aprendizaje con la construcción de las propias conclusiones a partir de la experiencia, además, el aprendizaje es una construcción en la cual los estudiantes asimilan la nueva información, con base en sus conocimientos previos y a los planteamientos del aprendizaje significativo, en otras palabras, la construcción de nuevos conocimientos se da al relacionar la nueva información con el andamiaje y esquemas previos existentes en el estudiante, enriqueciéndolos, expandiéndolos y en consecuencia haciendo modificaciones a los conocimientos de los cuales ya disponía.

Cómo misión tiene la función social de formar personas con espíritu investigativo, aptos ética y académicamente para desempeñarse en la vida y en cualquier contexto, atendiendo y respetando la diversidad.

El perfil del estudiante de La IE San José es en principios humanos, que desarrolle todas sus capacidades para el logro de una personalidad integral y que ejerza su libertad de manera responsable. A su vez, el perfil del docente se caracteriza por sentido crítico y humano de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que posea conocimiento profundo de su ser personal para llegar a comprender a los otros y orientarlos en su proceso de autoconocimiento, en función de su desarrollo humano integral.

Figura 10. Recuadros donde se expone el escudo, la misión, visión, valores institucionales, política de calidad, objetivos e calidad de la Institución



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Para lograr este objetivo se cuenta con los proyectos transversales como Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, Convivencia, Proyecto Ambiental PRAE, Gobierno escolar, Competencias ciudadanas y cultura de paz.

El Manual de convivencia tiene como objetivo fundamental establecer las definiciones, principios y responsabilidades que para todos los miembros de la Comunidad Educativa, establece la Ley 1620 de 2013, los cuales servirán de base para que dentro del mismo manual se desarrollen los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, asegurar la aplicación de los principios que rigen el Proyecto Educativo Institucional en concordancia con las normas legales pertinentes, garantizar el debido proceso a los miembros de la comunidad educativa y regular las relaciones de convivencia como herramienta educativa y pedagógica que garantice el ejercicio y cumplimiento de sus deberes y derechos. Los valores institucionales son principalmente respeto, solidaridad, justificación, pertenencia, convivencia flexibilidad, autonomía, valores que sustentan el trabajo de investigación.

Sobre la gestión comunitaria, el rector, coordinadores y orientadoras escolares desarrollan oportunamente los procesos de proyección de cupos, matrícula y correcciones en los tiempos y condiciones estipulados para tal fin, cumple con la asistencia a capacitaciones, reuniones y demás citaciones proferidas por la entidad territorial a cargo, evidenciando compromiso institucional, sentido de pertenencia y buenas relaciones con los actores de la Comunidad Educativa.

En cuanto a los docentes, el nivel educativo es calificado. Hay en la Institución un avance significativo en la actualización formal de los conocimientos. Hay licenciados, profesionales no licenciados, especialistas, magísteres (la mayoría), y doctores. Las condiciones de preparación del equipo son evidentes y de la misma manera se desarrollan sus prácticas de enseñanza, aunque aún existen métodos tradicionales en algunos, ha sido bastante evidente el avance en cuanto a metodologías constructivistas y participativas.

El docente de hoy en La Institución Educativa San José, desarrolla las competencias comunicativas y fundamenta los saberes de su práctica educativa y de enseñanza como un ser social e íntegro, asume los desafíos de la diversidad cultural comprendiendo la relevancia que tienen los elementos del contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje orientado a garantizar un desarrollo integral en los estudiantes.

De igual manera, la institución propende para que los padres y madres de familia se identifiquen con su filosofía y se comprometan de manera eficaz con el proceso formativo de sus hijos, y así lograr la integración entre la familia, el estudiante y la institución. (ver imagen 5)

Figura 11. *Manifestaciones culturales, representación de docentes de La I.E. San José- Asamblea de padres de familia.*



Nota: Archivo personal de la docente investigadora.

Desde el componente administrativo y académico, está conformado por el rector, 6 coordinadores, 2 orientadoras escolares, 16 administrativos, 92 docentes, una cobertura de 2888 estudiantes registrados en el sistema Integrado de Matrícula (SIMAT, 2023).

El plan de estudio está integrado por las diferentes áreas fundamentales y optativas con sus respectivas asignaturas y planes de áreas, fundamentado en un currículo abierto y flexible.

Micro contexto

El micro-contexto se entiende como el espacio donde se concretan las acciones en el aula, y están condicionadas por diversos elementos como el grado, áreas, número de estudiantes, edad, género, habilidades excepcionales, ideales, concepciones, interacciones más frecuentes, ritmos y estilos de aprendizaje, organización del aula, planeación de clases, metodología etc.

La presente investigación se desarrolla en los grados sextos de la jornada única de La Institución Educativa San José, con un número de 40 a 45 estudiantes en cada curso. Las edades de los estudiantes oscilan entre 10 y 16 años. Con ideales diferentes debido a sus diferentes edades. Es un grupo heterogéneo, mayormente nativos, con un buen porcentaje de inmigrantes de La República de Venezuela. Algunos pertenecen a culturas étnicas, como Wiwas, Kankuamos, así como de los municipios y corregimientos más cercanos. De la misma manera con necesidades, ritmos y estilos de aprendizajes diferentes en medio de una cultura que los recibe y cobija y está en permanente transformación.

El micro contexto en el que se desenvuelve la docente investigadora se amplía un poco más, es decir, tiene un alcance más general, dado el desempeño que realiza como Orientadora Escolar. No hay un horario establecido desde las coordinaciones, sino más bien concertado con ellos (coordinadores y docentes de aula) y desde El Plan de Orientación Escolar (POA).

En cuanto a las interacciones, existen muy buenas interrelaciones entre los estudiantes y la docente investigadora, basada en la escucha activa, la empatía y el respeto, que favorecen en este caso el desarrollo de la investigación. Es de vital importancia de que el docente conozca el entorno de sus estudiantes pues como afirma Feldman (2010), “la función principal de la actividad docente es la creación de ambientes adecuados para facilitar diferentes tipos de aprendizaje y que existen formas generales para promoverlos” (p.11).

El conocimiento del contexto por parte del docente, permite que se tenga en cuenta el entorno en el que está inmersa la institución junto con sus problemáticas y dinámicas presentes, por medio de las cuales, la clase se convierte en el medio para hacer un reconocimiento más profundo de estas problemáticas, y buscar la manera de intervenirlas, pues según el MEN expresa en las bases curriculares: “las maestras asumen el compromiso de conocer a los estudiantes desde quiénes son y qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención” (MEN, 2014, p.43). con propósitos de generar proyectos, actividades que ayuden al estudiante a desenvolverse en su entorno, apoyándonos en el contexto para formar ambientes de aprendizaje significativos.

Relacionando lo anterior con el tema objeto de estudio de la investigación, se ha observado que a partir de la lectura del contexto, Las competencias socioemocionales de los estudiantes se encuentran afectadas por algunos aspectos como la falta o poca educación emocional desde las familias, que a su vez, y en gran medida, padecen situaciones de vulnerabilidad en diferentes aspectos, socioeconómicos, psicosociales, familiares, culturales (machismo, exclusión, violencia de género), terminan siendo fundamento del microcontexto en el que se desenvuelven los estudiantes en el aula.

Adicionalmente a esto, están las falencias en las acciones constitutivas de la práctica educativa y de enseñanza, como la planeación, implementación y evaluación de las actividades realizadas desde la orientación escolar, las cuales son determinantes en el éxito escolar.

Es necesario aclarar que, en la Institución Educativa San José, se recurre permanentemente a cambiar y mejorar las estrategias metodológicas y didácticas, con el fin de lograr obtener resultados acordes con los objetivos propuestos. se requiere realizar una reflexión adecuada por parte de la docente orientadora investigadora sobre su propia práctica educativa buscando su transformación con el fin de mejorarla y así dar paso a una educación comprometida con la calidad

Figura 12. *Microcontexto, aula de clases*



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Práctica Educativa al Inicio de la Investigación

En este apartado se describen las características de la práctica educativa de la docente investigadora, al inicio del proceso de investigación formal, exponiendo las características principales de las acciones constitutivas de la práctica (planeación, implementación, evaluación).

Cuando inicia la Maestría en Pedagogía en la Universidad de La Sabana, la docente comienza una reflexión sobre su práctica, y aunque no se evidenciaron cambios significativos en el quehacer educativo inmediatamente, las nuevas comprensiones adquiridas en los seminarios de la maestría y las reflexiones posteriores al análisis de evidencias recogidas de algunas unidades de comprensión implementadas, permitieron dar cuenta de que se apuntaba más a la memorización y a la trasmisión de información, que a las competencias y habilidades para la vida.

La docente investigadora cumple las funciones de docente orientadora en La institución donde labora, produciendo esto, reflexiones sobre su práctica, su objeto de investigación y, comprende que su práctica va más allá del aula, tiene un contexto más abarcador, que se sale de las paredes y alcanza y abarca a toda la

comunidad educativa. Según el artículo 2.4.6.3.3 del Decreto 1075 de 2015 define a los orientadores escolares de la siguiente manera:

“Docentes orientadores: son los docentes responsables de definir planes o proyectos pedagógicos tendientes a contribuir a la resolución de conflictos, garantizar el respeto de los derechos humanos, contribuir al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes, brindar apoyo a los estudiantes con problemas de aprendizaje, acompañar a los padres de familia, realizar el diagnóstico y seguimiento a los estudiantes que requieran una atención de orientación, y establecer contactos interinstitucionales que apunten al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento educativo”.

El Ministerio de Educación Nacional mediante Resolución 9317 de 2016 adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera, subrogado por la Resolución 15683 del 1 de agosto de 2016, la cual establece que el propósito principal del cargo docente orientador es “Desarrollar una estrategia de orientación estudiantil en el marco del P.E.I del E.E., que permita promover el mejoramiento continuo del ambiente escolar y contribuya a la formación de mejores seres humanos. comprometidos con el respeto por el otro y la convivencia pacífica dentro y fuera de la institución educativa”.

Acciones de Planeación

Una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza y práctica educativa es la planificación, elementos fundamental en la labor del docente, pues permite establecer con claridad los objetivos a lograr con cada una de las acciones, dando como resultado, la apropiación de los saberes por parte del estudiante a fin de que estos les permitan resolver situaciones en nuevos contextos, es decir, hacer transferencia de esos nuevos conocimientos a situaciones reales (Carriazo et al. 2020). En este sentido, la planeación se compone de varios elementos a tener en cuenta como el contexto, estrategias, los recursos característicos de los estudiantes. La planificación de una clase radica entonces, en función de la necesidad de establecer una coherencia y una pertinencia entre los objetivos del aprendizaje y las acciones de aula. Desde esta perspectiva, la planeación se convierte en un instrumento que favorece la ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje,

por lo que debe centrarse en garantizar el aprendizaje de los estudiantes (Carriazo et al., 2020).

Figura 13. *Acciones de planeación de la docente investigadora*



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Al dar inicio al proceso de investigación, la docente orientadora puede constatar que en ese momento no existía una estrategia de planeación rigurosa, ni documentos institucionales que dieran cuenta de ello. Se recurre entonces a El Plan de Orientación Escolar de La institución que da cuenta de las actividades planificadas para el año lectivo, organizada por temas específicos y grados, cronograma de actividades y diferentes formatos con talleres específicos sobre temas relacionados con temas de educación emocional, desde el ámbito de psicorientación De esta manera la concepción de planeación de la docente investigadora, partía del hecho de asumir que el trabajo estaba basado en una orientación preestablecida por colegas expertos en ese campo, y soportadas por directivas en documentos de referencia a nivel nacional.

Con relación a la frecuencia, la planeación se realizaba al inicio del año y se programaba por periodos, con la revisión de los contenidos y habilidades a desarrollar, las herramientas, estrategias y recursos al alcance de esos contenidos. Se puede notar que estos procesos de planeación estaban más enfocados hacia la enseñanza que hacia el aprendizaje (Cajiao, 2020), más relevancia al cómo enseña el docente frente hacia el que, por y para qué debían aprender los estudiantes,

olvidando de la misma manera las relaciones del estudiante con un contexto específico. Y en palabras de Zabalza, “no podemos planificar un proceso educativo adecuado si éste no resulta una propuesta alineada y coherente con el marco contextual en el que ese niño vive” (Zabalza, 2012, p.11).

Acciones de implementación

La implementación de la clase hace referencia a la conversión de los elementos planificados en acciones concretas de aula. De acuerdo con Burgos y Cifuentes (2015), durante el desarrollo de la práctica de enseñanza emergen diversos elementos como el saber disciplinar del docente, las estrategias didácticas, las acciones comunicativas, la evaluación formativa y la evaluación por competencias, así como los recursos. Para estos autores, la motivación del docente cumple una función importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se hace necesario asumir una actitud motivadora hacia el aprendizaje.

Figura 14. *Acciones de implementación de la docente investigadora*



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

En cuanto a las acciones de implementación que prevalecían al inicio de la investigación tenían que ver con lo descrito anteriormente. Es decir, se declaraba una estructura de clase o taller organizado mediante una explicación inicial de la actividad, pero que, en ocasiones no permitía cierta flexibilidad al ejecutar la práctica por cuestiones de poca disponibilidad de tiempo, o la falta de una planeación

rigurosa que se enfocara en obtener resultados previstos de aprendizaje y visibilización de pensamiento.

Por otro lado, se evidencia el interés por el desarrollo de las habilidades comunicativas, a partir de estrategias como exposiciones, dramatizaciones, espacios de lectura, diseño de carteles, tarjetas. Se hacía uso además de diversos recursos y espacios dispuestos en la institución, tales como la biblioteca, la sala de reuniones polivalente, la cancha de educación física, televisor, video beam, entre otros, con el fin de dinamizar las prácticas educativas.

Se resalta el interés de la docente investigadora de considerar los elementos propios del contexto de los estudiantes, para acercarlos a las temáticas a desarrollar, desde su propia realidad, es decir, contextualizar la práctica educativa. Lo que permite deconstruir los principios y discursos educativos para acomodarlos a las exigencias del entorno próximo (Zabalza, 2012, p.16).

La disposición del salón inicialmente fue de manera tradicional, es decir, en filas, la cual no favorecía los procesos de interacción entre pares. Esta configuración fue cambiando a partir de las modificaciones que la docente investigadora, propuso.

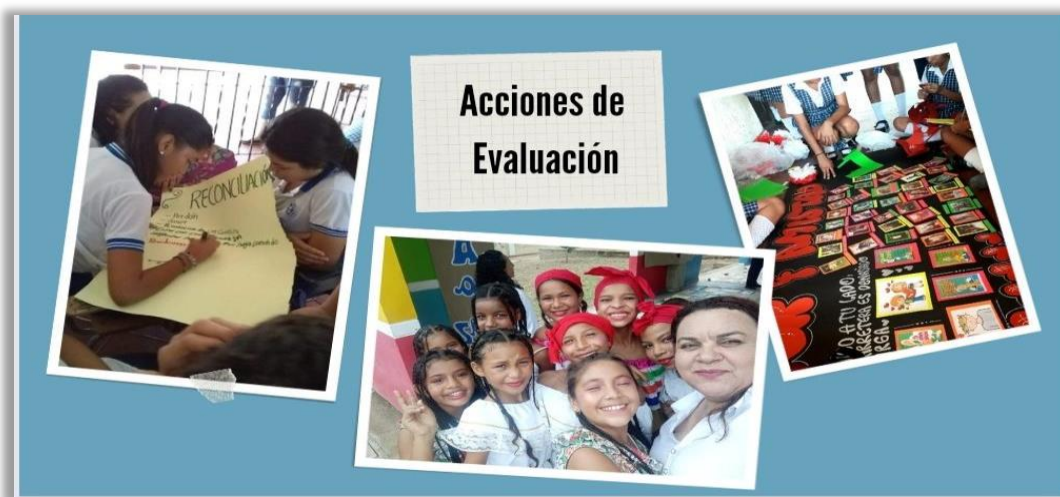
Acciones de evaluación

Al inicio de la práctica educativa, la concepción de evaluación de la maestra investigadora tiene ya un carácter diagnóstico formativo, dado que en la institución, ha venido tomando forma el reconocimiento de lo que promulga en este sentido La Ley General de Educación (1994), “la cual dio paso a una evaluación formativa, integral y cualitativa, más centrada en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes que en los contenidos de la enseñanza, teniendo como marco las competencias, haciendo que el proceso en el aula cobre un sentido distinto. (Min educación). La evaluación reglamentada actualmente por el Decreto 1075 de 2015, se propició un cambio importante en las prácticas pedagógicas, al establecer la autonomía curricular de las instituciones mediante la definición de su Proyecto Educativo Institucional.

No ha sido fácil para muchos docentes la adopción de esta manera de concebir la evaluación, más hay la tendencia de evaluar como fueron evaluados. Pero existe ya la conceptualización y el trabajo permanente de directivos y algunos docentes, tendientes a que evolucione en la comunidad educativa la concepción de evaluación de carácter continuo, valorando a lo largo del proceso las acciones y aprendizajes desarrollados por los estudiantes.

Como principales características del proceso de evaluación en esta fase, emerge la necesidad de rescatar la evaluación como un proceso constante, que se da a través de la realimentación continua del proceso. Se reconoce que el proceso de evaluación tiene en cuenta una única agente: la docente investigadora, a partir del ejercicio de heteroevaluación, y no involucra aún procesos de autoevaluación y coevaluación.

Figura 15. *Acciones de evaluación de la docente investigadora*



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Se concluye que las prácticas como docente orientadora al inicio de la investigación se caracterizaban por dar cumplimiento a los requerimientos y solicitudes emanadas por el ente territorial, regido a su vez por el Ministerio de Educación Nacional, quien orienta las responsabilidades del docente orientador, así:

Los Docentes Orientadores son responsables de desarrollar labores profesionales que, en el marco del Proyecto Educativo Institucional, corresponden al

diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de acciones de orientación estudiantil tendientes a favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y de respeto de la diversidad, las diferencias, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo humano y socioeconómico del país.

Así mismo, el Ministerio de Educación emite cuales son las funciones que el docente orientador debe cumplir en La Institución Educativa donde labora:

También corresponde a los Docentes cumplir funciones tendientes a favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, al negociación y la participación.

Y refiere además otras actividades que deben formar parte de diario acontecer del docente orientador:

Así mismo estos profesionales son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias, entendidas como la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia y acudientes de los educandos, actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, investigación de asuntos pedagógicos, reuniones de profesores, otras actividades educativas, formativas, culturales y deportivas, dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional en las instituciones educativas oficiales, así como actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que inciden directa o indirectamente en la educación.

Descripción metodológica de la investigación

En el presente capítulo, se describe la metodología de la investigación del trabajo que se desarrolla, que tiene como objeto de estudio la práctica educativa de una docente orientadora que desempeña su labor en La Institución Educativa San José de la Paz, Cesar. Este proceso investigativo se inició con el propósito de conocer, analizar, interpretar, reflexionar y transformar dicha práctica, que, como en

palabras de Latorre (2004) “la profesión docente requiere desarrollar constantemente nuevos conocimientos en relación con los cambios continuos que tienen lugar en la sociedad; de ahí que la acción investigadora de los docentes se constituya en su elemento profesionalizador” (p.16).

