



Resignificación de la Práctica de Enseñanza de Educación Artística, a Partir de la Metodología Lesson Study para Potenciar Habilidades en Estudiantes de Educación Básica y Media

Edith Yamile Romero Clavijo

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, Cundinamarca

2024

Resignificación de la Práctica de Enseñanza de Educación Artística, a Partir de la Metodología Lesson Study para Potenciar Habilidades en Estudiantes de Educación Básica y Media

Edith Yamile Romero Clavijo
Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía

Gerson Aurelio Maturana Moreno, PhD.
Asesor

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Chía, Cundinamarca
2024

Dedicatoria

Estos dos años transcurridos no solo en este proyecto sino en la cantidad de vivencias y personas que pasaron por mi camino, de los cuales crecí personal y profesionalmente, los dedico a mi madre Cecilia Clavijo y a Oscar Alfonso García Romero que fueron la fuerza desde el cielo que necesité en tantos momentos de este recorrido.

A mi esposo Fabio Nelson Rodríguez con quien tuve la oportunidad de vivir esta aventura y en quien encontré un apoyo incondicional, gracias, definitivamente somos un complemento en medio de nuestras diferencias,

A mis hijos Santiago, Daniela, Tomas y Juan Pablo, mis motores motivacionales en medio de todas las situaciones vividas.

A mi papi Gregorio Romero, a mi tío Arturo Romero y mi madrina Luz Marina Gómez, quienes estuvieron pendientes de todo el proceso y constituyeron un pilar de ánimo y de confianza en lo que puedo llegar a ser.

A mi familia en general, que siempre está en todo momento y de quien solo puedo recibir apoyo y a mis amigas incondicionales Yeimy Lilian Otero y Paula Fajardo que han estado presentes en todo momento en las buenas y en las malas pendientes de mi en cada instante.

A mi querida quinta comunidad, gracias por la acogida, sin duda ustedes acompañaron este proceso.

Agradecimientos

Primero agradezco a Dios y a la Virgen por darme la fuerza y sabiduría necesaria y allanar los caminos para poder finalizar.

A mi asesor el Doctor Gerson Maturana, PhD. como guía de todo el proceso, quien contribuyó con sus aportes no solo a sacar adelante la investigación sino a aprender de su profesionalismo y dedicación en cada una de las sesiones buscando lo mejor para cada uno de nosotros.

A la profesora Ana María Ternent, de quien conocí una maravillosa mujer entregada a su profesión y sus estudiantes, preocupada por la persona en su conjunto y de la que aprendí a planear con un sentido concreto.

A mis compañeros de maestría Víctor Medina y Juliana Cuccaro con quienes compartimos, reímos, lloramos y aprendimos en este camino.

A la Universidad de la Sabana, que abrió sus puertas y brindó profesionales, herramientas, infraestructura y dispuso cada detalle de manera excepcional en el proceso de formación.

A los estudiantes del Liceo San José Oriental y del colegio Fe y Alegría Las Mercedes IED por su disposición, interés y preocupación por poner lo mejor de sí en cada momento y hacer de esta investigación un momento de aprendizajes significativos que no solo dejaron huella en ellos, sino que contribuyeron a que me enamorara mucho más de esta profesión y que disfrutara cada uno de los encuentros.

Resumen

La transformación de la práctica de enseñanza con perspectiva en la construcción de conocimiento fortalece el desarrollo de habilidades que contribuyen a la adquisición de aprendizajes significativos en los escolares. El objetivo de la presente investigación fue analizar el proceso de resignificación de la práctica de enseñanza a partir del método Lesson Study para fortalecer habilidades artísticas en educación básica y media. Se suscribió al paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo, diseño de investigación acción educativa y apoyo en el método de la Lesson Study el cual investigar de manera colaborativa la práctica del profesor con el ánimo de transformarla y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Para la recolección de información el proceso se implementó mediante sucesivos ciclos de reflexión, se apoyó en técnicas de observación participante, entrevista, trabajo colaborativo, asesoría académica permanente, practica reflexiva y retroalimentación constante; recurrió a instrumentos tales como el registro fotográfico, el recurso audiovisual, formatos de planeación, rúbricas, escalera de retroalimentación, matrices de análisis, entre otros. Los resultados presentan cambios sustantivos en el ejercicio de la práctica docente; respecto a las acciones de Planeación; *planeación contextualizada y sistemática, coherencia curricular, estimación de los RPA, apropiación de los conceptos estructurantes, pensamiento artístico y visibilización del pensamiento*; sobre las acciones de Implementación por medio de la *exploración de saberes previos, comunicación asertiva, motivación e interés en el aula, impacto en las expresiones artísticas, exploración de los lenguajes artísticos y aprendizaje activo y participativo* y en cuanto a las acciones de Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes al introducir nuevos *agentes de la evaluación (coevaluación y autoevaluación), rúbrica de evaluación, evaluación formativa, continua, retroalimentación, y reflexión entre pares*. En definidas cuentas la práctica de enseñanza fortalecida con las configuraciones adoptadas paulatinamente y de manera reflexiva desde la figura de mejoramiento continuo, contribuyen de manera reveladora en el desarrollo profesional docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Educación artística, Habilidades artísticas, investigación acción educativa Lesson Study, práctica de enseñanza

Tabla de contenidos

| | Pág. |
|---|-------------|
| 1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA..... | 15 |
| 2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA..... | 17 |
| 2.1 Análisis del Contexto Desde los Niveles de Concreción Curricular | 18 |
| 2.1.1 Nivel 1 de concreción curricular: Macro currículo | 18 |
| 2.1.2. Nivel 2 de concreción curricular: Meso currículo..... | 18 |
| 2.1.3. Nivel 3 de concreción curricular: Micro currículo..... | 19 |
| 2.1.4. Nivel 4 de concreción curricular: Nano currículo..... | 20 |
| 2. PRÁCTICA DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN | 21 |
| 3.1 Acciones de Planeación | 21 |
| 3.2 Acciones de Implementación..... | 22 |
| 3.3 Acciones de Evaluación de los Aprendizajes | 23 |
| 4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 25 |
| 4.1 Pregunta de Investigación..... | 26 |
| 4.2 Objetivo General..... | 26 |
| 4.3 Objetivos Específicos..... | 26 |
| 5. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..... | 28 |
| 5.1 Paradigma de la Investigación | 28 |
| 5.2 Enfoque de Investigación..... | 28 |
| 5.3 Alcance de la Investigación | 28 |
| 5.4 Diseño de la Investigación | 29 |
| 5.5. Método de Investigación..... | 29 |
| 5.6. Técnicas de Investigación | 30 |
| 5.7. Instrumentos de Investigación | 31 |
| 5.8 Apuestas Pedagógicas..... | 32 |
| 5.9 Categorías de Análisis..... | 33 |
| 5.9 Análisis de Datos | 34 |
| 6. CICLOS DE REFLEXIÓN..... | 36 |
| 6.1 Reflexión Preliminar..... | 36 |

| | |
|---|----|
| 6.2 Ciclo al Natural | 39 |
| 6.3 Ciclo de Reflexión Dos | 39 |
| 6.3.1 Contextualización del ciclo | 39 |
| 6.3.6 Planeación de la investigación..... | 40 |
| 6.3.7 Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza | 41 |
| 6.3.8 Trabajo colaborativo | 42 |
| 6.3.9 Evaluación ciclo de reflexión | 42 |
| 6.3.10 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado | 43 |
| 6.3.11 Proyecciones para el siguiente ciclo reflexivo..... | 44 |
| 6.3.12 Análisis parcial de los datos | 44 |
| 6.4 Ciclo de Reflexión Tres | 45 |
| 6.4.1 Contextualización del ciclo | 45 |
| 6.4.2 Nombre del ciclo | 45 |
| 6.4.3 Foco determinado..... | 45 |
| 6.4.4 Determinación del concepto estructurante..... | 45 |
| 6.4.5 Formulación de los RPA | 45 |
| 6.4.6 Planeación de la investigación..... | 45 |
| 6.4.7 Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza..... | 46 |
| 6.4.8 Trabajo colaborativo | 47 |
| 6.4.9 Evaluación del ciclo de reflexión: | 47 |
| 6.4.10 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado | 48 |
| 6.4.11 Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión | 49 |
| 6.4.12 Análisis parcial de los datos | 49 |
| 6.5 Ciclo de Reflexión Cuatro | 49 |
| 6.5.1 Contextualización del ciclo | 49 |
| 6.5.2 Nombre del ciclo | 50 |
| 6.5.3 Foco determinado..... | 50 |
| 6.5.4 Determinación del concepto estructurante..... | 50 |
| 6.5.5 Formulación de los RPA | 50 |
| 6.5.6 Planeación de la investigación..... | 50 |
| 6.5.7 Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza..... | 51 |
| 6.5.8 Trabajo colaborativo | 52 |
| 6.5.9 Evaluación ciclo de reflexión | 52 |
| 6.5.10 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado | 53 |