Justificación

El docente con funciones de orientador de una Institución es el responsable de desarrollar labores profesionales que, en el marco del Proyecto Educativo Institucional, corresponden al diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de acciones de orientación estudiantil tendientes a favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del estudiante, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y de respeto de la diversidad, las diferencias, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo humano y socioeconómico del país. (Decreto Ley 1278 de 2002).

También corresponde al Docente Orientador cumplir con las funciones que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los estudiantes, para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.

De la misma manera debe responder por las actividades curriculares no lectivas complementarias, como la atención a la comunidad, es especial de los padres de familia y acudientes, actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, investigación de asuntos pedagógicos, reuniones de profesores, otras actividades educativas, formativas, culturales y deportivas, dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional.

De las cuatro áreas de gestión de las instituciones educativas, tres son escenarios en los cuales la labor del docente Orientador cobra importancia: un escenario institucional, como consultor psicopedagógico para promover ambientes

propicios y la implementación del PEI; uno académico como apoyo al aprendizaje efectivo; y finalmente uno social comunitario, como promotor de la convivencia ciudadana (Decreto Ley 1278 de 2002).

Al iniciar el camino de la maestría en la Universidad de La Sabana, la docente orientadora empieza también un proceso de reflexión y recurre a diferentes fuentes y recursos para tratar de consolidar conocimientos sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. Restrepo (2014) afirma que:

El docente que se inicia en el ejercicio profesional pedagógico se ve abocado a deconstruir su práctica inicial, en busca de un saber hacer más acorde con la realidad de las escuelas y colegios, y con las expectativas y problemáticas que los estudiantes experimentan. La mayoría enfrenta sus primeros trabajos con una práctica insertada en teorías o discursos pedagógicos abstractos y generales, que se enseñan en las instituciones formadoras de docentes, poco o nada aterrizados en las condiciones sociales y culturales que viven las comunidades que requieren el servicio. Para resolver estas tensiones, los docentes, apoyados en colegas de experiencia, tienen que abordar la contextualización de su práctica, y en esta tarea la investigación acción les ofrece una salida. Esta solución comienza con la crítica a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del que hacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes (p.51).

En correspondencia con las funciones establecidas en el Decreto Ley 1278 para el docente orientador, en este caso el docente orientador investigador, deben favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los estudiantes, que en el caso de la investigación, son las transformaciones de la práctica educativa para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes, teniendo en consideración el contexto cultural en el cual se desenvuelve el estudiante.

Considerando lo anterior, hablar de habilidades socio-emocionales, es hablar de habilidades no-cognitivas, y repercuten decididamente en los esfuerzos que se realizan para la materialización de metas, así como, para el ejercicio de relaciones

sociales saludables y por supuesto, para la toma inteligente de decisiones. Estas habilidades son, esencialmente, habilidades para la vida, pues en la práctica son comportamientos que se desarrollan a través de experiencias, que funcionan como una herramienta para relacionarse adecuadamente con el resto de personas. Es decir, son capacidades que se adquieren y potencian para lograr la adaptación a la sociedad.

Muchas conceptualizaciones afirmaban que el éxito social dependía exclusivamente del cociente intelectual, pero, sobre todo a raíz de los estudios del psicólogo estadounidense Howard Gardner, hoy se puede establecer desde sus postulados, que el éxito social tiene otro factor determinante en aquello que él denomina “inteligencia interpersonal”, constructo, que luego ha sido redimensionado por Daniel Goleman, con su postulado sobre “inteligencia emocional”.

En ese sentido, la escuela es el espacio vital en que niños y niñas necesitan aprender a convivir, lo que supone el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales y socioemocionales, espacio donde ellos deben mantener relaciones sociales positivas, lo cual es fundamental en su desarrollo. Este aprendizaje, focalizado en desarrollar habilidades sociales influye en la posterior adaptación emocional, académica y social del individuo.

Manifiesta Betina, (2011) que:

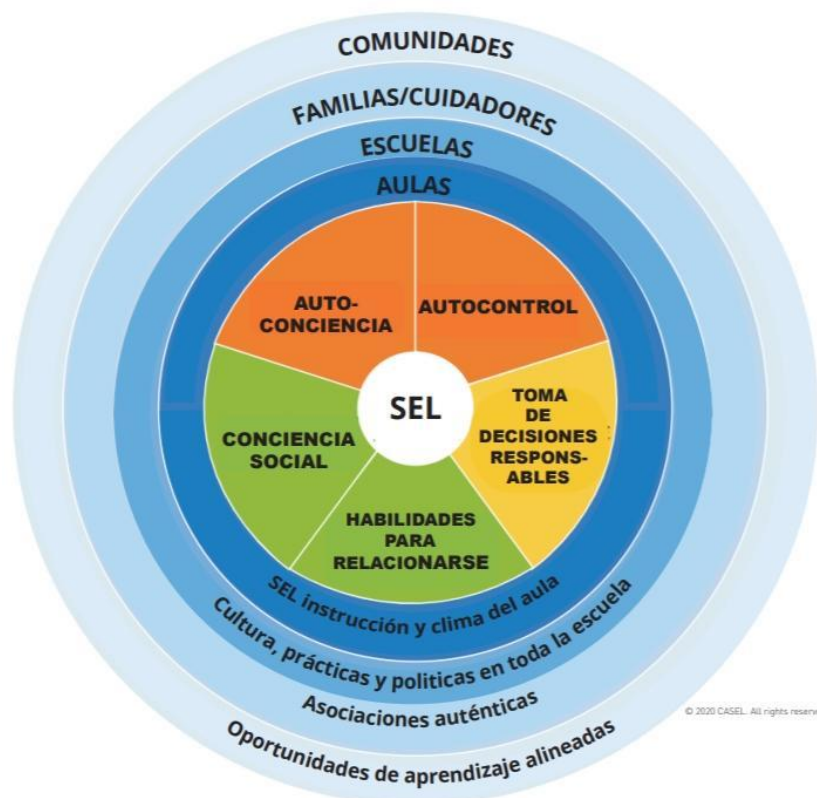
Delimitar el concepto de habilidad social resulta complejo por su naturaleza multidimensional y su relación con otros conceptos afines. Es frecuente encontrar en la literatura especializada una proximidad del término con la denominada competencia social e interpersonal, la inteligencia social y las habilidades adaptativas, entre otros.

De hecho, las habilidades sociales o socioemocionales, son aquellas competencias que los seres humanos adquieren en los contextos en los que se desarrollan: social, familiar, laboral, escolar, y los capacitan para mantener relaciones cordiales, armoniosas, colaborativas, asertivas, sinérgicas, con todas aquellas personas con las que les toca lidiar y convivir cotidianamente.

Para Nahúm Montagud (2021), se pueden definir “las habilidades socioemocionales como aquellas conductas aprendidas que llevamos a cabo cuando interactuamos con otras personas y que nos son útiles para expresar nuestros sentimientos, actitudes, opiniones y defender nuestros derechos” (Montagud, 2021).

También pueden conceptualizarse como “el conjunto de competencias y habilidades que aseguran el manejo y regulación de los estados de ánimo y los sentimientos, conllevando a modelar comportamientos emocionales y sociales coherentes en el contexto donde se desenvuelven” (Barrientos, 2016, p. 65), o como aquellas “herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales” propuesta en CASEL (Hernández, Trejo y Hernández, 2018, p. 88).

Figura 16. Competencia Socio emocionales según CASEL



Nota. Tomado de la web

La dimensión socioemocional del adolescente es concebida desde la connotación de habilidades, reconociendo así, su educabilidad en beneficio de su desarrollo, y están definidas por los autores como las destrezas que permiten al sujeto ser consciente de sus emociones para comprenderlas y poder regularlas, y consecutivamente ser capaz de tener relaciones positivas con su entorno y favorecer a la consecución de las metas personales y profesionales.

Tabla 1 *Competencias socioemocional*

<i>Competencias personales</i>	<i>Competencias sociales</i>
<i>Conciencia de sí mismo (autoconciencia)</i>	<i>Conciencia social</i>
Autoconciencia emocional	Empatía
Autovaloración	Conciencia de grupo, trabajo en equipo y colaboración
<i>Autogestión</i>	<i>Gestión de las relaciones</i>
Autocontrol emocional	Habilidades sociales
Integridad valorativa	Manejo de los conflictos
Autonomía	Comunicación asertiva
Adaptabilidad emocional	Liderazgo e influencia
Motivación de logro	

es

Fuente: Rendón, et al. (2016) Las competencias socioemocionales en el contexto escolar. Medellín: Universidad de Antioquia (p.22).

De acuerdo con esta categorización existen dos principales competencias socioemocionales a nivel personal: conciencia de sí mismo y autogestión, cada una de las cuales presenta diferentes componentes. La conciencia de sí mismo de acuerdo con Rendón, et al. (2016) se entiende como “la posibilidad de reconocer el modo en que nuestras emociones afectan nuestras acciones y la capacidad de utilizar nuestros valores como guías en el proceso de tomar decisiones” (p.22); es decir la conciencia de sí mismo implica que el individuo reconozca y sea capaz de entender la manera en la que sus emociones afectan las decisiones que toma frente a diferentes situaciones de la vida. Se subdivide en la autoconciencia emocional y la autogestión emocional, como podemos ver a continuación:

a) Autoconciencia Emocional. Implica que el individuo se conozca a sí mismo y se establece como la base de todo proceso de control emocional, en tanto que se centra en el autoconocimiento. La autoconciencia emocional es pues la base de todas las demás competencias socioemocionales, relacionado con esta idea afirma Goleman (1996) citado por Rendón, et al. (2016), “puede discutirse acerca de la naturaleza y finalidad de las emociones, lo que no se puede discutir es el hecho de que existen y nos afectan. Cuando se desconoce este panorama emocional, se tiende a fracasar en los intercambios sociales” (p.88). Teniendo en cuenta esto, es posible identificar el porqué es necesario desarrollar estas competencias, en tanto que se necesita lo que Rendón, et al. (2016) denominan como “alfabetización emocional”, que no es más que poder tener el vocabulario para expresar de manera apropiada lo que se está sintiendo.

b) Autogestión Emocional. Implica el juicio positivo que hace el individuo sobre su propia capacidad de actuar frente a los distintos escenarios y situaciones de la vida cotidiana. En este sentido de acuerdo con Rendón, et al. (2016) “implica poseer la suficiente convicción para afrontar las dificultades que se presentan, desempeñarse de forma eficaz, asumir desafíos y afrontar tareas a pesar de las críticas, la incertidumbre y las presiones” (p.23). Así entonces, este componente es el que le permitirá a la persona ejercer dominio y control sobre sus emociones y su consiguiente actuar. Se relaciona estrechamente con la capacidad de perseverancia que tenga el individuo, pues exige actuar con persistencia para lograr lo que se desea.

Por otra parte, la segunda competencia socioemocional de carácter personal es la autogestión, definida como “el control sobre la propia actuación y la capacidad de modular y dominar las propias acciones de acuerdo con la edad” (p.23). A su vez se compone de: autocontrol emocional, integridad valorativa, autonomía, adaptabilidad emocional y motivación de logro. Cada uno de estos componentes determinarán el nivel de competencia de autogestión que posea la persona. Lógicamente, este nivel de desarrollo dependerá de una gran cantidad de factores y

variables, pero uno de los más importantes y determinantes será la edad del sujeto. A continuación, se presentan cada uno de los componentes:

a) Autocontrol Emocional. Implica que exista una concordancia entre el juicio o pensamiento del individuo y sus acciones. Se define como “la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas” (p.23). Acorde con la edad de la persona esta competencia socioemocional se verá desarrollada en mayor o menor medida.

b) Integridad Valorativa. Implica que el individuo pueda ser consciente de la relación entre juicio y acción, propendiendo por una coherencia entre ambos. De acuerdo a estas autorías hace referencia a “las preferencias o los valores positivos o negativos que se tengan frente a ciertas situaciones, personas o cosas, los cuales determinarán las actitudes que se asuman y la forma de relacionarse con ellas de manera asertiva o no asertiva” (p.25).

c) Autonomía. Implica que la persona tome decisiones autónomas sobre su nivel de participación y la calidad de su participación en los diferentes escenarios en donde se desarrolla su vida. Este componente tiene especial impacto sobre las relaciones sociales e interpersonales, en tanto que determina en gran medida la manera en la que actúa el individuo, especialmente en su relacionamiento con el otro. Estas autorías lo definen como “el proceso crítico para manejar el ambiente en el que se adopta un rol activo, para seleccionar en qué espacios participar y decidir qué hacer” (p.25).

d) Adaptabilidad Emocional. Implica la percepción e interpretación que hace el individuo del mundo que lo rodea, de acuerdo con los elementos y herramientas que posea y las experiencias que en éste viva. En esta medida no es posible que dos individuos tengan la misma percepción idéntica de una misma situación, en tanto ésta estará permeada por sus propias individualidades.

e) Motivación de Logro. Factor que le permite al individuo sostener la persistencia en una actividad o logro, manteniendo un control emocional que favorezca este proceso. Entre mayor sea la motivación de logro que presente el individuo, mayor perseverancia mostrará en el proceso de consecución de metas. Estas autorías lo definen como “la capacidad de generar estados continuos de activación y empuje que ayuden al rendimiento a la percepción de éxito o fracaso” (p.25).

En este punto, se hace necesario aclarar que, si bien se realiza una categorización distintiva de las competencias socioemocionales y sus diferentes componentes, en el desarrollo cotidiano de un individuo estas actúan de manera conjunta. En este sentido, Rendón, et al. (2016) afirman, que el autoconocimiento permitirá al sujeto controlar sus emociones, especialmente frente a situaciones sociales en tanto que el autoconocimiento “exige el uso de estrategias para manejar la intensidad de la reacción emocional, con el fin de ajustarse a las condiciones del ambiente y de la sociedad” (p.24), afirmación que demuestra la manera en la que las diferentes competencias socioemocionales y sus componentes se interrelacionan.

Así entonces, de manera resumida la primera categorización de las competencias socioemocionales propuesta por Rendón, et al. (2016) se establecen como competencias personales e implican la autoconciencia, compuesta por autoconciencia emocional y autovaloración, y la autogestión, compuesta por autocontrol emocional, integridad valorativa, autonomía, adaptabilidad emocional y motivación de logro.

La segunda categorización establecida por Rendón, et al. (2016) son las competencias sociales, dentro de las que se encuentran la conciencia social y la gestión de las relaciones. En primera instancia la conciencia social la definen como “la capacidad para percibir, reconocer y comprender los problemas y las necesidades que tienen las otras personas, especialmente cuando se trata de personas cercanas al individuo o perteneciente a su comunidad” (p.26).

A continuación, se presentan sus dos componentes:

a) Empatía. Es el principal componente de la competencia socioemocional en tanto que le permite al individuo comprender los sentimientos y preocupaciones de los demás, relacionarlos con su conocimiento de experiencias previas y con base en esto, determinar la manera en la que el otro individuo puede estar sintiéndose en determinada situación. Por lo tanto, implica tanto un componente cognitivo como un componente emocional. Goleman (1996) citado por Rendón, et al. (2016) la definía como “la capacidad de comprender los sentimientos, los motivos y las preocupaciones de los demás, lo cual conduce a un sentido de compenetración e intimidad con el otro” (p.26).

b) Conciencia de grupo, trabajo en equipo y colaboración. Implica que el individuo pueda trabajar con otros en pro de una meta en común. Teniendo en cuenta escenarios escolares, laborales e incluso familiares, esta competencia es una de las que más relevancia cobra a la hora de relacionarse con los otros. De acuerdo con Rendón, et al. (2016) se define como “la capacidad de equilibrar las propias necesidades con las de los demás en una actividad grupal [...] se refiere a la actuación cooperativa y a la habilidad para coordinar acciones con una red de personas” (p.27).

La segunda competencia social que señalan es la gestión de las relaciones. De acuerdo con Rendón, et al. (2016) implica todo aquello que tiene que ver con las relaciones interpersonales y la manera en la que el individuo interactúa con aquellos dentro de su entorno. En este sentido afirman que esta competencia está compuesta por las dimensiones de habilidades sociales, manejo de conflictos, comunicación asertiva y liderazgo e influencia. Todas estas dimensiones determinarán la manera en la que el individuo se relaciona con los demás. A continuación, se presentan cada una de ellas:

a) Habilidades Sociales. Implican las múltiples habilidades sociales que desarrolla un individuo en su interacción con otra persona. Algunas básicas tales como observar, escuchar, dar y recibir retroalimentación, y otras un poco más avanzadas, tales como pedir ayuda, participar, dar instrucciones, entre otras. Rendón, et al. (2016) lo definen como “conductas manifiestas,

estrategias y formas de actuación aprendidas y que se revelan en situaciones de relaciones interpersonales, incluyendo comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos” (p.28).

b) Manejo de Conflictos. Implica la capacidad para manejar conflictos nacidos de diferencias de opiniones y/o pensamientos, así como de diferencias en las percepciones o respuestas ante una situación determinada. Esta competencia socioemocional se desarrolla en unos individuos más que en otros, quienes resultan teniendo capacidades para mediar en conflictos entre dos o más personas. Estas autorías la definen como “el talento del mediador, de quien previene situaciones conflictivas o resuelve los conflictos presentados” (p.29), dándole la habilidad al individuo de atender estados emocionales alterados y cambiarlos a un estado emocional de bienestar.

c) Comunicación Asertiva. Implica tanto la manera en la que se expresa un mensaje, como la captación del sentido de una manifestación emocional. Debido a esto, es una de las competencias más complejas de desarrollar. Rendón, et al. (2016) la definen como “la capacidad para establecer un canal adecuado para que el mensaje emocional llegue en forma correcta y sea percibido por la otra persona de manera que surta efecto” (p.30).

d) Liderazgo e Influencia. Habilidad que implica la necesidad o deseo de tener un impacto sobre el comportamiento y/o el pensamiento del otro. En este sentido, puede tomar un matiz positivo o un matiz negativo, dependiendo de los motivos ulteriores que existan en la acción del individuo que quiere influir sobre los demás. Rendón, et al. (2016) la definen como “la capacidad y el deseo de producir un impacto, actuando con persistencia para lograrlo. Se relaciona con una sensación de competencia, de ser eficaz, e incluye los esfuerzos para la iniciación y la coordinación de una red de personas” (p.30).

Se ha presentado la categorización de competencias socioemocionales que vamos a seguir. Retomando lo que se ha planteado es posible entonces establecer que existen dos grandes categorías para comprender las competencias socioemocionales, las competencias personales (autoconciencia y autogestión) y las

competencias sociales (conciencia social y gestión de las relaciones), cada una de las cuales posee una serie de componentes y/o dimensiones que impactan de manera directa en la manera en la que los sujetos se relacionan con su entorno y viceversa.

Música y competencias emocionales

Figura 17. Momentos de entusiasmo interpretando música vallenata



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Así como nos provoca emociones, la música interviene en la adquisición de las competencias y favorece un desarrollo adecuado de estas.

- Conciencia emocional.

La música nos provoca emociones y nos ayuda a tener conciencia de ellas. Cabe destacar que, si no identificamos las emociones, la música no nos va a especificar qué es lo que sentimos. Por tanto, para el reconocimiento de las emociones mediante la música se necesita un uso adecuado y oportuno de este recurso. Este recurso sí que nos ayuda a sentir y a trabajar cada emoción, con ella podemos tener mejor o peor sensación, pero si no sabemos lo que se siente cuando sentimos, por ejemplo, alegría, no podremos definirlo como tal. A través de asociar una canción a una vivencia que nos produjo alegría, es más fácil reconocer la emoción que esta nos transmite.

Partimos de que el oyente, aunque puede conmoverse por la música escuchada, no necesariamente tiene que sentir la emoción que la música expresa (Storr, 2002, citado por Campayo y Cabedo, 2016, p. 133). Así pues, el oyente puede, por una parte, reconocer la emoción que una obra concreta expresa y, por otra parte, ser consciente de la emoción que esa obra suscita en él, incluyendo los procesos físicos que acompañan a la emoción que está sintiendo. (Campayo y Cabedo, 2016, p. 133)

Una pieza musical suele provocar una misma emoción a distintos individuos, ya que su lógica y composición están orientadas hacia ello, y esto favorece al conocimiento de las emociones de los demás. Campayo y Cabedo, gracias a información proporcionada por Koelsch (2015), afirman que, “los distintos estados emocionales tienden a homogeneizar dentro del grupo (2016, p. 129). Por tanto, dentro de experiencias comunes, donde se comparte la música, suele ser más fácil conocer la emoción del resto.

- Regulación emocional.

El hecho de exteriorizar la expresión sentida a través de la música, nos ayuda a adquirir un mayor control emocional. Cuando damos a conocer aquello que sentimos, tenemos en cuenta que la respuesta sea correcta y comprensible.

Hilleke et al. (2005), argumentan que la música, más que otras experiencias favorece la modulación emocional. Esto lo podemos ver mejor si nos centramos en la musicoterapia activa, en el uso psicoterapéutico de la música. Esto provoca la emoción directa en la persona, como cuando recordamos vivencias emocionales personales que asociamos a cierta música, y ayuda a aprender reacciones emocionales más flexibles. La neurociencia explica que la música se procesa en la misma parte del cerebro donde se procesan las emociones, y teniendo en cuenta que la música disonante tiende a ser desagradable, esta nos provocará una emoción negativa. Lo cual podemos modificar cambiando la pieza musical. Esto nos puede servir para el tratamiento de trastornos emocionales.

“La música, por lo general, genera emociones placenteras en la persona, lo que favorece la regulación emocional” (Saari Kallio, 2011, citado por Campayo y Cabedo, 2016, p. 133). Además, favorece la relajación y liberación de tensiones, mediante composiciones orientadas a ello.

- Autonomía personal.

La música fomenta el desarrollo de esta competencia gracias a la ayuda que ofrece en la formación de la identidad personal. Respecto a la automotivación y la autoeficacia, cuando se escucha un determinado tipo de música, se siente una mayor y mejor predisposición.

En el caso del oyente, escuchar un determinado tipo de música puede ayudar a realizar una tarea concreta de forma más eficaz y fluida. En el caso del intérprete, este encuentra la fuerza para seguir adelante con las dificultades de la obra apoyándose en su automotivación, la cual es la capacidad para implicarse emocionalmente en actividades de diferentes ámbitos de la vida (Bisquerra y Pérez, 2007, citado por Campayo y Cabedo, 2016, p. 134).

De la misma manera que se trabajan dichas habilidades, a través de la música también se consigue forjar una sana autoestima, favoreciendo esta una buena autovaloración. Como afirma el psicólogo Rull (2019): “La música es capaz de influir en la autovaloración, por lo que con una simple canción podemos aumentar el amor que sentimos hacia nosotros mismos”. Mediante la adquisición de todas estas habilidades se ve favorecida la interacción grupal de las personas.

- Competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

“La música favorece la cohesión del grupo y el sentimiento de pertenencia, reduce el estrés, mejora las relaciones interpersonales y proporciona bienestar. Los beneficios de la música, bien utilizados, pueden ser extraordinarios” (Bisquerra, 2009, p. 187). Esta, posibilita el bienestar social fomentando actitudes que nos llevan a cooperar y colaborar con los demás de manera adecuada.

Orlova destaca que,

“las propuestas musicales hacen posible el trabajo cooperativo, lo que nos facilita aceptar y potenciar las diferentes capacidades de los alumnos, que unos ayuden a otros con respeto, paciencia, y motivando mutuamente para lograr el objetivo común” (2015, p. 22). Respecto al bienestar personal, la música ayuda a conseguirlo cuando las personas sienten, por ejemplo, estrés, tristeza o soledad y recurren a ciertas canciones como medio que les ayuda a relajarse, alegrarse y sentirse acompañados.

A partir de la música, se ve favorecida la interacción con el entorno. Esta, “ayuda a captar y apreciar la magnitud y belleza del mundo que nos rodea, propicia a la comunicación entre iguales favoreciendo la formación de buenas relaciones sociales” (Orlova, 2015, p. 22). La música facilita la buena interacción en tanto que fomenta la escucha activa, cuando escuchamos de manera consciente una canción, y la empatía, habilidades que ayudan a tener actitudes pro sociales. Como he referido en la competencia de consciencia emocional, cuando se comparte la música, es más fácil percibir la emoción del resto. “El hecho de que varias personas compartan un espacio en el que la música está presente fomenta la empatía, pues este arte contribuye a que las emociones se intensifiquen y los sentimientos se coordinen” (Storr, 2002, citado por Campayo y Cabedo, 2016, p. 134)

En conexión con lo anterior, el presente abordaje investigativo, centra su trabajo, en la transformación de la práctica educativa de la docente orientadora investigadora para fortalecer las habilidades socioemocionales que se generan en las relaciones interpersonales de los estudiantes, en el contexto de la música vallenata.

Se ha tenido a bien considerar las herramientas del entorno, en este caso, la música vallenata, teniendo en cuenta que hace parte del acervo caribe, según (Ariza, 2006). Y más allá de ser una expresión musical que se configura a partir del acompañamiento instrumental del acordeón, de la caja y la guacharaca, el vallenato es un sistema de interpretación del mundo desde una ética particular, ya que el vallenato es mucho más que una parranda, y se constituye como elemento de gran valor y de predisposición emocional para los alumnos del caribe, especialmente del Cesar.

Según Oñate (2009):

Un texto musical vallenato, ensancha un mayor nivel creativo y se convierte en canción obedeciendo a la ampliación de su entorno social y regional. Se convierte en el útil apropiado de una sociedad que, acudiendo al contenido narrativo costumbrista, manifiesta, comunica y afianza sus vivencias sentimentales, emocionales y afectivas preservando como atributo unos valores tradicionales que le llevan a enaltecer la condición humana, las particularidades de la naturaleza, las creencias, las convicciones políticas y la evolución social de un pueblo.

Asimismo, López (2002) refiere que “los sistemas educativos son objeto de reformas, revisiones y mejoras para atender a las nuevas generaciones sociales como tesoros de la educación. Araujo, citado por Quiroz (2008) manifiesta que la música es el vehículo que contribuye a la educación intelectual, corporal y emocional, ideal para educar la sensibilidad, desarrollar la personalidad, tomar conciencia de sí mismo y de los otros. A su vez, Giráldez (2013) señala que educar apoyado en la música es el mejor ejemplo para invitar a estar en armonía y convivencia.

Teniendo en cuenta que los elementos del entorno tienen gran influencia en los procesos de aprendizaje, hace lógica la aplicación de estrategias de aprendizaje que lo contengan, permitiendo además que la escuela sea protagonista de su salvaguarda. “se teme desaparezca un medio importante de transmisión intergeneracional de los conocimientos y prácticas musicales” (UNESCO, 2015).

Objeto de estudio

El objeto de estudio declarado en la investigación es la práctica educativa y, por ende, las acciones que la constituyen (planeación, implementación y evaluación). La práctica educativa de la docente investigadora se analiza y se evalúa en cada uno de los ciclos de reflexión (ciclos PIER), partiendo de los soportes o evidencias de aprendizaje recogidos a lo largo del proceso investigativo.

Pregunta de Investigación

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio declarado en esta investigación es la práctica educativa de la docente investigadora, la presente investigación responde a la siguiente pregunta:

¿Cómo se renueva la práctica educativa para el fortalecimiento de competencias socioemocionales, en los estudiantes, mediante el enfoque de pensamiento visible en el contexto de la música vallenata?

Objetivos

Objetivo General

Renovar la práctica educativa para el fortalecimiento de competencias socioemocionales de los estudiantes, mediante el enfoque de pensamiento visible en el contexto de la música vallenata.

Objetivos Específicos

- Analizar las características de la práctica educativa de la docente investigadora para detectar oportunidades de mejora que propendan por el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes
- Implementar el enfoque de pensamiento visible para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en el contexto de la música vallenata.
- Determinar los cambios de la práctica educativa de la docente investigadora al incorporar el enfoque de pensamiento visible en el contexto de la música vallenata para potenciar las habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Enfoque

La investigación realizada en el presente trabajo es de enfoque cualitativo ya que el objeto de estudio y el problema de investigación es la práctica educativa de

una docente orientadora. El cual está orientado al estudio profundo de los fenómenos sociales, por ende “tiene un potencial muy importante para el estudio de la sociedad” (Schettini y Cortazzo, 2015, p.10). El enfoque cualitativo asume que:

Existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados (Hernández et al., 2014, p.10).

En este sentido, y continuando desde la perspectiva de Hernández et al. (2014), la investigación cualitativa pretende “describir, comprender e interpretar los fenómenos” a partir de las significaciones que emergen de la interacción con los participantes de la investigación. Es entonces, un tipo de investigación en la cual el investigador busca comprender los fenómenos sociales partiendo de la perspectiva de los diferentes involucrados.

Este enfoque de investigación no plantea hipótesis, sino que, a partir de preguntas abiertas y a la luz de las indagaciones, construye interpretaciones y conclusiones sobre los fenómenos estudiados, generando acciones de mejoras, recoge los discursos existentes en torno al tema y realiza luego una interpretación rigurosa.

Alcance

El alcance de la presente investigación fue de tipo descriptivo y explicativo. Hernández, et al. (2014), argumenta que “los estudios descriptivos buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p.92). De otro modo, los estudios explicativos van más allá de la descripción de dichos fenómenos: “pretenden establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian” (Hernández, et al., 2014). En este sentido, en esta investigación se analizaron y se determinaron las características particulares de la práctica educativa estudiada, además, se reflexionó sobre las acciones constitutivas, con el fin de comprenderlas, explicarlas y transformarlas.

Diseño

Según Hernández et al. (2014), el diseño de investigación “se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema” (p.128). Desde un enfoque cualitativo se busca comprobar las hipótesis generadas en un contexto específico o aportar evidencias con relación a los parámetros de la investigación (Hernández, et al., 2014, p.128).

A partir de lo anterior, el diseño escogido en la presente investigación fue la Investigación Acción Pedagógica, la cual es una variante de la Investigación Acción Educativa. Para Elliot (2000), esta última “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes” (p.24), y tiene estrecha relación con la idea del docente como investigador, acuñada por Stenhouse (Stenhouse, como se citó en Elliot, 2015); perspectiva que involucra al maestro en un proceso de reflexión, investigación y autoconocimiento en su aula de clases y mediante el trabajo en colaboración con otros docentes.

Restrepo (2002), explica claramente la diferencia entre la Investigación Acción Educativa y la Investigación Acción Pedagógica, afirmando que ésta última se encuentra “ligada a la indagación y transformación de procesos escolares en general, y la investigación-acción-pedagógica (I-A-Pedagógica) se focaliza en la práctica pedagógica de los docentes”. Restrepo propone las siguientes fases en el proceso investigativo sobre la práctica: la deconstrucción, la reconstrucción y la evaluación o validación de la práctica reconstruida (Restrepo, 2002; Restrepo 2004). La fase de deconstrucción de la práctica implica el análisis de esta a partir de evidencias previamente recogidas.

Esta fase tiene como objetivo hacer un proceso de autocrítica: identificar las limitaciones de la práctica; aquellos elementos poco efectivos y los paradigmas o creencias que los anteceden (Restrepo, 2002). En la segunda fase, la reconstrucción de la práctica se incursiona en el diseño de una práctica nueva y mejorada, partiendo del conocimiento adquirido de la fase anterior (Restrepo, 2004).

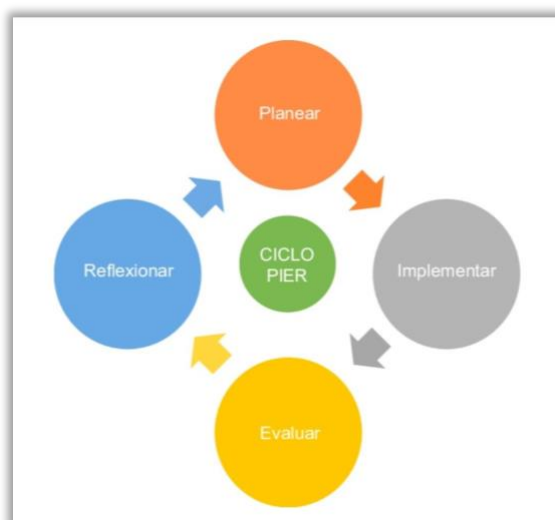
En esta fase se rescata además lo positivo: lo bueno de la práctica (Restrepo, 2002). Finalmente, en la última fase se corrobora la efectividad de la práctica reconstruida, para lograr los propósitos de la educación (Restrepo, 2004).

La presente investigación se ha basado en el análisis de cinco ciclos de reflexión, denominados ciclos PIER. Cada ciclo se compone de cuatro momentos o fases: planeación, implementación, evaluación y reflexión. En la fase de planeación se declaran los objetivos de aprendizaje, las actividades o estrategias que facilitarán el logro de dichos objetivos, y la metodología de evaluación.

La fase de implementación es la puesta en marcha de las estrategias surgidas en el primer momento; es también aquí donde los datos y evidencias de aprendizaje son recogidos. La fase de evaluación por su parte permite tener una visión amplia de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Es un proceso que ocurre a lo largo de la implementación, pues tiene un carácter continuo.

La última fase corresponde al momento de reflexión. En esta, se realiza un análisis de las acciones desarrolladas a lo largo del proceso, a partir de las evidencias recolectadas. Esta fase constituye un momento sustancial durante el ciclo, puesto que allí se determinan las acciones que se deberán modificar en un ciclo posterior.

Figura 18. Ciclos PIER (*Planear, implementar, evaluar, reflexionar*)



Nota. Tomado de la web

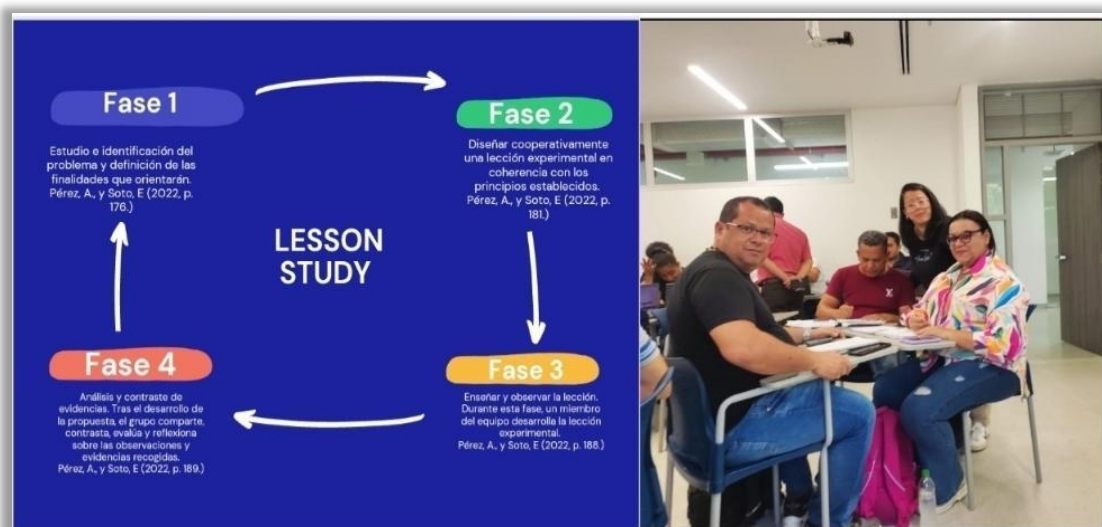
Lesson Study

La metodología utilizada en la presente investigación es la implementación de la Lesson Study como se muestra en la Figura 12, se hacen ciclos de planeación colaborativa, se implementa se evalúa y se reflexiona, lo cual se centra en el estudio colaborativo de las prácticas de enseñanza (Pérez y Soto, 2015).

La Lesson Study es una metodología de investigación acción cooperativa. Consiste en un proceso reflexivo en el que los docentes realizan un trabajo de cooperación entre sí, orientado al diseño, ejecución y observación a fin de analizar y revisar una propuesta educativa. Es una estrategia cíclica en la que cada miembro del grupo en forma rotativa ejecuta la acción educativa, mientras es observado por el resto de pares.

Esta estrategia no solo pretende mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino también el Fortalecimiento de la práctica de enseñanza de los docentes involucrados (Soto y Gómez, 2015)

Figura 19. *Diseño metodológico de la investigación. Lesson Study - Imagen docentes en Lesson Study*



Adaptación de Pérez Gómez y Soto Gómez 2022

Recolección y Análisis de Datos

La recolección de datos en la investigación de enfoque cualitativo es un proceso que “ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis” (Ley 115 de 1994), por lo tanto, el acopio de los datos en la presente investigación se realizó durante el desarrollo mismo de las prácticas de enseñanza.

Para el proceso de recolección de datos se recurrió a las técnicas de observación participante y la revisión documental de instrumentos como el material audiovisual, la matriz de registro de la información y los trabajos realizados por los estudiantes en las clases documentadas, algunas interacciones en el aula, las fichas de reuniones de la planeación colaborativa; pues, se consideró que eran los insumos más adecuados para recoger información que respondiera a la pregunta de investigación: ¿Cómo se renueva la práctica educativa para el fortalecimiento de competencias socioemocionales, en los estudiantes, mediante el enfoque de pensamiento visible en el contexto de la música vallenata?, el análisis de los datos recolectados permitió mostrar los cambios en las categorías de investigación, para luego facilitar la realización de su posterior análisis y la extracción de los resultados arrojados por éstos.

Es de anotar que en la investigación de tipo cualitativo, el análisis de datos es un proceso que se da en paralelo con la recolección de estos, de ahí que no hay una estructura generalizada para el análisis, en tanto cada estudio demanda un esquema particular (Hernández, et al., 2014). Por lo anterior, este proceso se realizó fundamentalmente a partir de la matriz de recolección y análisis de datos de los ciclos PIER. En la que se registró la información correspondiente a los momentos de planeación, implementación, evaluación y reflexión sobre la práctica educativa

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Observación Participante.