| | |
|--|----|
| 6.5.11 Proyecciones para el siguiente ciclo reflexivo | 54 |
| 6.5.12 Análisis parcial de los datos | 54 |
| 6.6 Ciclo de Reflexión Cinco..... | 55 |
| 6.6.1 Contextualización del ciclo | 55 |
| 6.6.2 Nombre del ciclo | 55 |
| 6.6.3 Foco determinado..... | 55 |
| 6.6.4 Determinación del concepto estructurante..... | 56 |
| 6.6.5 Formulación de los RPA | 56 |
| 6.6.6 Planeación de la investigación..... | 56 |
| 6.6.7 Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza..... | 56 |
| 6.6.8 Trabajo colaborativo | 58 |
| 6.6.9 Evaluación ciclo de reflexión | 58 |
| 6.6.10 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado..... | 59 |
| 6.6. 11 Proyecciones para el siguiente ciclo reflexivo | 59 |
| 6.6.12 Análisis parcial de los datos | 60 |
| 6.7.1 Contextualización del Ciclo | 60 |
| 6.7.2 Nombre del Ciclo | 61 |
| 6.7.3 Foco determinado..... | 61 |
| 6.7.4 Determinación del concepto estructurante..... | 62 |
| 6.7.5 Formulación de los RPA | 62 |
| 6.7.6 Planeación de la investigación..... | 62 |
| 6.7.7 Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza..... | 62 |
| 6.7.8 Trabajo colaborativo | 63 |
| 6.7.9 Evaluación del Ciclo de reflexión | 64 |
| 6.7.10 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado..... | 65 |
| 6.7.11 Proyecciones para el siguiente ciclo reflexivo | 66 |
| 6.7.12 Análisis parcial de los datos | 67 |
| 6.8 Ciclo de Reflexión Siete | 67 |
| 6.8.1 Contextualización del ciclo | 67 |
| 6.8.2 Nombre del ciclo | 68 |
| 6.8.3 Foco determinado..... | 68 |
| 6.8.4 Determinación del concepto estructurante..... | 68 |
| 6.8.5 Formulación de los RPA | 68 |
| 6.8.6 Planeación de la investigación..... | 69 |

| | |
|---|------------|
| 6.8.7 Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza | 69 |
| 6.8.8 Trabajo colaborativo | 71 |
| 6.8.9 Evaluación ciclo de reflexión | 71 |
| 6.8.10 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado | 72 |
| 6.8.11 Proyecciones para el siguiente ciclo reflexivo | 73 |
| 6.8.12 Análisis parcial de los datos | 73 |
| 7. HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS | 74 |
| 7.1. Hallazgos, Análisis e Interpretación de los Datos | 74 |
| 7.1.1 Acciones de planeación | 76 |
| 7.1.2 Acciones de implementación | 78 |
| 7.1.3 Acciones de evaluación | 82 |
| 8. COMPRENSIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO | 98 |
| 8.1 Sobre los Aprendizajes en Torno a los Conceptos Estructurantes Estudiados | 98 |
| 8.2. Sobre la Apropiación de la Configuración Metodológica Desde la Metodología LS | 100 |
| 9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 102 |
| 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 105 |

Lista de tablas

| | Pág. |
|---|-------------|
| Tabla 1 Matriz de categorías y subcategorías de la práctica de enseñanza | 34 |
| Tabla 2 Retroalimentación triada, instrumento. Escalera de Daniel Wilson Ciclo 2 | 42 |
| Tabla 3 Matriz de fortalezas y debilidades ciclo 2 | 42 |
| Tabla 4 Resultados análisis de datos Ciclo 2..... | 44 |
| Tabla 5 Retroalimentación triada, instrumento Escalera de Daniel Wilson ciclo 3 | 47 |
| Tabla 6 Matriz de fortalezas y debilidades ciclo 3 | 47 |
| Tabla 7 Resultados análisis de datos Ciclo 3..... | 49 |
| Tabla 8 Retroalimentación triada, instrumento escalera de Daniel Wilson Ciclo 4..... | 52 |
| Tabla 9 Matriz de fortalezas y debilidades ciclo 4 | 52 |
| Tabla 10 Resultados análisis de datos Ciclo 4..... | 54 |
| Tabla 11 Retroalimentación triada, instrumento Escalera Daniel Wilson Ciclo 5 | 58 |
| Tabla 12 Matriz de fortalezas y debilidades ciclo | 58 |

| | |
|--|----|
| Tabla 13 Resultados análisis de datos Ciclo 5 | 60 |
| Tabla 14 Retroalimentación triada, instrumento Escalera Daniel Wilson Ciclo 6 | 64 |
| Tabla 15 Matriz de fortalezas y debilidades Ciclo 5..... | 64 |
| Tabla 16 Resultados análisis de datos Ciclo 6..... | 67 |
| Tabla 17 Retroalimentación triada, instrumento Escalera Daniel Wilson Ciclo 7 | 71 |
| Tabla 18 Matriz de fortalezas y debilidades Ciclo 7..... | 71 |
| Tabla 19 Resultados análisis de datos Ciclo 7 | 73 |
| Tabla 20 Resumen de categorías emergentes de los ciclos de reflexión | 74 |
| Tabla 21 Matriz de consistencia y construcción de categorías de análisis en la investigación | 86 |