Gil (2011) dice que la observación participante es un proceso sistemático, organizado y controlado dirigido hacia la recolección de la información en el

contexto de la investigación, bien sea natural o ficticio sobre sucesos de interés previamente identificados. De acuerdo con el autor, la observación involucra dos elementos claves, en primer lugar, el observador encargado de codificar la información de los eventos en cada instrumento. En segundo lugar, el investigador, de quien se busca obtener la mayor información posible. Esta técnica puede llevarse a cabo a través de la observación directa y observación participante, materializada mediante diversos instrumentos como: registros anecdóticos, fotografías, videos, fichas de registros, matriz de análisis, cuadernos de notas y diario de campo.

En la presente investigación, se ha utilizado la observación participante que tiene como característica fundamental la interacción permanente entre el docente investigador y el grupo de estudio. Implica, según Hernández et al. (2014), la inmersión en las situaciones que se presentan; la capacidad para detectar detalles, sucesos, eventos e interacciones relevantes, además de mantener un papel activo y generar una reflexión constante.

Revisión Documental.

La revisión documental constituye el fundamento de toda investigación permite disponer de información que valide o refute las hipótesis planteadas en la investigación, a través del análisis de información presentada en fuentes como documentos escritos de cualquier tipo, material audiovisual, entre otros. Estas fuentes aportan a la comprensión del fenómeno objeto de estudio toda vez que “le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (Hernández et al., 2014, p.415). Por tal razón, en la presente investigación se utilizó la revisión y análisis de fuentes recolectadas en las prácticas educativa, aportadas por los estudiantes y por la docente orientadora investigadora, tales como: fotografías, videos y audios, trabajos de los estudiantes, registros en formatos de planeación, y matrices de análisis de evaluación y reflexión sobre la práctica.

Tabla 2.*Matriz de concordancia. Técnicas, instrumentos y objetivos*

Técnica	Instrumento	Objetivos
Revisión documental	Fichas registro	Identificar las debilidades de la práctica educativa de la docente investigadora.
Observación	Diario de campo	Describir la práctica educativa de la docente investigadora para fortalecer las competencias socioemocionales en los estudiantes
Grupo Focal	Rejilla de la Lesson Study	Analizar las transformaciones en la práctica educativa de la docente investigadora y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en los estudiantes

Nota. Elaboración propia

Material Audiovisual.

En cuanto al material audiovisual, fue bastante productivo la realización y reproducción de vídeos, fotografías de clases recolectados por la docente en el transcurso de la investigación, aportando información relevante sobre la práctica educativa objeto de estudio, que vinieron a generar nuevas comprensiones sobre las acciones que realiza la docente investigadora y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Este tipo de registros según Hernández et al. (2014), son una fuente valiosa de datos cualitativos puesto que permiten comprender el fenómeno central del estudio, aportando al investigador conocimiento sobre el contexto, las vivencias, situaciones, entre otros aspectos.

Trabajos de los Estudiantes

Los trabajos de los estudiantes fueron una fuente importante en el proceso de recolección de datos. Los cuales fueron desarrollados principalmente en las clases documentadas. Este material constituye un excelente recurso ya que permite al maestro por un lado conocer las comprensiones alcanzadas por los estudiantes

durante las clases, y de otro modo realizar un proceso de autoevaluación y reflexión sobre su propia práctica, para transformarla y generar así procesos en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

Categorías de análisis

Las categorías son concebidas por Gil (2011) como “un constructo mental abstracto traducido en una idea clara y precisa de lo que se quiere designar, interpretar, significar o describir y que surgen de la propia realidad de los datos empíricos o teóricos” (p.58). Las categorías constituyen entonces “conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado” (Hernández et al., 2014, p.429).

Las categorías de análisis pueden ser de tipo apriorísticas (García, et al., 1994; Cisterna, 2005), es decir; que se establecen previamente, o de tipo emergente, en tanto “surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna, 2005). Para Mayz (2009), las categorías apriorísticas constituyen componentes abarcativos, relacionales e integradores, y las categorías emergentes o específicas son constructos que tienen su origen a partir de la interpretación profunda de los datos significativos (Mayz, 2009).

Las categorías de análisis de esta investigación son precisamente las tres acciones constitutivas de la práctica de enseñanza las cuales integran el objeto a investigar: la planeación, la implementación y la evaluación de los conocimientos de los estudiantes, en las cuales se agrupa la información recolectada para su análisis, de las cuales surgen unas subcategorías, que a su vez, se dividen en categorías preliminares que se construyen antes de que la información sea recolectada, y unas emergentes que surgen del análisis de la información que fue recolectada Cabrera (2005), las cuales se muestran en la Tabla 3:

Tabla 3

Categorías de análisis para el estudio de la práctica educativa

Categoría	Práctica de enseñanza (Educativa)
------------------	--

Categorías Apriorísticas	Planeación	Implementación	Evaluación de los aprendizajes
Preliminares	Contextualización Intencionalidad	Enseñanza situada	Tipos de evaluaciones
Emergentes	Estrategia Didáctica	Visibilización del pensamiento	Actores en la evaluación

Nota. Elaboración propia

Práctica de enseñanza

Steiman (2017), adopta la concepción de práctica de enseñanza como una intervención intencionada, que se enmarca en la práctica social, que se da en un contexto específico y que modifica a todos los involucrados. Las prácticas de enseñanza son entonces definidas por Steiman como “una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados” (p.116) y continúa diciendo que “las prácticas de enseñanza se inscriben en el mundo de lo diverso, de lo particular y de lo casuístico” (p.116). Steiman reconoce la importancia de un contexto escolar, entendiendo este contexto como un universo de lo particular en el que sus características propias deben ser reconocidas al momento de pretender interpretarlas (Steiman, 2017).

Edelstein (2015) así como Steiman (2017) , explica las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, “históricamente determinadas y, por tanto, multidimensionales y situadas” (p.2). Para Edelstein, dichas prácticas se refieren a procesos de transmisión y apropiación de contenidos enmarcados en procesos de escolarización, en donde la relación entre la triada estudiante – docente y conocimiento se desarrollan.

Dichas prácticas deben centrarse en el enseñar y el aprender; tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento y el cómo se comparte y se construye en el aula. La autora afirma que las prácticas de enseñanza son prácticas complejas, que se desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos

interactivos múltiples y se hallan presentes en diversos atravesamientos. Igualmente, considera que son plurales porque tienen relación con distintos contextos, personas e historias (Edelstein, 2015).

En tanto que su propuesta para la formación docente, Aiello (2005) redefine el concepto de prácticas de enseñanza como actividades caracterizadas por su intencionalidad, complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que se enmarcan en un contexto específico. Aiello (2005) resalta la importancia de constituir estas prácticas como objeto de estudio, para reflexionar en torno a estas y así lograr una comprensión completa y profunda en la manera en que el docente desempeña su labor.

Planeación

La planeación de clase se convierte en una actividad de primer orden para los profesionales de la educación con un sentido práctico y utilitario. Reviste gran importancia dicha tarea para los educadores puntualizando en la orientación, ejecución y control como condiciones imprescindibles para dirigir de la mejor manera el proceso de enseñanza aprendizaje. La planeación de clase es el hilo conductor de las múltiples estrategias y acciones que se desarrollan dentro y fuera del aula, Reyes (2017). A partir de ella surgen unas subcategorías en la presente investigación:

Contextualización

Para Cifuentes 2017, existe la necesidad de estudiar los contextos circundantes a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con la intención de integrarlos a las prácticas pedagógicas, a fin de convertirlos en una oportunidad para potenciar el desarrollo de competencias académicas, ciudadanas y laborales de los niños, niñas y jóvenes (Cifuentes, 2017, p.120).

Por su parte Zabalza expone que “ no podemos planificar un proceso educativo adecuado, si éste no resulta una propuesta alineada y coherente con el marco contextual en el que el niño vive”. (Zabalza, 2012, p,11). Somos lo que somos por que hemos nacido en un contexto particular (Zabalza, p,15)

La implementación

La implementación es entendida como la gestión de aula del docente, donde el docente pone en marcha sus acciones para que el estudiante adquiera el aprendizaje. Las categorías preliminares y emergentes de la acción de implementación o desarrollo de la práctica de enseñanza corresponden a contexto enseñanza situada y visibilización del pensamiento. A continuación, se definen dichas subcategorías .

Enseñanza situada

Díaz (2006), afirma que todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada. (p.20). La visión situada del aprendizaje surge como oposición a las prácticas de enseñanza que se presentan de forma desarticulada, descontextualizada, desmotivante y de poca utilidad para los estudiantes (Díaz, 2003; Díaz, 2006); prácticas en las cuales el conocimiento se aborda “como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece” (Díaz, 2003).

Para Díaz y Hernández (Díaz y Hernández, 2005), “aprender es una acción que se construye desde los intereses y motivaciones personales” (p.4). Por lo cual, las prácticas de enseñanza situadas deben considerar cuatro aspectos, según los autores; la experiencia personal del sujeto que aprende; el contexto; la interacción con otras personas y; la problematización sobre la realidad.

Pensar prácticas de enseñanza desde un enfoque situado implica a los maestros reflexionar sobre: los aspectos de la vida del estudiante que se encuentran más relacionados con los contenidos y conceptos de la clase, las actividades extraescolares que pueden tener relación con dichos temas y sobre qué situaciones

permiten enseñar, de forma significativa las habilidades o contenidos, con el fin de que los estudiantes hagan uso de los aprendizajes alcanzados en una situación o un problema concreto (Flórez, 2015). De tal modo que, desde una perspectiva de enseñanza situada, el docente tiene el papel de diseñar contextos y situaciones para ubicar los contenidos de la clase.

Visibilización del Pensamiento

Las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad en tanto se conciben, junto con la familia, como los principales escenarios de formación integral de los individuos. Se hace necesaria entonces, una revisión a los procesos de enseñanza - aprendizaje con el fin de superar prácticas tradicionales centradas en la transmisión y memorización de contenidos, y de evidenciar procesos de comprensión a partir del cual los estudiantes logren transferir el conocimiento a situaciones y contextos diversos (MEN, 2006; Cifuentes, 2019).

Se requiere transformar las aulas de clase en espacios que posibiliten el pensamiento y la comprensión, y que, además, permitan visibilizar dichos procesos. El pensamiento es invisible; es un proceso interno, puesto que ocurre en la mente de cada uno (Ritchhart et al., 2014; Perkins, 2003). Hacer visible el pensamiento de los estudiantes (y también el de los maestros), se convierte entonces en una necesidad y oportunidad, si se asume el aprendizaje como un producto del pensamiento y la comprensión, y ya no de la memorización y la repetición. Ritchhart et al. (2014), menciona que, como maestros debemos plantearnos dos metas claves si estamos interesados en lograr comprensión y aprendizajes: en primer lugar, crear oportunidades para pensar y, en segundo lugar, hacer visible el pensamiento de los estudiantes.

Adoptar una actitud en favor de la visibilización del pensamiento en las prácticas de enseñanza implica considerar seis principios, de acuerdo a lo planteado por Ritchhart y Perkins (2008): considerar que el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento; comprender que el buen pensamiento no es solo una cuestión de habilidades, sino también una cuestión de disposiciones; asumir el desarrollo del pensamiento como un esfuerzo social; fomentar el pensamiento requiere hacer que

el pensamiento sea visible; reconocer que la cultura en el aula establece el tono para el aprendizaje y da forma a lo que se aprende y; asumir las escuelas como espacios de culturas de pensamiento para los maestros.

Hacer visible el pensamiento en el aula demanda entonces la creación de oportunidades de pensamiento y de espacios en los que se cuestione, se escuche y se documente (Ritchhart, et al, 2014). Así mismo, el uso de un lenguaje que lleve al pensamiento, que se manifiesta cuando el maestro incluye en su discurso términos como hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva, permite a los estudiantes identificar los matices que tienen el pensamiento (Perkins, 2003). El uso del lenguaje del pensamiento convierte al maestro en un modelo de persona pensante para los estudiantes, en la medida en que se busca que vayan a lo profundo de su pensamiento, llevándolos “a estar atentos a los problemas y oportunidades y pensar sobre ellos” (Perkins, 2003, p.2).

Las rutinas de pensamiento surgen como una forma de hacer dicho proceso visible: “son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (Perkins, 2003). Surgen de la investigación realizada por el Proyecto Zero, de la Universidad de Harvard, en la cual se ha explorado cómo el uso de este tipo de rutinas y la documentación son herramientas de aprendizaje en el aula. Estas rutinas ayudan al estudiante a reflexionar sobre temas que aparentemente podrían no tener mayor complejidad, por lo tanto, impulsan el pensamiento y lo hacen visible (Ritchhart y Perkins, 2008).

En los procesos de potenciar y visibilizar el pensamiento, el lenguaje representa un papel trascendental, en la medida que permite desarrollar comprensión y exteriorizarla. Lenguaje y pensamiento tienen entonces una estrecha relación puesto que el primero “es producto de las teorías que el individuo tiene acerca del mundo” (Salmon, 2009). De ahí que las habilidades comunicativas (oralidad, lectura, escritura y escucha) representan un componente indispensable dentro del aula, en tanto permiten al estudiante desarrollar comprensiones y manifestarlas.

La evaluación

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (Casanova, 1998, p.67).

Tipo de Evaluaciones

Según su Funcionalidad. Según Casanova (1998), la evaluación puede ser de tipo: Sumativo en cuanto se evalúa el aprendizaje del estudiante al final de una unidad de enseñanza, para establecer el nivel de apropiación de un concepto, técnica o metodología, y formativo en cuanto se dé un monitoreo del aprendizaje del estudiante para suministrar retroalimentación continua para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Actores en la Evaluación.

Feldman (2010), reconoce que la evaluación puede ser realizada por docentes y estudiantes, mediante procesos de heteroevaluación, autoevaluación y evaluación independiente. En esta misma línea, el Ministerio de Educación Nacional (2018), asume como componente de una evaluación de carácter formativo las acciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, lo que “permite a cualquier sujeto mejorar sus vivencias consigo mismo y con los otros, además de aportar información sobre su proceso de aprendizaje individual” (p.15). Wilson (2002), coincide en afirmar que la valoración o realimentación en el proceso de enseñanza – aprendizaje debe proceder de otras fuentes; no solamente del docente. De tal modo que los estudiantes pueden y deben proporcionar información sobre su propio proceso y el de sus pares, por lo que la comunidad que rodea al estudiante puede contribuir a la evaluación.

Ciclos de Reflexión

Encarnación Soto y Ángel Pérez Gómez (2011) nos ofrecen una definición precisa en su artículo 'Las Lesson Study: ¿Qué son?': "Las Lesson Study son un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales y herramientas que ayudan al profesor a trabajar de forma cooperativa en un proceso de acción e investigación".

La presente investigación se realizó basado en el análisis de cuatro ciclos PIER. Cada ciclo está compuesto por cuatro momentos: planeación, implementación, evaluación y reflexión. En el momento de planeación se declaran los objetivos de aprendizaje, las actividades o estrategias que facilitarán el logro de los objetivos, y la metodología con la que se desarrolló la evaluación.

La fase de implementación es la puesta en marcha de las estrategias surgidas en la primera fase; es también aquí donde se recogen los datos y las evidencias de aprendizaje. Luego en la fase de evaluación se logra tener una visión amplia de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Es un proceso que ocurre a lo largo de la fase de implementación, pues tiene un carácter continuo.

Y al final está el momento de la reflexión, en el cual se analizan las acciones desarrolladas a lo largo del proceso, a partir de las evidencias recogidas. En este importante momento se determinan las acciones que generan cambios y determinar los mismos en el siguiente ciclo.

Con respecto a la metodología aplicada de la Lesson Study en la investigación, se desarrolló en paralelo a la implementación de los ciclos de reflexión, para lo cual, un grupo de tres maestros investigadores cuyas prácticas de enseñanza son diferentes, dado que dos de ellos son docentes de aula, uno de los cuales, pertenece al área de Ciencias naturales y el otro docente imparte sus conocimientos en el área de matemáticas. Mientras que la docente investigadora del presente proyecto es docente con funciones de orientación, es decir, psicorientadora. Pero aun cuando difieren en sus áreas, se enriquecen en todos los componentes de la práctica, haciendo la actividad dinámica y complementaria.

El mencionado grupo o triada, se reunió con el fin de aportar de forma colaborativa en los momentos de planeación y reflexión sobre la práctica. Estos ciclos analizados tenían como foco, el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, generar nuevas formas, estrategias y actividades que ayudaran al fortalecimiento de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

A continuación, se presentan los ciclos que fueron analizados y sistematizados, a través de los cuales se muestran los cambios y transformaciones que se han dado en la práctica educativa de la docente orientadora investigadora.

Primer Ciclo:

Identificación: ¿Práctica de enseñanza o Práctica Educativa?

Este ciclo inicia con la conformación de un grupo de tres docentes con poca afinidad en sus áreas, como se mencionó en la introducción del capítulo, pero vinculados al mismo programa de formación profesional en pedagogía en el nivel de maestrías. Este particular grupo tuvo su primer encuentro con el fin de valorar la planeación de la unidad de aprendizaje, diseñada por cada docente investigador, para realizar la respectiva reflexión sobre su práctica de enseñanza y/o educativa junto con sus posibles transformaciones.

Fue un ciclo algo confuso para la docente orientadora investigadora, pues al inicio había trabajado desde el área de Ciencias Sociales, dado que además de ser orientadora escolar, labora también como docente de esa área en la jornada nocturna, en el programa de educación para adultos. El asesor asignado desde la universidad inicia su labor con una serie de orientaciones, en las que, la ubica o aterriza, y se genera el primer cambio, que fue algo confuso y desajustó el trabajo iniciado, pero logró ser pertinente y coherente con la labor principal que desempeña la docente orientadora en el sector educativo. De esta manera, se generan cambios en el proceso de investigación, y correlativamente en el objeto de investigación, pues inicialmente se estudiaba la práctica de enseñanza, cambiando a Práctica educativa.

Ya con orientaciones más claras en este primer ciclo de reflexión, se tomó como punto de partida los hallazgos encontrados luego del análisis de la actividad realizada al inicio de la investigación.

Se determinó que en la planeación y, por ende, en la implementación, no se establecía anteriormente, un objetivo claro de aprendizaje, además la práctica se enfocó más específicamente en los contenidos y no en el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Como resultado de las primeras asesorías de nivel investigativo, se realizó un ejercicio reflexivo en torno a las preguntas ¿qué enseño? y ¿qué tanto sé sobre lo que enseño?, con el cual se reconoce que, en sus prácticas de enseñanza, la docente investigadora enseña temas que producen reflexiones, habilidades, destrezas y busca desarrollar comprensiones en sus estudiantes sobre los temas y competencias propuestos en los planes de orientación escolar, incluidos en el PEI institucional, pero faltaban las reflexiones y planificaciones permanentes y la contextualización.

A partir de estas experiencias se reconoció la necesidad de realizar un ejercicio consciente de revisión, comprensión y articulación en las prácticas de enseñanza de los lineamientos propuestos a nivel macro curricular y que se materializan en los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006).