Lista de figuras

| | Pág. |
|---|-------------|
| Figura 2 Niveles de concreción curricular..... | 18 |
| Figura 3 Ubicación geográfica del Liceo San José Oriental | 18 |
| Figura 4 Estructura física del Liceo San José Oriental | 19 |
| Figura 5 Formato de planeación periódica LSJO | 21 |
| Figura 6 Estudiantes del liceo durante la acción de implementación | 22 |
| Figura 7 Dibujo del docente..... | 23 |
| Figura 8 Cofre en foami finalizado por estudiantes del liceo | 24 |
| Figura 9 Árbol de problemas | 26 |
| Figura 10 Fases de la Lesson Study | 29 |
| Figura 11 Rúbrica de autoevaluación..... | 47 |
| Figura 12 Rúbrica de autoevaluación..... | 58 |
| Figura 13 Identificación de los lenguajes artísticos..... | 76 |
| Figura 14 Estimación de los RPA | 76 |
| Figura 15 Planeación contextualizada y sistemática | 77 |
| Figura 16 Apropiación de concepto estructurante | 77 |
| Figura 17 Coherencia curricular..... | 78 |
| Figura 18 Pensamiento artístico | 78 |
| Figura 19 Exploración de saberes previos..... | 79 |
| Figura 20 Comunicación asertiva..... | 79 |
| Figura 21 Motivación e interés en el aula | 80 |
| Figura 22 Impacto e interés en el aula..... | 80 |

| | |
|--|-----|
| Figura 23 Exploración de los lenguajes artísticos | 81 |
| Figura 24 Aprendizaje activo participativo | 81 |
| Figura 25 Agentes de evaluación | 82 |
| Figura 26 Rúbrica de evaluación..... | 82 |
| Figura 27 Valoración continua..... | 83 |
| Figura 28 Retroalimentación..... | 83 |
| Figura 29 Evaluación formativa..... | 84 |
| Figura 30 Reflexión entre pares | 84 |
| Figura 31 Gráfico final..... | 101 |

Lista de anexos

| | |
|---|-----|
| Anexo 1 Carta de autorización de directivo colegio Liceo San José Oriental | 110 |
| Anexo 2 Consentimientos informados grado 6° | 111 |
| Anexo 3 Carta de autorización de directivo colegio Las Mercedes IED | 113 |
| Anexo 4 Consentimientos informados grado 803 | 113 |

Introducción

La presente investigación surgió de las reflexiones sobre la práctica de enseñanza en las acciones constitutivas de la profesora de Educación Artística, observando la necesidad de generar un desarrollo profesional que diera sentido coherente a su ejercicio diario para el desarrollo de habilidades en sus estudiantes. Se evidenció que los estudiantes veían la materia solo como un ejercicio de reproducción de técnicas, sin encontrar sentido ni comprensiones específicas de las habilidades que podrían fortalecer, tales como la sensibilidad, la creatividad, la estética y la imaginación, desde los diferentes lenguajes de las artes plásticas y visuales, la danza y el teatro. Según las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural (2019), "la Educación Artística se presenta como un campo del conocimiento y motiva a que el docente de artes comprenda que requiere estudio y actualización permanente".

La práctica de enseñanza, entendida como un "fenómeno social configurado por un conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual entre la institución educativa y el profesor cuyo propósito es que otros sujetos aprendan" (Alba y Atehortúa, 2018), se caracterizó por su singularidad, dinamismo y complejidad. No era igual a la de otros profesores, cambiaba según su contexto e involucraba varios elementos, requiriendo una comprensión de cada uno de ellos por separado.

Resignificar la práctica de enseñanza de Educación Artística (en adelante EA) fue importante para promover el desarrollo integral de los estudiantes y para adaptarse a las demandas educativas contemporáneas. Eisner (2002) argumentó que la EA desarrolla el pensamiento crítico y creativo. Al resignificar la práctica de enseñanza, se fomentó un entorno donde los estudiantes pudieron explorar y expresar ideas creativas, desarrollando habilidades cognitivas que trascendieron del aula hacia otras áreas de su vida actual y futura. Esto implicó incorporar elementos culturales locales y grupales, ayudando a los estudiantes a desarrollar una identidad cultural diversa (Vygotsky, 1978).

Desde la estructura y perspectiva de la profesora como investigadora, recurrió a la práctica reflexiva como "una herramienta y actitud para construir un nuevo conocimiento profesional" (Carmen M., 2003), considerándola un componente clave en su desarrollo profesional.

La profesora investigadora inició un camino investigativo desde un enfoque cualitativo, utilizando la recolección y análisis de datos para afinar las preguntas de investigación (Sampieri et al., 2014). Basándose en la investigación acción, se preocupó más por la realidad vivida en el día a día, permitiendo ver lo que ocurría desde la perspectiva de los actores que intervenían (Elliott, 1990). Empleando la metodología Lesson Study ("estudio de clase"), implementó seis ciclos dirigidos al fortalecimiento de las habilidades artísticas mencionadas anteriormente. Esta metodología fue un "sistema de aprendizaje docente, un conjunto de prácticas, hábitos mentales, relaciones interpersonales, estructuras y herramientas que ayudaron a trabajar en colaboración y mejorar su práctica" (Soto Gómez, 2013-2014).

Las técnicas de investigación, como procesos sistemáticos empleados para la recolección, registro y análisis de datos (Sampieri, 2018), fueron: observación participante, entrevista, trabajo colaborativo, grupo de discusión y asesoría académica permanente. Los instrumentos de investigación, como medios o recursos empleados para registrar y recolectar información (López, 2018; Sampieri, 2021), fueron: matriz de análisis Lesson Study (LS), formato de Enseñanza para la Comprensión (EpC), rúbricas, escalera de retroalimentación de Daniel Wilson, registro fotográfico y audiovisual, y lista de chequeo. Con todo ello, se dio paso a la investigación de las categorías de análisis desde las acciones de planeación, entendida como el “mecanismo que permite diseñar un plan de trabajo para organizar actividades y recursos dentro de un plan de estudio” (Melitón García & Valencia Martínez, 2010); de implementación, como el “conjunto de transformaciones que sufre el saber cuándo pasa del campo científico al campo de la enseñanza” (Chevallard, 1980); y de evaluación de los aprendizajes, como el proceso “permanente, sistemático y riguroso para analizar los aprendizajes disponiendo de una información continua” (Casanova, 1998).

Este análisis se realizó desde la perspectiva de la docente investigadora y los grupos de investigación fueron los asignados por las directivas de las instituciones. Algunas limitaciones fueron los cambios de contexto presentados, la intención de emplear elementos tecnológicos, lo cual fue poco viable en el primer colegio debido a las limitaciones tecnológicas, y el tiempo, que en ocasiones generó una limitante en los ciclos debido a situaciones institucionales imprevistas que ocasionaban la pérdida y postergación de las sesiones. Al inicio de la investigación, los ciclos fueron muy largos. El alcance fue analítico-descriptivo, empleando la observación y la recolección de datos para describir la realidad tal como es (Sampieri, 2014). Esta observación se realizó por medio de la metodología LS como proceso reflexivo y de retroalimentación por el par académico a través de la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson, aplicada en cada uno de los seis ciclos en el marco de la EpC.

La estructura que el lector observará en el proyecto estaba compuesta por: El capítulo 1 contenía los antecedentes de la práctica de enseñanza, donde se describía la trayectoria profesional y el recorrido de los principales hitos de la profesora investigadora en cada una de las instituciones hasta llegar a la maestría. El capítulo 2 incluía la descripción del contexto desde los niveles de concreción curricular macro, meso, micro y nano, adaptaciones propuestas por Maturana (2021). En el capítulo 3 se describía la práctica de enseñanza al inicio de la investigación, incluyendo las acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora al inicio de la investigación. El capítulo 4 describía el problema de investigación, que involucraba el problema, el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación. El capítulo 5 detallaba la metodología de la investigación, incluyendo el paradigma, el enfoque, el diseño, el método, las técnicas e instrumentos de la investigación, las apuestas pedagógicas, la planificación de la recolección y análisis de los datos, y las categorías apriorísticas empleadas en el análisis de la información. El capítulo 6 contenía la narración detallada de los seis ciclos de intervención, abordando las