Desde este momento, en las prácticas de la docente investigadora se empieza a recuperar el ejercicio de documentación, revisión y articulación de los lineamientos establecidos a nivel macro curricular, sin dejar de lado los de carácter institucional (meso curriculares) y vinculando a las acciones del aula (micro currículo), los propósitos que en estos documentos se plantean. La práctica en el primer ciclo de reflexión se desarrolló en La Institución Educativa San José de La Paz, Cesar, en marzo de 2023, con el grupo de estudiantes de sexto grado. La clase se pensó para ser desarrollada desde la asignatura de Ciencias sociales, pues, como se explicó antes, existía la confusión de si trabajar en aula o desde el rol principal que ocupa la docente orientadora en su colegio.

La planeación. Este primer ciclo fue planteado teniendo ya como referencia La EPC Enseñanza para la comprensión, en la que se propone un esquema, se

orienta un tema, una contextualización, competencias, tópico generativo, referentes, DBA, EBC, unas metas de comprensión, unos desempeños de comprensión, desempeños de implementación, Proyecto final de síntesis.

Figura 20. *Momentos de planeación de ciclo de reflexión*



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Resultó algo compleja esta primera planeación de la unidad de comprensión, pues es la primera vez que se implementa y, aunque hubo varias confusiones al inicio, ya lo con lo planeado se pudo lograr un buen producto. La docente orientadora planeó fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes, y optó por realizarlo con el grado sexto.

Se planeó trabajar “La conciencia social y la empatía”, con un tópico generativo: “Somos diferentes e iguales! Valoración de la diversidad y el respeto por los otros”. Con unos estándares de competencias: “Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio escolar y en mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones.”

Se adicionó a la ficha de documentación del ciclo de reflexión, propuesta por el asesor, un recuadro donde se puedan consignar las competencias socioemocionales que para efectos de la presente investigación y desde su objeto de estudio son pertinentes.

Tabla 4. Adicionamiento en la ficha de documentación del ciclo de reflexión de un cuadro que contiene las competencias socioemocionales

2. PLANEACIÓN EN COLABORACIÓN ¹			
ASPECTOS	PROPUESTA INICIAL	REALIMENTACIÓN DE COMPAÑEROS DE TRIADA	PROPUESTA REAJUSTADA
Tópico generativo /Tema llamativo	Somos diferentes e iguales! Valoración de la diversidad y el respeto por los otros	Importante tema que promueve el pensamiento visible de las competencias socioemocionales	
Estándares Básicos de Competencias	Identifico y rechazo las diversas formas de discriminación en mi medio escolar y en mi comunidad, y analizo críticamente las razones que pueden favorecer estas discriminaciones.		
Competencias socioemocionales	Autoconciencia: Los estudiantes serán capaces de identificar sus propias emociones y las emociones de los demás. Autorregulación: Los estudiantes serán capaces de controlar sus emociones y comportamientos. Empatía: Los estudiantes serán capaces de ponerse en el lugar de los demás y comprender sus perspectivas. Habilidades sociales: Los estudiantes serán capaces de comunicarse y relacionarse de manera efectiva con los demás.	Excelente aporte a la ficha y efectivamente tiene como objetivo acondicionar el formar a las necesidades propias de su rol como orientadora escolar	
Derechos Básicos de Aprendizaje	Comprende la responsabilidad que tiene una sociedad democrática para evitar la		

Nota. Ajustado desde la ficha suministrada por el asesor José Eduardo Cifuentes.

Autoconciencia: Los estudiantes serán capaces de identificar sus propias emociones y las emociones de los demás.

Autorregulación: Los estudiantes serán capaces de controlar sus emociones y comportamientos.

Empatía: Los estudiantes serán capaces de ponerse en el lugar de los demás y comprender sus perspectivas.

Habilidades sociales: Los estudiantes serán capaces de comunicarse y relacionarse de manera efectiva con los demás.

Figura 21. Imagen de Igualdad y equidad- Rutina de pensamiento



Nota, Adaptación, tomado de la Web

Implementación. El día dieciocho de septiembre de 2023, a las 8 am inicia la implementación del primer ciclo de reflexión de la investigación. La primera actividad estuvo dada por una comunicación en dos direcciones, es decir, el entusiasmo de los estudiantes generó gran motivación y participación. Se tuvo el acompañamiento de la docente del área de informática, también estudiante y compañera de maestría, como observadora y en momentos participante de la primera clase con el modelo EPC de la Institución educativa San José de La Paz.

El primer desempeño que se implementó fue el exploratorio, donde a través de la rutina de pensamiento planteada, se logró indagar sobre los conocimientos previos que estos tenían acerca del tema. Esta actividad se valoró mediante la observación de los aportes u opiniones dadas por los estudiantes. Se observó un gran entusiasmo por hacer parte de la actividad.

Se observó bastante conexión de los estudiantes con el tema pues gracias a la rutina de pensamiento se puso en movimiento las ideas motivando la participación en clase y más aún la visibilización de sus pensamientos.

Figura 22. *Momento exploratorio de la fase de implementación del primer ciclo*



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Dentro de la investigación guiada, las actividades implementadas consistieron en escuchar la canción Vallenata de Hernando Marín Lacouture, llamada CANTA CONMIGO. Se propuso leer el concepto de discriminación el concepto de discriminación y el artículo 13 de La Constitución Política de Colombia, con el fin de

que los estudiantes lograsen elaborar su propio concepto de discriminación, de la misma manera que elaboraron concepto de empatía. Se les pidió elaborar dibujos, historias y reflexiones sobre el tema de la canción.

En el tablero se escribió el nombre del tópico generativo "Somos diferentes e iguales!" y se les propuso escuchar la canción vallenata "Canta conmigo" del compositor Hernando Marín Lacouture, se les pidió a los estudiantes que pensarán en lo que escucharon, realizaran algunos cuestionamientos y posteriormente exploraran nuevas ideas y qué preguntas surgieron al observar esta imagen. Luego desarrollan una rutina de pensamiento PIENSA-CUESTIONA- EXPLORA.

CANTA CONMIGO

Autor Hernando Marín Lacouture

Canta Diomedes Díaz y Juan Rois

<https://youtu.be/ScqNeUkA0is?si=eDK6zdSweSpRLOiB>

Figura 23. Canción *Canta conmigo* escrita en el tablero. Rutina de pensamiento



Nota. imagen archivo personal de la docente investigadora

Evaluación. La evaluación de los conocimientos de los estudiantes se dio por medio del análisis y la observación de las actividades realizadas. Se pudo identificar que la evaluación en este ciclo fue una acción que se pensó desde la planeación, en respuesta a cada uno de los diferentes momentos de la clase.

Se lograron como resultado una serie de ideas a partir de las rutinas de pensamiento que luego socializaron en grupos. Pudieron analizar algunas ideas sobre el concepto que se tiene de la empatía, a partir de historias, dibujos y reflexiones escritas en hojas de papel, comprendieron las difíciles formas de relacionarse, acompañadas de baja tolerancia y expresiones que denotan falta de amor propio y hacia los semejante, indicando la poca educación emocional.

Luego de exponer todas sus ideas, las plasmaron en hojas y luego expuestas en las ventanas de la sala polivalente de la institución. (ver figura 15)

Figura 24. . *Momentos de evaluación. Pensamiento visible*



Nota. Archivo personal de la docente orientadora investigadora

Reflexión. A partir de este primer ciclo de reflexión, se pudo observar la necesidad de articular en la práctica educativa unos lineamientos específicos que desde El MEN sirvan de derrotero a la labor de orientación escolar, pues se encuentra con que hay que acomodarlos a los lineamientos propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional, materializados en los Estándares Básicos de Competencias (2006).

Se pudo identificar la importancia de los elementos del contexto, en este caso el aprovechamiento de la riqueza cultural y folclórica de la región para generar un vínculo entre la cotidianidad del estudiante y su proceso de enseñanza - aprendizaje. De la misma manera se observó, la necesidad de buscar estrategias en favor del mejoramiento de las acciones de evaluación, en tanto esta acción no se realizó de forma estructurada, pese a que previamente se declaró en la planeación los parámetros de valoración. de esta manera se hace necesaria la autoevaluación y la coevaluación en el aula, y fuera de ella, con el fin de descentralizar el rol de la docente orientadora como agente evaluador.

Este ciclo permitió comprender que, el uso de rutinas de pensamiento puede ser un ejercicio mucho más aprovechado en las actividades desarrolladas desde la orientación escolar, en favor de generar nuevas comprensiones en los estudiantes. Se propuso dar un sentido más amplio a las rutinas de pensamiento para indagar más allá de lo expresado por los estudiantes.

Segundo ciclo de reflexión: Visibilizando el pensamiento

Este segundo ciclo de reflexión se desarrolló en La Institución Educativa San José el mes de octubre de 2023 con el grupo de estudiantes del séptimo grado y toma como punto de partida las comprensiones alcanzadas en el primer ciclo en torno a las acciones que visibilizan el pensamiento, así como también la importancia de las interrogaciones como forma motivadora de movilizar el pensamiento. Se piensa en una planeación en la que se den actividades que generen comunicación entre todos los involucrados en el contexto de la unidad de aprendizaje, proyectando que exista un nivel de comunicación más alto en el que ellos puedan interactuar, y desarrollar actividades que fortalezcan la visibilización del pensamiento de los estudiantes, tomando como referencia a Ritchhart, Church y Morrison (2014), quienes afirman que: para que el pensamiento ocurra, los estudiantes primero que todo, deben tener algo en qué pensar y hay que pedirles que piensen al respecto.

Teniendo en cuenta lo anterior se desarrolló una unidad llamada: "Conectando con mis emociones" y con un tópico generativo "El amor como fuente

de desarrollo de competencias socioemocionales”. De la misma manera se pretende fortalecer las competencias socioemocionales a partir de rutinas de pensamiento.

Planeación

El momento de planeación se generó a partir del trabajo colaborativo con el grupo de profesores investigadores (Tríada), bajo la metodología Lesson Study. Esta planeación se dio en tres momentos que pretenden visibilizar el pensamiento de los estudiantes con el fin de que se generen nuevos conocimientos. Para esto, se planea una actividad inicial que pretende identificar los conocimientos previos de los estudiantes y de esta manera se proponen unos resultados previstos de aprendizaje.

Un momento de exploración, mediante la rutina de pensamiento llamada “¿Qué te hace decir eso?” que se realizará luego de observar el video

“ El amor y la empatía nos enseñan a sobrellevar el dolor” [.https://youtu.be/X-hs8Hi-Qig?si=C-QxyW9ybPP3eT6B](https://youtu.be/X-hs8Hi-Qig?si=C-QxyW9ybPP3eT6B) (YouTube) en el cual podían evidenciar una conmovedora historia sobre empatía y amor como valores que fortalecen las competencias socio emocionales. Esta rutina de pensamiento ayuda a los estudiantes a describir lo que ven o saben y se les solicita que construyan explicaciones. Promueve el razonamiento basado en evidencia y, al compartirlo en la clase, favorece la comprensión de múltiples alternativas e interpretaciones.

De la misma manera se planeó el momento de investigación guiada una rutina de pensamiento con la canción vallenata de la autoría de Gustavo Gutiérrez Cabello, cantada por Jorge Oñate, Enamórate, <https://youtu.be/Nk4EeUMG3qA?si=dhF2SY7KVtL9AucD> con la rutina de pensamiento: Conectar, Ampliar, Desafiar. Al escuchar la canción, los estudiantes debían reflexionar sobre unos interrogantes por ejemplo ¿Cómo este video se conecta con algo que ya conoces? ¿Qué ideas o impresiones amplían o impulsan tu pensamiento en nuevas direcciones? ¿Qué es desafiante o confuso? ¿Qué te cuestionas?

Se planeó para el proyecto final de síntesis, analizar la letra de la canción "Enamórate" e identificar las emociones que se expresan en ella. De la misma manera, reflexionar sobre sus propias experiencias de amor y cómo estas han

impactado su vida. Luego se propone la creación de un collage de mensajes con palabras que relacionen con amor y expresen su comprensión del mismo. Esta se exhibirá en un lugar visible en el colegio.

Para finalizar la unidad se planteó que los estudiantes cantaran en la hora de formación (6:00 a.m) canciones vallenatas que promuevan el amor puro y sano. Además de promover un hermoso mensaje, esta actividad tiene como principal objetivo, fomentar el fortalecimiento de la empatía y la regulación emocional.

Implementación

La implementación de lo que se proyectó en la planeación parte de la realización de la rutina de pensamiento *¿Qué te hace decir eso?* a partir de la cual se motivó a los estudiantes a describir lo que ven en el video de Youtube *El amor y la empatía nos enseña a sobrellevar el dolor*. Con esta actividad se promueve el razonamiento basado en evidencia y compartirlo en la clase, favoreciendo la comprensión de múltiples alternativas e interpretaciones.

Durante la rutina de pensamiento, los estudiantes generan preguntas sobre algunos aspectos propios del video observado, establecen algunas descripciones y explicaciones con las que buscan interpretar lo observado.

Posterior a lo anterior, se propone a los estudiantes escuchar la canción *Enamórate* de Gustavo Gutiérrez Cabello y realizar la rutina de pensamiento *Conectar, Ampliar, Desafiar*. Al escuchar la canción, los estudiantes debían reflexionar sobre unos interrogantes por ejemplo *¿Cómo este video se conecta con algo que ya conoces? ¿Qué ideas o impresiones amplían o impulsan tu pensamiento en nuevas direcciones? ¿Qué es desafiante o confuso? ¿Qué te cuestionas?* De la misma manera, reflexionar sobre sus propias experiencias de amor y cómo estas han impactado su vida.

Luego se propone la creación de un collage de mensajes con palabras que los estudiantes relacionen con amor y con el, expresen su comprensión del mismo. Esta se exhibirá en un lugar visible en el colegio.

Figura 25. Collage de mensajes con palabras e imágenes que los estudiantes relacionan con el amor.



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Evaluación

La evaluación del segundo ciclo de reflexión fue basada en el nivel de participación de los estudiantes en todo el proceso y específicamente en respuesta a las rutinas de pensamiento. Se evalúa permanentemente y de manera procesual como menciona Casanova (1998) “es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso” (p.92).

Como cierre de la actividad se propuso que los estudiantes cantaran canciones vallenatas que promuevan el amor para, de esta manera visibilizar en el contexto escolar, la movilidad de pensamiento y las transformaciones en la práctica educativa y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los estudiantes, principalmente y en este caso, la asertividad y la regulación emocional. De esta manera se hace una evaluación constante observando las transformaciones

en el aprendizaje de los estudiantes de la misma manera que las transformaciones de la práctica de enseñanza desde la implementación del enfoque de pensamiento visible.

La canción "Enamórate" de Gustavo Gutiérrez es un recurso valioso para trabajar las competencias socioemocionales en el aula. La letra de la canción ofrece una visión positiva del amor y destaca su importancia para el bienestar personal y social. A través del análisis de la canción, la reflexión personal y la investigación guiada, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión adecuada del significado del amor y cómo este puede contribuir al desarrollo de las competencias socioemocionales.

https://youtu.be/2MOF3H0XLII?si=yJVqp1_8Y1W4wGiH

Figura 26. Canción "Enamórate" Autor Gustavo Gutiérrez Cabello

Enamórate

**AQUEL GRAN CAMINO LARGO QUE UNA VEZ
YO HABÍA PENSADO MUY TRISTE RECORRER
CON EL TRANSCURRIR DEL TIEMPO COMPRENDÍ
QUE LA DISTANCIA SE PUEDE ACORTAR**

**SI DIARIAMENTE TE LLENAS DE AMOR
CUALQUIER PROBLEMA PUEDES RESOLVER
SI DIARIAMENTE TE LLENAS DE AMOR
CUALQUIER PROBLEMA PUEDES RESOLVER**

**DE LA MONTAÑA, MUY LEJOS YA VE
UNA GOLONDRINA QUE QUIERE MARCHAR
ESE ES SU DESTINO ERRANTE SIN SABER
QUE ES UN AVE VIAJERA Y YA SE VA**

**EN CAMBIO, TÚ PUEDES SI ESCOGER
ENTRE EL SENDERO DEL BIEN Y DEL MAL
EN CAMBIO, TÚ PUEDES SI ESCOGER
ENTRE EL SENDERO DEL BIEN Y DEL MAL**

**EL AMOR TE BRINDA MUCHAS ALEGRÍAS
MUCHAS SATISFACCIONES
ES LA FUERZA VIVA QUE ALIMENTA EL MUNDO
LO DIGO EN MIS CANCIONES
GUSTAVO GUTIÉRREZ**

Nota. Adaptación de la docente investigadora

Figura 26. *Actividad, Fortaleciendo mis emociones con el canto vallenato*



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Reflexión

Se logró identificar, en este segundo ciclo de reflexión, cómo los estudiantes empiezan a tener un papel más protagónico en los diferentes momentos de la unidad de aprendizaje y se generan espacios de aprendizaje en donde los estudiantes pudieron tener la oportunidad de fortalecer sus habilidades socioemocionales a partir de las rutinas de pensamiento, las cuales llevaron a los estudiantes a plantearse nuevas formas de interpretar sus emociones y gestionarlas.

Las rutinas de pensamiento implementadas fueron un punto de partida para que los estudiantes establecieran preguntas, y ellos mismos pensarán respuestas

probables. Así pues, las rutinas de pensamiento pueden ser utilizadas varias veces hasta convertirse en parte del aprendizaje de una asignatura (Perkins, 2003). Es decir, estas rutinas pueden “generar acciones concretas de pensamiento, ayudando en la comprensión de los contenidos y desarrollando las capacidades de interpretar, argumentar y proponer de los estudiantes” (Cifuentes, 2014, p.74). Lo anterior permite comprender el sentido de este tipo de actividades en el aula, para poder hacer un mejor uso de las rutinas en las prácticas educativas.

Tercer ciclo de reflexión: Reconstruyendo la comprensión de mis emociones

El tercer ciclo de reflexión, como los anteriores, se desarrolló en La Institución Educativa San José, de La Paz, Cesar. En el grado séptimo, en el mes de octubre de 2023, teniendo en cuenta el marco de la Enseñanza para la Comprensión - EpC. Perkins (1999), explica que la comprensión es “la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p.70). De tal modo que la comprensión involucra cuatro dimensiones: contenidos, métodos, propósitos y las formas de comunicación.

A partir del enfoque de pensamiento visible, en el marco de la EpC, se incorpora además cuatro elementos o partes: los tópicos generativos (son temas, preguntas generadoras que incentivan la enseñanza para la comprensión); las metas de comprensión (especifican los logros que deben alcanzar docentes y estudiantes); los desempeños de comprensión (son actividades que permiten al estudiante demostrar comprensión); y la evaluación diagnóstica continua (permite a los estudiantes conocer información sobre su proceso a lo largo de este; información que tiene el propósito de realimentar, más allá de calificar)

Planeación

La planeación en este ciclo de reflexión correspondió a una unidad didáctica mediante el enfoque de pensamiento visible en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, con el nombre “Comprendiendo mis emociones”, en la cual se articula el tópico generativo “Reconstruyendo la comprensión de mis emociones”.

En esta misma línea, se pretendió articular los Estándares básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje de la misma manera que las Competencias socioemocionales.

Se plantearon cuatro metas de comprensión en respuesta a las dimensiones de conocimiento: que busca que los estudiantes comprendan la importancia de la amistad para el bienestar personal y social. De método: con el fin de que los estudiantes desarrollen habilidades para identificar y gestionar sus emociones. De propósito: para que los estudiantes aprendan a empatizar con los demás y a construir relaciones positivas. Y de comunicación: buscando que los estudiantes tomen decisiones responsables y sepan expresarlas a través de sus acciones basados en la comprensión de sus emociones.

De la misma manera se planificaron desempeños de comprensión acordes con las fases de exploración inicial, investigación guiada y proyecto final de síntesis. Las metas de comprensión en respuesta a las dimensiones de contenido, método, propósito y comunicación, y se planificaron desempeños de comprensión en concordancia con las fases de exploración inicial, investigación guiada y proyecto final de síntesis. Inicialmente se propuso el desarrollo de la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso”. Los estudiantes observarán el video de Youtube: <https://youtu.be/gYPeUBQNr0?si=-0igR9TV0tBaRBIF>

“Los tres tipos de amistad” de David Pastor Vico, filósofo y profesor, en el que expone de una manera muy dinámica, filosófica y jovial, el significado de la amistad y la importancia en el fortalecimiento emocional del adolescente.

Los estudiantes compartirán sus ideas previas sobre la amistad y luego de la investigación y la reflexión, compartirán sus nuevas comprensiones. Posteriormente en la investigación guiada se realizará una rutina de pensamiento “Palabra, Idea, frase”, a partir de escuchar una canción vallenata llamada “Soy amigo” del compositor Marciano Martínez y cantada por Diomedes Díaz. <https://youtu.be/0NBVCHqGhEq?si=Cx5hnoAnVQLBp0ly>

Los estudiantes pensarán y expresarán una palabra que les haya llamado la atención. De la misma manera, una idea que les haya parecido significativa y posteriormente una frase que le haya ayudado a entender el tema. En grupo comparten lo que cada uno ha escrito un secretario toma la nota de los aportes de cada uno, luego el grupo reflexiona sobre las ideas en común.

Se planeó para el cierre de la unidad la promoción de la amistad en la que los estudiantes diseñarán una campaña para promover las competencias socioemocionales y la importancia de la amistad en su colegio y comunidad. La campaña inicia con la creación de una Obra de teatro y cantar canciones vallenatas que promueven la amistad, de esta manera pueden hacer visible su pensamiento en el que muestran sus comprensiones sobre las competencias socioemocionales.

Implementación

En el primer momento se desarrolla la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” a partir de la proyección de un video;: Los tres tipos de amistad de David Pastor Vico, filósofo y profesor, compartieron sus ideas previas sobre la amistad y luego de la reflexión, compartieron sus nuevas comprensiones.

Figura 27. Video *Los tres tipos de amistad*



Posteriormente escucharon la canción “Soy amigo” del compositor Marciano Martínez y cantada por Diomedes Díaz, a partir de la cual, los estudiantes realizaron la rutina de pensamiento “ Una palabra, una idea, una frase”.

Canción: Soy amigo

“Yo soy el hombre que aprecia a sus amigos
Yo soy el hombre que quiere a sus hermanos
Yo soy el hombre que estima a sus vecinos
Y ayuda al que de mí este necesitado

Yo soy amigo de mi peor enemigo
No sé lo que es el rencor ni la maldad
Soy el fruto del amor y mi alma esta
Para todo el mundo llena de cariño...”
Marciano Martínez

Pensaron y expresaron una palabra que les haya llamado la atención. De la misma manera, una idea que les haya parecido significativa y posteriormente una frase que le haya ayudado a entender el tema. En grupo comparten lo que cada uno ha escrito un secretario toma la nota de los aportes de cada uno, luego el grupo reflexiona sobre las ideas en común.

Análisis de la letra de la canción "Soy amigo": Los estudiantes identificarán las características de un buen amigo y las competencias socioemocionales que se evidencian en la canción. posteriormente compararon la canción con sus propias experiencias. Los estudiantes reflexionarán sobre sus propias experiencias de amistad y cómo estas se relacionan con las competencias socioemocionales.

En concordancia con la planeación, se desarrolló para el cierre de la unidad la promoción de la amistad en la que los estudiantes diseñaron una campaña para promover las competencias socioemocionales y la importancia de la amistad en su colegio y comunidad. La campaña inicia con la creación de una Obra de teatro "La amistad y las emociones" y cantar canciones vallenatas que promueven la amistad, de esta manera se logró hacer visible su pensamiento en el que mostraron sus comprensiones sobre las competencias socioemocionales.

Figura 28. *Campaña de promoción de la amistad. Obra de teatro “ Emociones y amistad”, carteles, cantos vallenatos.*



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Evaluación.

En este ciclo de reflexión, la evaluación fue un proceso constante, estructurado a partir del momento de la planeación, de conformidad con los desempeños y metas de comprensión propuestos. Se empieza a estructurar la necesidad de recurrir a otros tipos y agentes de evaluación, atendiendo a la propuesta de Wilson (s.f.). Se evidencia que hay un proceso de valoración continua, que se realiza principalmente a partir de manifestaciones orales de tipo informal. Las actividades realizadas en la fase de investigación guiada en este tercer ciclo de reflexión, se evidencian los procesos de autoevaluación y coevaluación.

Reflexión

En este tercer ciclo desde la planeación se generaron diversos aprendizajes. Planear desde el marco de la EpC, utilizando las rutinas de pensamiento, permitió estructurar acciones educativas mucho más significativas. Este ciclo permite reafirmar la necesidad de desarrollar prácticas de enseñanza centradas en la comprensión de los estudiantes y lo que ello implica, es decir; el tener en cuenta no

solamente los contenidos, los propósitos o los métodos por los cuales los estudiantes llegan a comprensiones, sino que, además, las formas en que estas pueden manifestarse (Perkins, 1999).

Las rutinas de pensamiento en el marco de la EpC brindó los componentes necesarios para hacer visible el pensamiento en las diferentes actividades o desempeños de comprensión propuestos, pues como lo afirma Ritchhart et al. (2011), “debemos hacer visible el pensamiento, pues esto nos da la información que como docentes necesitamos para planear oportunidades que lleven el aprendizaje de los estudiantes al siguiente nivel y les permita seguir involucrados con las ideas que están explorando” (p.64).

Por último, el componente de valoración continua que propone la EpC, permitió reconocer que la evaluación debe realizarse de forma constante, con criterios claros para el estudiante y que le brinde oportunidades para reflexionar y mejorar (Blythe, 1998). En este ciclo, la evaluación fue mucho más significativa pues realimenta el proceso de los diferentes desempeños de comprensión en los estudiantes.

Cuarto ciclo de reflexión: Transformación de la práctica

El cuarto ciclo de reflexión se desarrolló de igual manera en La Institución Educativa San José, de La Paz, Cesar. En el grado séptimo, en el mes de Noviembre de 2023, teniendo en cuenta El enfoque de Pensamiento Visible en el marco de la enseñanza para la comprensión, el cual involucra cuatro dimensiones que son, de conocimientos: Los estudiantes comprenderán la importancia de las emociones en la vida personal y social. Los estudiantes identificarán las diferentes emociones y sus efectos en el comportamiento. De métodos: Los estudiantes aprenderán a través de actividades experienciales, lúdicas, artísticas y reflexivas y usarán la música vallenata como herramienta para expresar sus emociones y aprender sobre sí mismos y los demás. De propósitos: los estudiantes desarrollarán habilidades para la vida que les permitan ser más felices y exitosos. De comunicación: los estudiantes aprenderán a expresar sus emociones de manera

clara y efectiva con sus compañeros, a trabajar en equipo y a comunicarse de manera efectiva.

De la misma manera se tuvieron en cuenta, Los Estándares Básicos de competencias: Identifico mis características, físicas, sociales, culturales y emocionales y las de los demás para construir relaciones de respeto y confianza. Expreso mis emociones de manera adecuada y asertiva. Identifico mis habilidades y talentos y la de los demás

A partir del enfoque de pensamiento visible, en el marco de la EpC, se incorpora además cuatro elementos o momentos: los tópicos generativos (son temas, preguntas generadoras que incentivan la enseñanza para la comprensión); las metas de comprensión (especifican los logros que deben alcanzar docentes y estudiantes); los desempeños de comprensión (son actividades que permiten al estudiante demostrar comprensión); y la evaluación diagnóstica continua (permite a los estudiantes conocer información sobre su proceso a lo largo de este; información que tiene el propósito de realimentar)

Planeación

La planeación en este cuarto ciclo de reflexión correspondió a una unidad didáctica mediante el enfoque de pensamiento visible en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, con el nombre “ La cultura y las emociones”, en la cual se articula el tópico generativo “ Influencia de la cultura en las emociones” En esta misma línea, se pretendió articular los Estándares básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje de la misma manera que las Competencias socioemocionales.

En la exploración inicial. Se les propondrá a los estudiantes pensar en una canción vallenata que indique cómo se sienten y canten una parte de ella.

Se realizará una rutina de pensamiento: ¿Qué sientes?, ¿Qué piensas? ¡Canta!.

En la investigación guiada se les orienta a los estudiantes que se organizan en grupos de a cuatro para trabajar colaborativamente, se seleccionaría tres canciones vallenatas que representen diferentes emociones (alegría, tristeza, esperanza). Se propone hacer una rutina de pensamiento “Siente, reflexiona,

expresa". Se escuchan atentamente las canciones y luego comparten sus emociones: ¿Qué emociones les transmite la canción? ¿Qué instrumentos se utilizan? ¿Qué mensaje tiene la letra? Reflexiona sobre el mensaje que transmite. Finalmente expresa lo que sientes con mensajes escritos en carteles que serán expuestos en la sala polivalente. Se socializan las ideas y entre ellos mismo se retroalimentan.

Proyecto final de síntesis: En esta parte se hará la rutina "Rueda de preguntas" donde se formulará inicialmente una serie de preguntas: ¿Cómo la música vallenata puede ayudarnos a expresar nuestras emociones? ¿Qué valores podemos aprender de la música vallenata? ¿Cómo podemos utilizar la música vallenata para mejorar nuestras relaciones con los demás?

Organizar un festivalito vallenato. Teniendo en cuenta que cada cultura tiene normas y reglas y formas de expresar sus emociones en determinados contextos. Las emociones facilitan la adaptación externa al medio cultural y contribuyen en la construcción de la identidad en el ámbito social en que las personas se encuentran insertas. O como expresa Zabalza "Somos lo que somos por que hemos nacido en un contexto particular" (p, 15). El profesor está concebido por Zabalza "como agente garante y de evolución, es decir quien trabaja para que no se pierdan los elementos del contexto que están en riesgo". Apoyada en esta idea, la docente orientadora propone un cierre de unidad con un festivalito vallenato para que los estudiantes compartan sus aprendizajes con la comunidad. El festivalito incluirá presentaciones musicales, exposiciones de arte, galería de reyes vallenatos. juegos y actividades lúdicas. Y el colegio se ambientará con elementos propios de la cultura vallenata.

Implementación El tópico generativo de la unidad es " Influencia de nuestra cultura en las emociones". En el momento de la exploración inicial se les propuso a los estudiantes reunirse en parejas y pensar en una canción vallenata que indique cómo se sienten y canten una parte de ella.

Se realizará una rutina de pensamiento: ¿Qué sientes?, ¿Qué piensas?
¡Canta!

Figura 29. Rutina de pensamiento “ Que sientes?, ¿qué piensas? ¡Canta!



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Posteriormente en la investigación guiada se les orientó a los estudiantes que organizarse en grupos de a cuatro para trabajar colaborativamente, fueron seleccionadas tres canciones vallenatas que representen diferentes emociones (alegría, tristeza, esperanza). Se propuso realizar una rutina de pensamiento “Siente, reflexiona, expresa”. El grupo escuchó atentamente las canciones y luego compartió las emociones que les transmitió la canción. Reflexionaron sobre el mensaje que transmite. Finalmente expresaron lo que sintieron con mensajes escritos en carteles que serán expuestos en la sala polivalente. Se socializan las ideas y entre ellos mismo se retroalimentaron.

Tabla 5. Canciones seleccionadas para la rutina de pensamiento, “Siente, reflexiona, expresa”

Canción	El cariño de mi pueblo	Alicia Adorada	La Paz es mi pueblo
Emoción	Alegría	Tristeza	Esperanza
Autor	Gustavo Gutierrez	Juan Polo Valencia	Emiro Zuleta Calderón
Letras	<p>El que toda la gente me quiera/ Es un placer que me da la vida,/Que muchos desearían,/El que todos los amigos míos,/Se llenen de infinita ternura, //Con las canciones mías.</p> <p>He recorrido muchos caminos,/De esos que largos tiene el destino, //Ilusiones perdidas,/Pero es muy justo reconocerlo,/He tenido momentos felices,/De esos que no se olvidan.</p> <p>Cuando pasan los años, uno va comprendiendo Que lo mas bello, que lo más bello, Es regalar ternura, es sentir el cariño, De los amigos y de la gente de mi pueblo.</p> <p>En las noches de mi tierra, renacen siempre mis alegrías, Hay un verso de esperanza, en cada aliento del alma mía.</p> <p>Ahora vengo a liberarme, estoy triste todavía, Yo no tengo que ofrecerles, solo las canciones mías.</p>	<p>Como Dios en la tierra no tiene amigos, como no tiene amigos, anda en el aire. Tanto le pido y le pido ¡ay hombre! Siempre me manda mis males. Se murió mi compañera, ¡qué tristeza! Alicia, mi compañera, ¡qué dolor!</p> <p>Y solamente a Valencia, ¡ay hombre! El guayabo le dejó</p> <p>Pobre mi Alicia, Alicia adorada Yo te recuerdo en todas mis parrandas Pobre mi Alicia, Alicia querida Yo te recordaré toda la vida</p> <p>Allá en Flores de María Donde to'el mundo me quiere Yo reparo a las mujeres, ¡ay hombre! Y no veo a Alicia la mía</p> <p>Donde to'el mundo me quiere Donde quiera que uno muera, ¡ay hombre! Toa' las tierras son benditas</p> <p>¡Ay pobre mi Alicia, Alicia adorada! Yo te recuerdo en todas mis parrandas ¡Pobre mi Alicia, Alicia querida! Yo te recordaré toda la vida</p>	<p>Aquí yo traigo este bonito son que me salio cuando menos pensaba pa' que lo toquen en acordeón, a la paz con nota refinada/ La paz de mi pueblo con sus calles raras, donde tanto tiempo allá cante en madrugada, y cuando el río mocho está con aguas tranquilas se ven parpadeantes allá los días de fatiga.</p> <p>Inspiración de estos bellos paseos cuando cantaba Lorenzo Morales Pa' del cielo te baje un trofeo pa' que adorne a tus pedregales. y así tierra mi aunque yo esté lejos te mando estas flores ay, llenas de recuerdos tus hijos te cantarán cual si fuera un himno que te lleve pueblo, al fin, por otro camino que te lleve el pueblo al fin por otro camino</p> <p>Y así tierra mía, aunque yo este lejos te mando estas flores, ay llenas de recuerdos tus hijos te cantarán, cual si fuera un himno, que te lleve el pueblo, al fin por otro camino</p>

Nota. Elaboración propia de la docente investigadora.

Figura 30. Mensajes escritos en carteles. - Exposición de carteles expresando emociones



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

En el momento del Proyecto final de síntesis se realizó la rutina “Rueda de preguntas” donde se formularon una serie de preguntas: ¿Cómo la música vallenata

puede ayudarnos a expresar nuestras emociones? ¿Qué valores podemos aprender de la música vallenata? ¿Cómo podemos utilizar la música vallenata para mejorar nuestras relaciones con los demás?

Figura 31. *Rueda de preguntas.*



Nota. Archivo personal de la docente orientadora

La docente orientadora, cierra la unidad con un festivalito vallenato con el objetivo de que los estudiantes compartan sus aprendizajes con la comunidad. El festivalito incluirá presentaciones musicales, Concurso de piloneras, exposiciones de arte, galería de reyes vallenatos, juegos y actividades lúdicas. Y el colegio se ambientará con elementos propios de la cultura vallenata.

Los objetivos fundamentales del evento son principalmente visibilizar las comprensiones de los estudiantes, reconocer la importancia de los elementos del contexto en la educación, comprender la relación de las manifestaciones culturales y artísticas en las emociones de los individuos de una determinada cultura. Además de propender por conservar, mantener, fomentar y defender la música tradicional vallenata como Patrimonio Cultural e Inmaterial de la Humanidad y estimular el espíritu creativo de nuestros niños artistas.

Se promovió en La institución Educativa El Festivalito Vallenato, “Al rescate de los valores culturales, para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales”

Figura 32 Al rescate de los valores culturales, para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Imagen de la trilogía vallenata (caja guacharaca y acordeón), estudiantes con atuendos de pilonera, Plato típico y galería de Reyes vallenatos



Nota. Archivo personal de la docente orientadora

Figura 33. Concurso de piloneras en el marco del festivalito



Nota. Archivo personal de la docente investigadora

Figura 34 Festivalito Vallenato, participación en canto.



Nota Archivo personal de la docente investigadora

Figura 35. Festivalito vallenato en La Institución Educativa San José



Nota Archivo personal de la docente investigadora

Evaluación

La evaluación del presente ciclo de reflexión tuvo lugar durante todo su desarrollo desde el momento de la planeación, pues desde allí, la docente investigadora pudo identificar en cada momento de la unidad las comprensiones que los estudiantes fueron desarrollando, y haciendo visibles en la medida en que fueron escritas, cantadas, analizadas, reflexionadas y expuestas. La evaluación se dio entonces de manera continua y permitió regular el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El planteamiento de preguntas durante los diferentes momentos de la clase tuvo dos funciones: como primera medida, generó movilización de pensamiento en los estudiantes, y por otra parte, pudo llevar a la docente investigadora a evidenciar las comprensiones alcanzadas. Para el proceso de autoevaluación y coevaluación, no se hizo uso de un formato o rúbrica previamente determinado, pero se realizó mediante la generación de preguntas a lo largo de las actividades propuestas en la unidad. Se observó y evidenció la participación activa de los estudiantes en las diferentes actividades. Se evaluó la comprensión de los conceptos trabajados a través de las preguntas y reflexiones.

Reflexión

En el desarrollo de este ciclo de reflexión se puede evidenciar que se logran consolidar los aprendizajes de ciclos previos, para cada una de las acciones que constituyen la práctica educativa. En el caso de la planeación, se observa una apropiación de los parámetros establecidos a nivel macro curricular, lo cual se instaura como una acción permanente en la práctica de la maestra.

Desde el punto de vista de las acciones realizadas durante la implementación o desarrollo de la práctica, es notoria una constante en el uso de preguntas y rutinas de pensamiento que lograron promover en los estudiantes, cuestionamientos, dudas, análisis reafirmaciones sobre las comprensiones previas en torno a sus habilidades y competencias socioemocionales.