estrategias, la planificación, las descripciones de las acciones constitutivas, el empleo de diversas evidencias, la retroalimentación realizada por el par académico mediante la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson, y las reflexiones emergentes junto con las posibles categorías surgidas a partir del proceso apoyado por la metodología LS. El capítulo 7 presentaba los hallazgos, análisis e interpretación de los datos, con una descripción detallada de los cambios evidenciados durante la práctica de enseñanza de EA desde los ciclos de reflexión, incluyendo los principales hallazgos desde las categorías apriorísticas y emergentes con soporte teórico. El capítulo 8 brindaba las comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico, evidenciando un constructo teórico derivado del proceso investigativo y sus aportes desde los hallazgos encontrados, además de presentar una tesis respecto a la práctica de enseñanza de la profesora investigadora. Finalmente, el capítulo 9 presentaba las conclusiones suscitadas durante el proceso investigativo sobre la resignificación de la práctica de enseñanza en EA y el fortalecimiento de las habilidades mediante la metodología LS, así como las recomendaciones a la luz de los resultados obtenidos.

Por tanto, los principales resultados de la investigación, gracias al desarrollo de los siete ciclos de reflexión, condujeron a la resignificación de la PE en términos de las acciones constitutivas de planeación: la identificación de los lenguajes artísticos, la planeación contextualizada y sistemática, la apropiación de los conceptos estructurantes, la coherencia curricular y la estimación de los RPA, la visibilización del pensamiento y el pensamiento artístico; en las acciones constitutivas de implementación: la exploración de saberes previos, la comunicación asertiva, la motivación e interés en el aula, el impacto en las expresiones artísticas, la exploración de los lenguajes artísticos y el aprendizaje activo y participativo; y en las acciones constitutivas de evaluación de los aprendizajes: los agentes y rúbrica de evaluación, la valoración continua, la retroalimentación, la evaluación formativa y la reflexión entre pares.

Las conclusiones del proceso investigativo resaltaron la importancia de resignificar la práctica de enseñanza de la Educación Artística, ya que fomentó la creatividad y el pensamiento crítico, fortaleció las habilidades artísticas desde los lenguajes artísticos, aumentó la autoeficacia y la motivación, y promovió la innovación educativa mediante la metodología LS, mejorando la calidad de la EA y favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para el mundo que los rodea.

1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA

“Escribir una narración o un testimonio autobiográfico supone interpretación, construcción y reconstrucción de los sentidos, de lecturas del mundo y de la propia vida” (Sarlo, 2005). Por eso, a continuación, se realizará una breve descripción de la trayectoria de investigación y los principales hitos de la docente investigadora en las instituciones educativas en donde estuvo desde la finalización del pregrado hasta el inicio de la maestría, teniendo en cuenta algunos aspectos como: año, asignación académica, características de los estudiantes, aspectos positivos o por mejorar y los aprendizajes adquiridos.

2015 – 2016: La práctica de pregrado se llevó a cabo en el colegio en concesión Jaime Garzón. Esta institución se enfocaba en los cuatro lenguajes artísticos, con salones independientes para cada uno de ellos. La intervención se realizó bajo la modalidad de un semillero, durante las horas de la tarde y de manera independiente, con su propia estructura. Esta experiencia marcó el primer acercamiento de la docente a la profesión. Los encuentros se llevaron a cabo con estudiantes de 4° y 5° de primaria. Estos estudiantes se destacaron por ser muy atentos, tener sensibilidad hacia el arte y mostrar curiosidad por todo lo nuevo que les rodeaba. Durante este semillero, titulado "El bestiario como estrategia didáctica para el desarrollo de la creatividad en los ambientes de aprendizaje artísticos del Colegio Jaime Hernando Forero", se trabajó en los lenguajes de música, danza, artes plásticas y teatro. Al finalizar el proceso, se preparó una muestra artística para padres y estudiantes donde se evidenció el progreso y los logros alcanzados.

El aspecto positivo de esta intervención radicó en la libertad y tranquilidad que se tenía para llevar a cabo cada proceso, ya que no estaba vinculada al plan de estudios ni a las horas de estudio regulares de la institución escolar. Sin embargo, el aspecto negativo fue que era un grupo de cuatro profesores que se turnaban para realizar las intervenciones, lo que limitó un poco el seguimiento del proceso en cada una de las líneas artísticas.

2016: El inicio formal de su trabajo fue en el Liceo Calasanz, donde la docente investigadora asumió el rol de profesora de primaria, impartiendo todas las materias a un grupo de 30 estudiantes de segundo grado, provenientes del estrato dos. Estos niños eran muy inquietos, algunos mostraban una gran creatividad e inteligencia, y todos tenían ganas de aprender. El colegio tenía un tamaño reducido, con solo una clase por grado, y la infraestructura estaba adaptada en una casa, pero esta experiencia fue fundamental. Además de tener a su cargo todas las materias, también estaba a cargo de las clases de danza desde transición hasta quinto grado. La institución contaba con una clase optativa (en este caso, manualidades), lo que propició el trabajo con diversas edades en un solo grupo. Lo positivo de esta experiencia fue que le ayudó a formarse como docente; además, permitió explorar diversas formas de enseñar todas las materias a través del arte y contribuyó a forjar su carácter como profesora. Sin embargo, lo negativo fue tener que asumir tareas que no estaban relacionadas con la profesión.

2017: Un año y medio después, la docente investigadora ingresó a un colegio más grande llamado Sol Solecito. Este colegio estaba centrado en la enseñanza primaria y su énfasis era artístico, promoviendo en los estudiantes los cuatro lenguajes. La asignación laboral estaba en las materias de lenguaje, artes y danzas. Además, fue directora de grado segundo, donde tenía una población de estudiantes cuyos padres tenían una situación económica más acomodada. Estos estudiantes eran muy tiernos, creativos, ingeniosos, inteligentes y atentos. Impartía clases de artes y danzas en los grados 1°, 2°, 3°, 4° y 5°, mientras que la materia de español la enseñaba en los grados 1° y 2°. Lamentablemente, el paso por este colegio no fue tan agradable y, con el transcurso de los días, se dio cuenta de que, a pesar de necesitar el trabajo, la profesión tenía un valor que no podía ser menospreciado. A pesar de las dificultades, hubo aspectos positivos en el paso por este colegio, como ejercer como profesora de Artes, lo que permitió comenzar a poner en práctica lo aprendido durante el pregrado. Durante el período que transcurrió entre septiembre y enero del año siguiente, impartió clases particulares a niños de entre 5 y 6 años que enfrentaban algunas dificultades de aprendizaje, como la dislexia y problemas de atención dispersa. La principal tarea consistía en enseñarles a leer y escribir. Esta experiencia fortaleció su carrera como docente, ya que fue realmente gratificante observar los progresos de estos niños y el impacto positivo que podía tener en sus vidas.

2018 – 2023: Al año siguiente, ingresó al Liceo San José Oriental con articulación SENA como asistente contable y analista contable y financiero, ubicado en el barrio San José de la localidad de San Cristóbal, de estrato dos. Este colegio cuenta con 650 estudiantes que, en su mayoría, tienen algunas comodidades económicas. La labor se llevó a cabo con estudiantes desde quinto grado de primaria hasta undécimo grado hasta el año 2022, y en el año 2023, desde sexto a undécimo grado. Los grupos eran de aproximadamente 40 estudiantes y se caracterizaban por tener muchas inquietudes respecto a las técnicas artísticas. Fue directora de curso de sexto, octavo, décimo y undécimo grado. Además, tenía a su cargo la materia de artística bajo la modalidad de artes plásticas en bachillerato y plan lector en sexto y séptimo grado. En este colegio, logró llevar el arte a otro nivel a través de diversas técnicas y actividades que buscaron un encuentro con las habilidades y la imaginación de los estudiantes. La profesora investigadora buscaba mostrar la importancia del arte no solo dentro del currículo, sino también en la vida de cada uno. Esto se evidenció con la organización del 1° y 2° Festival Artístico del colegio, donde se destacaron talentos en música, artes plásticas, danza y teatro. Durante estos años, trabajó en varios frentes. Primero, tuvo que cambiar la concepción tanto de los padres como de los estudiantes y otros actores de la institución, demostrando que en el área de artes se trabaja y se aprende. Segundo, enfatizó que el arte es una herramienta que permite desarrollar habilidades como la creatividad, sensibilidad, imaginación y estética, valiosas tanto en el ámbito laboral como personal. Tenía libertad de cátedra, lo que le permitió adaptar las técnicas a las necesidades y habilidades de los estudiantes. Lo negativo era que el colegio no tenía especificaciones claras en cuanto a evaluación. (Ver gráfico)



2. CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA ESTUDIADA

El siguiente apartado pretendía ubicar al lector respecto a la importancia del contexto dentro de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, como objeto “central” de estudio de la presente investigación. Se buscaba explicitar los diferentes elementos del contexto; por lo tanto, era necesario brindar una definición desde la cual partir como posibilidad de análisis. Así, se definió el contexto en educación “como el conjunto de elementos socioculturales, escolares, familiares, geográficos, institucionales que se vinculan entre sí para enmarcar, dar significado y orientar la práctica de enseñanza” (sesión 1 contexto). Esto estaba en concordancia con Atehortúa y Galeano (2001), quienes definieron el contexto como el “conjunto de elementos en los cuales está inmerso el ambiente de aprendizaje que le permite al profesor tomar decisiones en cada una de las acciones constitutivas 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”.