Hubo grandes aprendizajes, de ida y vuelta, reconocimiento de mucho potencial en los estudiantes desde el punto de vista de las habilidades socioemocionales, el canto, la escritura, interpretación de instrumentos, como fuente de habilidades sociales dentro de las competencias socioemocionales. Además, permitieron a la docente investigadora hacer un seguimiento a lo largo de la unidad con el fin de evidenciar los aprendizajes que fueron logrando los estudiantes. En consecuencia, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes constituyó un proceso continuo a lo largo de la unidad desarrollada.

Resultados y Análisis

En este capítulo se presentan los principales hallazgos a lo largo de la investigación, derivados del proceso de reflexión sobre la práctica educativa y análisis de los datos recolectados, en respuesta al cumplimiento de los objetivos planteados. El análisis y los resultados se presentan teniendo en cuenta las categorías apriorísticas y emergentes, previamente definidas, que surgieron a través del análisis del objeto de estudio el cual es la práctica educativa de la docente investigadora.

El análisis de la información recolectada en el desarrollo de la investigación se da a partir de una reflexión, por cada categoría y subcategoría establecida, teniendo en cuenta la información recolectada en los ciclos de reflexión, los cambios generados, y la articulación con los referentes teóricos que soportan esta investigación.

La práctica de enseñanza (Educativa) de la docente investigadora como objeto de estudio

Steiman (2017), adopta la concepción de práctica de enseñanza como una intervención intencionada, que se enmarca en la práctica social, que se da en un contexto específico y que modifica a todos los involucrados. Las prácticas de enseñanza son entonces definidas por Steiman como “una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados” (p.116) y continúa diciendo que “las

prácticas de enseñanza se inscriben en el mundo de lo diverso, de lo particular y de lo casuístico” (p.116). Steiman reconoce la importancia de un contexto escolar, entendiendo este contexto como un universo de lo particular en el que sus características propias deben ser reconocidas al momento de pretender interpretarlas. (2017).

Edelstein (2015) así como Steiman (2017) , explica las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, “históricamente determinadas y, por tanto, multidimensionales y situadas” (p.2). Para Edelstein, dichas prácticas se refieren a procesos de transmisión y apropiación de contenidos enmarcados en procesos de escolarización, en donde la relación entre la triada estudiante – docente y conocimiento se desarrollan.

Dichas prácticas deben centrarse en el enseñar y el aprender; tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento y el cómo se comparte y se construye en el aula. La autora afirma que las prácticas de enseñanza son prácticas complejas, que se desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en diversos atravesamientos. Igualmente, considera que son plurales porque tienen relación con distintos contextos, personas e historias (Edelstein, 2015).

En Tanto que su propuesta para la formación docente, Aiello (2005) redefine el concepto de prácticas de enseñanza como actividades caracterizadas por su intencionalidad, complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad y que se enmarcan en un contexto específico. Aiello (2005) resalta la importancia de constituir estas prácticas como objeto de estudio, para reflexionar en torno a estas y así lograr una comprensión completa y profunda en la manera en que el docente desempeña su labor.

La práctica educativa de la docente investigadora a partir del presente proceso de investigación ha adquirido grandes transformaciones, pues ha comprendido que se hace necesario que la misma, evolucione, con el propósito que en la construcción del conocimiento exista la apropiación del contexto sociocultural, en este caso, de la música vallenata como estrategia didáctica para

fortalecer las competencias socio emocionales. El aprovechamiento del contexto sociocultural de la música vallenata y particularmente la utilización de los elementos del folclor vallenato como innovación didáctica, permitió la mejora de la práctica docente.

Hallazgos Categoría de Planeación

La planeación de clase se convierte en una actividad de primer orden para los profesionales de la educación con un sentido práctico y utilitario. Reviste gran importancia dicha tarea para los educadores puntualizando en la orientación, ejecución y control como condiciones imprescindibles para dirigir de la mejor manera el proceso de enseñanza aprendizaje. La planeación de clase es el hilo conductor de las múltiples estrategias y acciones que se desarrollan dentro y fuera del aula, Reyes (2017).

La principal causa de transformación en la planeación del presente proceso de investigación, fue precisamente la concepción de la misma y el rol que se le otorgó en el proceso de investigación, pues se superó la idea de diligenciar un formato, ahora se plantea como una herramienta idónea que ayuda a la docente investigadora a organizar ideas, en pensar en qué hacer, cómo y cuándo hacerlo y principalmente para qué. Es decir, ahora se puede reconocer la planeación como un ejercicio de construcción continua y permanente que ayuda a los docentes a organizar su práctica pedagógica.

Se halló entonces que la planeación es un proceso y además, tomar los elementos del contexto, en este caso las manifestaciones folclóricas, representada en la Música vallenata, representa una postura transformadora de la propia práctica, donde se visibiliza de manera natural y significativa el aprendizaje de los estudiantes y proporciona un ambiente de convivencia y de regulación emoción donde prima el reconocimiento del otro y la valoración de los valores tradicionales.

Subcategoría, la Contextualización

Para Cifuentes 2017, existe la necesidad de estudiar los contextos circundantes a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con la intención de integrarlos a las prácticas pedagógicas, a fin de convertirlos en una oportunidad para potenciar el desarrollo de competencias académicas, ciudadanas y laborales de los niños, niñas y jóvenes. (Cifuentes, 2017, p.120)

Por su parte Zabalza expone que “ no podemos planificar un proceso educativo adecuado, si éste no resulta una propuesta alineada y coherente con el marco contextual en el que el niño vive”. (Zabalza, 2012, p,11). Somos lo que somos por que hemos nacido en un contexto particular (Zabalza, p,15).

Reconocer las características de los aspectos relacionados con el contexto ha permitido una mayor sensibilización en cuanto a la necesidad de planear las actividades con más cuidado, comprendiendo que somos parte de un contexto definido por características que lo hacen parte de él.

Hallazgos de la categoría implementación

La implementación es entendida como la gestión de aula del docente, donde el docente pone en marcha sus acciones para que el estudiante adquiera el aprendizaje. Las categorías preliminares y emergentes de la acción de implementación o desarrollo de la práctica de enseñanza corresponden a contexto enseñanza situada y visibilización del pensamiento.

Se evidencia que, en la implementación de la práctica se empieza a reconocer la necesidad de la interacción entre los estudiantes, trascendiendo así prácticas individualistas, pues, como lo afirma Rogoff (1993, como se citó en Díaz, 2006),

Desde una perspectiva constructivista sociocultural, se asume que el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende, y que, además, el alumno no construye el conocimiento de manera aislada, sino en virtud de la mediación de otros, y en un momento y contexto cultural particulares, con la orientación hacia metas definidas. (p.14)

Los hallazgos encontrados en el actual proceso de investigación dan cuenta de que las transformaciones hechas a la práctica de enseñanza (Educativa), y sus acciones de intervención se sitúan en gran parte en modelos inter estructurantes donde empieza el estudiante a ser partícipe de su proceso de aprendizaje guiado por la docente y donde el aprendizaje significativo empieza a tomar forma en el aula de clases o en cualquier sitio de la institución donde haya un proceso de enseñanza aprendizaje.

Se pudo evidenciar que los estudiantes antes de la intervención, trabajaban casi siempre de manera individual, muy a pesar de que se proponían temáticas para trabajar en grupo, los estudiantes aprendían solos con ayuda del docente quien les enseñaba. Luego de la intervención, los estudiantes asumen un trabajo colaborativo, proponen ideas, intercambian opiniones, generan definiciones, propician comprensiones y manifiestan naturalmente sus aprendizajes. En cada planeación existe mínimo una actividad grupal.

Las participaciones evidenciadas en los estudiantes, padres de familia, docentes para lograr la realización de una actividad colectiva, como un festivalito, en el cual se involucró a toda la comunidad es muestra de que están involucrados en su propio aprendizaje y crean grupos en los que generan comprensiones partir del trabajo con sus pares comprendiendo, aprendiendo lo que tal vez a veces no comprenden por sí solos con las explicaciones de la docente. de esta manera se puede evidenciar también que los estudiantes ayudan a que los demás comprendan lo que ellos ya han comprendido,

Subcategoría Enseñanza situada

Díaz (2006), afirma que todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición puede definirse como situado en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada. (p.20). La visión situada del aprendizaje surge como oposición a las prácticas de enseñanza que se presentan de forma desarticulada, descontextualizada, desmotivante y de poca

utilidad para los estudiantes (Díaz, 2003; Díaz, 2006); prácticas en las cuales el conocimiento se aborda “como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece” (Díaz, 2003).

Para Díaz y Hernández (Díaz y Hernández, 2005), “aprender es una acción que se construye desde los intereses y motivaciones personales” (p.4). Por lo cual, las prácticas de enseñanza situadas deben considerar cuatro aspectos, según los autores; la experiencia personal del sujeto que aprende; el contexto; la interacción con otras personas y; la problematización sobre la realidad.

Pensar prácticas de enseñanza desde un enfoque situado implica a los maestros reflexionar sobre: los aspectos de la vida del estudiante que se encuentran más relacionados con los contenidos y conceptos de la clase, las actividades extraescolares que pueden tener relación con dichos temas y sobre qué situaciones permiten enseñar, de forma significativa las habilidades o contenidos, con el fin de que los estudiantes hagan uso de los aprendizajes alcanzados en una situación o un problema concreto (Flórez, 2015). De tal modo que, desde una perspectiva de enseñanza situada, el docente tiene el papel de diseñar contextos y situaciones para ubicar los contenidos de la clase.

En las prácticas iniciales se buscaba integrar los saberes e intereses de los estudiantes, sin embargo, en la construcción de situaciones de aprendizaje, se contemplaban temáticas o recursos que, desde sus imaginarios, la docente investigadora, asumía como aspectos de interés y motivantes para los estudiantes. De manera que los puntos de vista u opiniones de los estudiantes no se contemplaban en la planeación ni en el desarrollo de la práctica.

Es al inicio de la investigación que la articulación de los conocimientos previos de los estudiantes, así como también sus intereses, comienzan a tener lugar en las prácticas de la docente. Además, se otorga mayor relevancia a las situaciones de aprendizaje que involucran la interacción en escenarios diferentes al aula de clases. De la misma forma, el contexto empieza a constituirse como un factor trascendental desde el momento de la planeación, y se materializa en el

desarrollo de la práctica. Así pues, se genera una mayor apropiación de las características del entorno, contemplando situaciones, recursos, situaciones, y problemáticas propias de este.

Las particularidades del contexto son asumidas como oportunidades de aprendizaje, en las que el estudiante se ve directamente involucrado a participar de forma activa, cuestionándose y reflexionando, sintiendo aquellas situaciones que lo involucran. Tal y como lo expone Cifuentes (2017), el estudio de los contextos que rodean a los procesos de aprendizaje de los estudiantes debe ser integrado en las prácticas de los maestros, convirtiéndolos en una oportunidad que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes.

Subcategoría Visibilización del Pensamiento

Las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad en tanto se conciben, junto con la familia, como los principales escenarios de formación integral de los individuos. Se hace necesaria entonces, una revisión a los procesos de enseñanza - aprendizaje con el fin de superar prácticas tradicionales centradas en la transmisión y memorización de contenidos, y de evidenciar procesos de comprensión a partir del cual los estudiantes logren transferir el conocimiento a situaciones y contextos diversos (MEN, 2006; Cifuentes, 2019).

Se requiere transformar las aulas de clase en espacios que posibiliten el pensamiento y la comprensión, y que, además, permitan visibilizar dichos procesos. El pensamiento es invisible; es un proceso interno, puesto que ocurre en la mente de cada uno (Ritchhart et al., 2014; Perkins, 2003). Hacer visible el pensamiento de los estudiantes (y también el de los maestros), se convierte entonces en una necesidad y oportunidad, si se asume el aprendizaje como un producto del pensamiento y la comprensión, y ya no de la memorización y la repetición. Ritchhart et al. (2014), menciona que, como maestros debemos plantearnos dos metas claves si estamos interesados en lograr comprensión y aprendizajes: en primer lugar, crear oportunidades para pensar y, en segundo lugar, hacer visible el pensamiento de los estudiantes.

Adoptar una actitud en favor de la visibilización del pensamiento en las prácticas de enseñanza implica considerar seis principios, de acuerdo a lo planteado

por Ritchhart y Perkins (2008): considerar que el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento; comprender que el buen pensamiento no es solo una cuestión de habilidades, sino también una cuestión de disposiciones; asumir el desarrollo del pensamiento como un esfuerzo social; fomentar el pensamiento requiere hacer que el pensamiento sea visible; reconocer que la cultura en el aula establece el tono para el aprendizaje y da forma a lo que se aprende y; asumir las escuelas como espacios de culturas de pensamiento para los maestros.

Hacer visible el pensamiento en el aula demanda entonces la creación de oportunidades de pensamiento y de espacios en los que se cuestione, se escuche y se documente (Ritchhart, et al, 2014). Así mismo, el uso de un lenguaje que lleve al pensamiento, que se manifiesta cuando el maestro incluye en su discurso términos como hipótesis, razón, evidencia, posibilidad, imaginación, perspectiva, permite a los estudiantes identificar los matices que tienen el pensamiento (Perkins, 2003). El uso del lenguaje del pensamiento convierte al maestro en un modelo de persona pensante para los estudiantes, en la medida en que se busca que vayan a lo profundo de su pensamiento, llevándolos “a estar atentos a los problemas y oportunidades y pensar sobre ellos” (Perkins, 2003, p.2).

Las rutinas de pensamiento surgen como una forma de hacer dicho proceso visible: “son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma” (Perkins, 2003). Surgen de la investigación realizada por el Proyecto Zero, de la Universidad de Harvard, en la cual se ha explorado cómo el uso de este tipo de rutinas y la documentación son herramientas de aprendizaje en el aula. Estas rutinas ayudan al estudiante a reflexionar sobre temas que aparentemente podrían no tener mayor complejidad, por lo tanto, impulsan el pensamiento y lo hacen visible (Ritchhart y Perkins, 2008).

Un hallazgo inicial es la comprensión de la necesidad de hacer visible el pensamiento en el aula desde el primer ciclo de reflexión. El uso de la rutina de pensamiento “Veo, pienso me pregunto” se direcciona de tal manera generando preguntas a los estudiantes con el fin de promover nuevos cuestionamientos y reflexiones. La pregunta como detonante de procesos de pensamiento se consolida

entonces desde el primer ciclo y permanece a lo largo de los ciclos posteriores, generando actitudes motivadoras en los estudiantes, quienes asumieron como parte del desarrollo de las clases, las actividades encaminadas a generar preguntas, reflexiones hipótesis y explicaciones.

Estos cambios en la concepción del rol del docente orientador como generador de situaciones que favorecen la comprensión o, en palabras de Flórez (2015), “un constructor de puentes, un hacedor de preguntas retadoras y un diseñador de situaciones emocionantes” (p.393), se generan cuando se comprende que el aprendizaje es consecuencia del pensamiento. Ello implica favorecer la disposición de los estudiantes para pensar, para manifestar sus comprensiones y, además, implica también asumir las escuelas como espacios de culturas de pensamiento, no sólo para los estudiantes, sino también para los maestros (Ritchhart y Perkins, 2008).

Hallazgos de la Categoría La evaluación

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (Casanova, 1998, p.67).

En el transcurso de los cuatro ciclos de reflexión desarrollados, se analizó en la acción de evaluación de la práctica educativa, las categorías emergentes correspondientes a tipos de evaluación y actores en la evaluación.

Tipo de Evaluaciones

Según su Funcionalidad. Según Casanova (1998), la evaluación puede ser de tipo: Sumativo en cuanto se evalúa el aprendizaje del estudiante al final de una unidad de enseñanza, para establecer el nivel de apropiación de un concepto, técnica o metodología, y formativo en cuanto se dé un monitoreo del aprendizaje del

estudiante para suministrar retroalimentación continua para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Anteriormente se e evaluaban los conocimientos adquiridos por los estudiantes por medio de trabajos escritos en los que la docente calificaba para la final de cada periodo o de una temática trabajada con el fin de sumar y dividir sacando una nota promedio de todos los trabajos, en cambio hoy la evaluación se da a través de diferentes maneras y mecanismos, pueden ser formales e informales en las que se evalúan los progresos de los estudiantes, los tipos de argumentos dados, los trabajos realizados en clase y extra clase escritos, sus actitudes, participaciones, competencias socioemocionales, asertividad, autogestión entre otros, esta evaluación ayuda a tomar decisiones para siguientes actividades o planeaciones en las cuales se evidencia si las actividades planteadas fueron pertinentes o no para el tema desarrollado.

Actores en la Evaluación.

Feldman (2010), reconoce que la evaluación puede ser realizada por docentes y estudiantes, mediante procesos de heteroevaluación, autoevaluación y evaluación independiente. En esta misma línea, el Ministerio de Educación Nacional (2018), asume como componente de una evaluación de carácter formativo las acciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, lo que “permite a cualquier sujeto mejorar sus vivencias consigo mismo y con los otros, además de aportar información sobre su proceso de aprendizaje individual” (p.15). Wilson (2002), coincide en afirmar que la valoración o realimentación en el proceso de enseñanza – aprendizaje debe proceder de otras fuentes; no solamente del docente.

De tal modo que los estudiantes pueden y deben proporcionar información sobre su propio proceso y el de sus pares, por lo que la comunidad que rodea al estudiante puede contribuir a la evaluación. La necesidad de descentralizar el proceso evaluativo en las prácticas de la maestra surge en la medida en que se

reconoce el valor del aprendizaje como una construcción social, que ocurre en procesos de interacción y diálogo (Díaz, 2006).

El planteamiento de situaciones de aprendizaje que involucraran el trabajo entre pares y en grupos implicó así mismo el asignar a los estudiantes la responsabilidad en la valoración de su propio proceso y el de sus compañeros, pues carecía de sentido el hecho de planear y ejecutar prácticas de enseñanza que involucraran un ejercicio grupal como los que se desarrollaron en la presente investigación, y continuar exaltando un ejercicio de heteroevaluación, desconociendo la voz de los estudiantes en dicho proceso, quienes han sido los protagonistas de dicho proceso.

Como lo afirma Morales y Restrepo, la autoevaluación y la coevaluación tienen unas funciones y características que las hacen necesarias durante el aprendizaje y que ayudan a que el alumno visibilice su pensamiento, su sentir frente a su quehacer académico” (p.91).

La autoevaluación desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional (2018), debe ser una actividad constante en el aula, por medio de la cual el estudiante adquiera la responsabilidad sobre su propio proceso. Debe además estar acompañada por estrategias en favor de la comprensión y generar reflexión en los estudiantes, más allá de simplemente asignar una nota. La coevaluación por su parte es también un proceso necesario y formativo, toda vez que “brinda a los estudiantes la responsabilidad.

Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico

Los hallazgos derivados de la investigación sobre la práctica Educativa para fortalecer las competencias ciudadanas ofrecen contribuciones significativas al ámbito de la pedagogía y la investigación, algunos de estos son: La identificación de estrategias didácticas innovadoras como el aprovechamiento de los elementos del contexto, en este caso de La música vallenata, y los elementos culturales que la posibilitan, es decir, la composición , el canto, la interpretación de instrumentos musicales, su historia, sus juglares, gastronomía, territorio, el análisis de sus

canciones y principalmente lo trascendente del sentido de la música popular en el fortalecimiento de las competencias socio emocionales, con la cual se responde a las expectativas y evidencian la importancia de llevar al aula nuevas formas de enseñar.

Se logra comprender, que los sonidos musicales en el mundo se convierten en un factor de motivación que impregna alegría, dado el valor de las eufonías en la mente de quien lo escucha, provocando emociones que permiten interrelaciones cognitivas, aumentando la sensibilidad. Blacking (2006), considera que la música tiene como destino envolver a las personas en sus propias experiencias y en sus referentes culturales. Esta consideración deja entrever que la música puede generar un impacto en el proceso de argumentar e interpretar manifestaciones propias o de la sociedad, lo cual facilita un proceso de aprendizaje. En tal sentido, la música vallenata, fue escalando a través de los años, convirtiéndose en un referente significativo en los habitantes de la Costa Caribe colombiana, obteniendo el primer lugar de las manifestaciones folclóricas, de tal manera que es centro de actividades no solo recreativas y desarrollo culturales, sino en todos los niveles del ambiente escolar, sobretodo en esta sociedad donde la música, sus composiciones poéticas y su ecología, forman parte de la vida de sus habitantes.

La docente investigadora plantea entonces, que una de las principales comprensiones en este proceso de investigación es ante todo necesidad de enfrentar los retos, compromisos y motivaciones que atañen a la profesión docente, pues la labor de los docentes orientadores va más allá de transmitir conocimientos, y repetir un discurso que con el tiempo puede volverse automático, acostumbrado y monótono, como lo sustenta Latorre (2004), quien afirma que para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien y para que esto pueda suceder, son los maestros los llamados a reflexionar y transformar su propia práctica de enseñanza.

Con la presente investigación se encontró que la planeación pedagógica constituye una acción transversal en la práctica de enseñanza,(Educativa) en tanto su función es organizar dichas prácticas bajo una fundamentación que involucra los saberes propios del maestro: el saber pedagógico y disciplinar; el

saber sobre el desarrollo integral del ser humano; y el conocimiento sobre los contextos socioculturales de los estudiantes.

Planeaciones integradas basadas en el marco de enseñanza para la comprensión y la resolución de problemas ayudan a que la tarea del docente se torne más acorde a lo deseado que es desarrollar comprensiones en los estudiantes y aprendizajes significativos. La integración curricular es un componente que hace posible la planificación y ejecución de prácticas contextualizadas, que articulen el conocimiento, puesto que, en la vida real, este no se presenta de forma fragmentada. Es decir, la música Vallenata que desde esta investigación se utiliza como contexto en el fortalecimiento de competencias socio emocionales, ha logrado integrarse con áreas como Español, para análisis de narraciones y poemas de la misma música Vallenata, lo mismo que para producción textual, Filosofía, ética y valores y comprensiones en geografía e historia, aprovechando las características y función social que tiene la música Vallenata

Además, se logra evidenciar en los estudiantes la valoración de los elementos del contexto cultural regional siendo estos herederos de un legado cultural que debe ser preservado.

Aporte a la didáctica específica con la innovación.

Como ya se mencionó, la estrategia, permitió la integración de las áreas: lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales, ética y valores. En este proceso, se da un punto de convergencia entre ellas, en torno a un elemento integrador como lo es la música vallenata, cuyo mensaje sirve de zona de encuentro de las áreas, es decir, que contribuye al desarrollo de las temáticas programadas en cada una, estableciendo de esta forma un diálogo de saberes y la acción conjunta alrededor de un objetivo común; el fortalecimiento de competencias socioemocionales.

Por lo tanto, y como lo afirma Morin (1999), es de tener en cuenta que la aptitud para integrar es una cualidad del pensamiento que se debe desarrollar y no bloquear. La integración del conocimiento es entonces una necesidad y al mismo tiempo, una oportunidad de aprendizaje en el aula, en tanto facilita la contextualización del aprendizaje, se dinamizan las prácticas, se aprovechan los

tiempos y se reduce la sobrecarga laboral de profesores de primaria (Illán y Molina, 2011).

La implementación de las Lesson Study permiten transformar la práctica de enseñanza buscando mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje. El realizar un trabajo reflexivo sobre las diferentes acciones constitutivas de la práctica permite transformarla y tener en cuenta puntos de vista que uno solo como docente deja de lado, pues el trabajar con pares académicos permite visibilizar nuevas estrategias y formas de hacer las cosas con el mismo fin lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, desarrollando habilidades y competencias, y en especial es de gran valor en primaria donde el docente se enfrenta a abordar diferentes áreas del conocimiento.

Una visión situada del aprendizaje debe reconocer que el conocimiento, como lo afirma Díaz (2006), tiene lugar en un contexto, y resulta de la actividad del estudiante gracias a la interacción con otros. Pensar prácticas de enseñanza desde un enfoque situado implica, por un lado, comprender que la vida del estudiante puede relacionarse directamente con los contenidos y conceptos de la clase, y, por otro lado, reflexionar sobre las situaciones que posibilitan una enseñanza significativa, con el fin de que los estudiantes hagan uso de los aprendizajes alcanzados en una situación o un problema concreto. De este modo, el maestro trasciende el rol de transmisor de información y se convierte en un “constructor de puentes entre la escuela y la vida” (Flórez, 2015).

La evaluación a su vez, se convierte en un componente clave, cuyo propósito central es ser un proceso formativo tanto para los estudiantes y los maestros (MEN, 2018), en la medida en que regula las acciones pedagógicas (Feldman, 2010). Un proceso de evaluación que se pueda considerar integral y que guarde relación con prácticas cuyo foco sean los aprendizajes de los estudiantes, debe tener en cuenta los criterios, los propósitos y la integración de diferentes agentes evaluadores. En esta investigación se profundiza específicamente sobre los propósitos y los agentes propios de la evaluación.

Como profesores, debemos adoptar una postura investigativa en torno a las acciones pedagógicas que configuran nuestras prácticas de enseñanza, puesto que el conocimiento pedagógico se ha construido mayormente desde disciplinas

diferentes a la pedagogía. La práctica de enseñanza, entendida como un fenómeno social, se caracteriza por ser intencionada, compleja e impredecible y tiene lugar en un contexto específico (Aiello, 2005), por lo cual debe ser objeto de estudio por parte de los maestros, puesto que cada suceso o situación que allí acontece es potencial para la reflexión, el aprendizaje, la reconstrucción y el mejoramiento de estas.

Conclusiones y Recomendaciones

Los sonidos musicales en el mundo se convierten en un factor de motivación que impregna alegría, dado el valor de las eufonías en la mente de quien lo escucha, provocando emociones que permiten interrelaciones cognitivas, aumentando la sensibilidad. Blacking (2006), considera que la música tiene como destino envolver a las personas en sus propias experiencias y en sus referentes culturales. Esta consideración deja entrever que la música puede generar un impacto en el proceso de argumentar e interpretar manifestaciones propias o de la sociedad, lo cual facilita un proceso de aprendizaje. En tal sentido, la música vallenata, se ha convertido en un referente significativo en los habitantes de la Costa Caribe colombiana, obteniendo el primer lugar de las manifestaciones folclóricas, de tal manera que es centro de actividades no solo recreativas y desarrollo culturales, sino en todos los niveles del ambiente escolar, sobretodo en esta sociedad donde la música, sus composiciones poéticas y su ecología, forman parte de la vida de sus habitantes.

A partir del trabajo realizado en las Lesson Study y la caracterización de la práctica de enseñanza se evidencian transformaciones significativas en cada acción constitutiva:

Desde la planeación se logra comprender que es una herramienta para el docente que le ayuda a crear la estrategia didáctica llevada a clase, en la que organiza el contenido, teniendo en cuenta todas las variables que llegan a influir en ese proceso como lo son el contexto, la trasposición didáctica, el diagnóstico de los estudiantes, el tipo de evaluación a realizar la cual da cuenta de los aprendizajes de

los estudiantes, el conocimiento por parte del docente, el objetivo de cada actividad propuesta, entre otros aspectos. que hacen que la actividad logre el objetivo propuesto, el cual debe ser que los estudiantes logren adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y competencias, convirtiéndose en una actividad fundamental para el quehacer del docente convirtiéndose en la guía y referencia para determinar la pertinencia o no de actividades que generen aprendizajes significativos en los estudiantes,

Desde la implementación se dieron transformaciones, asumir al estudiante como ser activo en su proceso de aprendizaje, la docente la guía quien dirige el proceso, está pendiente de que adquieran nuevos conocimientos, convirtiéndose en una actividad de interacción entre docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-conocimiento, logrando generar dinámicas de trabajo variadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la evaluación se empieza a dar un carácter formativo en la que se privilegia el progreso de los estudiantes respecto a un diagnóstico inicial, reconociendo el uso de la evaluación como un proceso que ayuda a evaluar a los estudiantes y las actividades propuestas con la que se determina la efectividad o no de lo desarrollado en los estudiantes, se realiza el cambio a una evaluación formativa y además que involucra a los diferentes agentes del proceso de enseñanza aprendizaje a través del autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Con una valoración importante en la presente investigación está la Lesson Study, que Según Ruiz, Rojas y Vergara (2020): “permite que se visibilice el pensamiento crítico y reflexivo de los docentes, concibiendo este trabajo como una posibilidad de aprender de y con los otros, lo cual genera reflexión y análisis sobre nuestra práctica de enseñanza y mejoras permanentes haciendo cambios a partir de las alternativas planteadas por nuestros compañeros de trabajo, lo cual ha permitido que cada uno de los profesores- investigadores, ponga a disposición sus conocimientos y estrategias usadas desde su disciplina y especialidad para ser analizadas de manera crítica por los demás miembros del grupo de investigación

con el fin de transformarlas y mejorarlas de ser necesario, para lograr comprensiones en nuestros estudiantes (p.13).

Finalmente, se puede mencionar la importancia la función de la música vallenata como elemento de contexto influyente en la transformación de la practica educativa y de enseñanza, así como instrumento pedagógico en el proceso de aprendizaje de los estudiantes pues proporciona resultados significativos en éstos últimos, proveyendo un carácter de complacencia en la aprehensión de los conceptos, para fortalecer las competencias socio emocionales trabajadas en la presente investigación. De igual manera, proporciona al docente la posibilidad de encontrar fórmulas estratégicas pedagógicas, mediadas por la música para enfrentar la complejidad de la enseñanza, fortaleciendo la labor que estos desempeñan en orientar y guiar la actividad mental constructiva de los alumnos, a quienes facilitarán una ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

Referencias bibliográficas

- Alba, J. y Atehortúa, G. (2018). Seminario Taller de investigación I. Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana: Chía-Cundinamarca. Septiembre 22 de 2018.
- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329-332.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35603008.pdf>
- Angulo, A., Carreño, J., & Morales, Y.(2020). Definición de estrategia didáctica. Seminario de Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento. Universidad de La Sabana.
- Betina Lacunza, A. y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, vol. XII, núm. 23, 2011, pp. 159-182 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
<https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

Cajiao, F. . (2020). “Más que dominar asignaturas, hay que encontrarle sentido a la vida”. *Aula Urbana*, (117), 13–15.

<https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/2441>

Calderón, D. B. B., & Garzón, J. E. C. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Horizontes pedagógicos*, 17(2), 118-127.

<https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/17210>

Campayo, E. A. y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: Posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139. Revistas UCM.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/51864/49963>

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. SEP. Recuperado de:

https://jesusvasquez.files.wordpress.com/2010/06/la_evaluacion_educativa.pdf

Cifuentes Garzón, J. E. (2017). Contexto sociocultural y aprendizaje escolar. *Revista Hojas y Hablas*, (14). Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Jose-Cifuentes-Garzon/publication/321931256_Contexto_sociocultural_y_aprendizaje_escolar/links/5db6c1da92851c577ecf20b9/Contexto-sociocultural-y-aprendizaje-escolar.pdf

Cifuentes, J. (2019). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la comprensión en profesores: un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. *Revista*

Virtual Universidad Católica del Norte, (57), 3-23.

<https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2>

Díaz, C. C., Reyes, M. P., & Bustamante, K. G. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25(3), 87-95.

<https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).

<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill, Interamericana Editores, S.A. De C.V.

https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_42/decisio42_resenas.pdf

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2, 1-27.

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53051798/EstratDocParaUnAprendSignif-libre.pdf?1494305898=&response-content->

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53051798/EstratDocParaUnAprendSignif-libre.pdf?1494305898=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEstrat+Doc+Para+Un+Aprend+Signif.pdf&Expires=1708493889&Signature=RF0kf-KMec~s4OZQhICW0ieshHUYL1qGUcU3feUv7E5f0->

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53051798/EstratDocParaUnAprendSignif-libre.pdf?1494305898=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEstrat+Doc+Para+Un+Aprend+Signif.pdf&Expires=1708493889&Signature=RF0kf-KMec~s4OZQhICW0ieshHUYL1qGUcU3feUv7E5f0-CM98BEqh6mJbBwBBliraUzbz4zx7zJ2zw9twcYGLImTJAicMipAKFFD4imjiNBULuDSu1Li3noRMYExpoMFAur755LxSCe4Mb6o->

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53051798/EstratDocParaUnAprendSignif-libre.pdf?1494305898=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEstrat+Doc+Para+Un+Aprend+Signif.pdf&Expires=1708493889&Signature=RF0kf-KMec~s4OZQhICW0ieshHUYL1qGUcU3feUv7E5f0-UUnRUdV~dRkXV1Pv0tCxqfEt4zyWDFQX5J2xZJQxNaEdFPiRcW9Bu9m92lo0v07ubOJcK~G5RidZTnFHRLVmv7>

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53051798/EstratDocParaUnAprendSignif-libre.pdf?1494305898=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEstrat+Doc+Para+Un+Aprend+Signif.pdf&Expires=1708493889&Signature=RF0kf-KMec~s4OZQhICW0ieshHUYL1qGUcU3feUv7E5f0-WThHw2FvGfaXy3oPk5sQF8rXjsa4fZvfQOX4C3mJ6Oqzx2MTkN->

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53051798/EstratDocParaUnAprendSignif-libre.pdf?1494305898=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEstrat+Doc+Para+Un+Aprend+Signif.pdf&Expires=1708493889&Signature=RF0kf-KMec~s4OZQhICW0ieshHUYL1qGUcU3feUv7E5f0-sueaNvNri1FedejaFI9Z5QWJmemWIR0kBK1AwHmWwWICHZenkCDEExDKHw_&Key-Pair-

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53051798/EstratDocParaUnAprendSignif-libre.pdf?1494305898=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEstrat+Doc+Para+Un+Aprend+Signif.pdf&Expires=1708493889&Signature=RF0kf-KMec~s4OZQhICW0ieshHUYL1qGUcU3feUv7E5f0-lid=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>

- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, formación e investigación*, 1(1), 1-11. <https://isef27-sfe.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/10/LA-ENSE%C3%91ANZA-EN-LA-FORMACI%C3%93N-PARA-LA-PR%C3%81CTICA.pdf>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
de:https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=La+investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n+en+educaci%C3%B3n&ots=qV96fne4ob&sig=LPluFENadH7RBTQJNd_ip_tfHbQ#v=onepage&q=La%20investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n%20en%20educaci%C3%B3n&f=false
- Feldman, D. (2010). Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación.”
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- Flórez, R. (2015). Estudio sobre los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del distrito capital. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
<http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/10000562.pdf>
- García Lízcano, M. C. (2022). *Transformación de la práctica de enseñanza a partir de la metodología lesson study para el desarrollo de habilidades en producción oral en estudiantes de aula multigrado* (Master 's thesis, Universidad de La Sabana).
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/52520/Melba%20Garc%C3%ADa%20INTELLECTUM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gardner H. (2017). Aportes a la educación por Howard Gardner.

<https://howardgardner01.blogspot.com/2017/08/howard-gardner-aportes-la-educacion.html>

Goleman, D. (2010). La práctica de la inteligencia emocional. Editorial Kairós.

<https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2014).

Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Education.

https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

Hernández, M. Trejo, Y. y Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades

socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Poniéndose al día*.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AIDia.pdf>

Hillecke, T., Nickel, A., & Bolay, H. V. (2005). Scientific perspectives on music

therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 271-282.

<https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1196/annals.1360.020>

Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y

adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos

psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182.

<https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>

Latorre, L.(2003). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.

Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de

1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Lizarazo Torres, J. A. *Transformación de la práctica de enseñanza mediante la metodología Lesson Study y el enfoque de Aprendizaje Significativo para el desarrollo de habilidades de pensamiento en estudiantes de Educación básica primaria* (Master 's thesis, Universidad de La Sabana).
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/43901/Trabajo%20de%20grado%20Yuly%20Vergara.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mayz Díaz, Cruz. (2009). Abordaje cualitativo en el proceso formativo del estudiante universitario como futuro docente investigador. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 193-216. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214011.pdf>
- Nahum, M. (2020). Habilidades socioemocionales: características, funciones y ejemplos. *Psicología y Mente*.
<https://psicologiaymente.com/psicologia/habilidades-socioemocionales>
- Orlova, M. O. (2015). Educar emocionalmente a través de la música y la expresión corporal (Trabajo de fin de grado). Universidad Internacional de la Rioja. Reunir UNIR.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3377/ORLOVA%2C%20MARIYA%20OLENA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., & Serván Núñez, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5021>
- 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. <https://conexiones.dgire.unam.mx/wp->

[content/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf](#)

Rendón, M. A., Cuadros, O. E., Hernández, B. E., Monterrosa, D. C., Holguín, A., Cano, L. M., ... & Ortiz, A. M. (2016). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar. Universidad de Antioquia.

https://www.researchgate.net/profile/Maria_Rendon_Uribe/publication/303383354_Las_competencias_socioemocionales_en_el_contexto_escolar/links/606e319b4585150fe98fe6a9/Las-competencias-socioemocionales-en-el-contexto-escolar.pdf

Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10.

<https://doi.org/10.35362/rie2912898>

Reyes-Salvador, J. (2017). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y sociedad*, 14(1), 87-96. Recuperado de:

<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/2048>

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. *Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. <https://www.canaverales.edu.co/wp-content/uploads/2020/08/RITCHHART-Hacer-visible-el-pensamiento.pdf>

[content/uploads/2020/08/RITCHHART-Hacer-visible-el-pensamiento.pdf](#)

Ritchhart, R., Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. Teaching Students to Think, 5(65), 57 – 61.

<http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/makingthinkingvisibleEL.pdf>

Rull Á. (2018). La música es capaz de subir tu autoestima en pocos minutos. *El periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/ser-feliz/20180605/musica-sube-autoestima-6852738>

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>

Schmidt, Q. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden [1. Recuperado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*, 26(2), 115-153.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129662>

Zabalza Beraza, M. Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/120362>