Consecuentemente, el análisis del contexto de la práctica de enseñanza se realizó desde los niveles de concreción curricular, es decir, macro, meso, micro y nano currículo (Adaptación de Maturana, 2021), permitiendo así un panorama amplio y concreto respecto al contexto donde se desarrolló la práctica de enseñanza de educación artística en estudiantes de educación básica y media. Evidenciar la forma en que “al final el ser humano es alguien que vive inmerso en un marco de condiciones que determina nuestra identidad y nuestras características” (Zabalza, 2012) fue el punto de partida para determinar la ejecución de los procesos junto a sus posibles rutas y las reflexiones que se suscitaron del proceso investigativo.

2.1 Análisis del Contexto Desde los Niveles de Concreción Curricular

Para el análisis del contexto en el que se desarrolló la práctica de enseñanza, se recurrió a la propuesta de concreción curricular. (Ver figura)

Figura 1

Niveles de concreción curricular

<https://onx.la/46dbf>

2.1.1 Nivel 1 de concreción curricular: Macro currículo

Hace referencia a los consensos a nivel internacional derivados de acuerdos, convenciones o leyes blandas, y recoge las tendencias globales y transversales. Las políticas de origen nacional, las leyes, los lineamientos y las orientaciones o criterios metodológicos generales para cada programa académico toman en consideración objetivos, contenidos específicos, competencias que alcanzarán los estudiantes, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación (Maturana, 2021).

En ese orden de ideas, la educación artística en la institución educativa privada mixta Liceo San José Oriental, de educación preescolar, primaria y bachillerato técnico, se rigió por la constitución nacional en el artículo 67, que expresa el derecho a la educación de calidad. Esta se encuentra permeada por los derechos humanos que se refieren al derecho a la libertad de expresión y protección de las manifestaciones artísticas (artículo 13). Los lineamientos curriculares para la educación artística hacen alusión a la importancia del aprendizaje de las artes con consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida (1997). La UNESCO habló de salvar la diversidad cultural y el patrimonio y promover la protección de las expresiones artísticas (2005). El Proyecto Zero se refirió a promover el pensamiento crítico y creativo en todas las áreas desde las rutinas de pensamiento. Además, las Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural la reconocen como área fundamental y buscan potenciar el pensamiento artístico en los estudiantes (2019).

Esta institución se encuentra ubicada en la localidad de San Cristóbal, al suroriente de Bogotá, en un área de estrato 2, con una población de 650 estudiantes y ofrece formación desde jardín hasta grado 11.

Figura 2

Ubicación geográfica del Liceo San José Oriental

<https://onx.la/5729a>

2.1.2. Nivel 2 de concreción curricular: Meso currículo

"Toma como punto de partida el anterior, permite y promueve el desarrollo de la autonomía de cada institución. Hacen parte de este nivel el proyecto educativo institucional (PEI) y su diseño curricular institucional" (Maturana, 2021). Abarca aspectos tales como misión y visión, énfasis, principios, evaluación y se encarga de ser la base para el micro currículo.

El PEI del Liceo San José Oriental, con 49 años de experiencia, se encontraba enmarcado dentro de una propuesta educativa abierta y flexible, dirigida a la formación íntegra e integral de los educandos. Tenía su fundamento en la "Formación en valores para una vida ética". Su misión

era educar formalmente teniendo como fortalezas su formación en valores técnica, empresarial y su especialidad: Asistencia administrativa y gestión contable y financiera. Su visión proyectaba a la institución como líder en la formación técnica, tecnológica y empresarial, con amplio reconocimiento a nivel local por la pertinencia de su PEI, su compromiso y aporte al mejoramiento de la calidad de vida de su comunidad. Se basaba en los principios de democracia, transparencia, equidad y eficiencia.

La organización se encontraba estructurada de la siguiente manera: Consejo Directivo, Rector, Consejo Académico, Coordinadores Académicos, Docentes, Consejo Estudiantil y Comité de Padres de Familia. La institución era de carácter privado con una población aproximada de 650 estudiantes y un promedio por curso de 30 a 40 estudiantes.

Figura 3

Estructura física del Liceo San José Oriental

<https://onx.la/4723f>

Se encontraba articulada con el programa SENA bajo dos especialidades: Gestión Contable y Financiera y Asistencia Administrativa. Basaba las planeaciones curriculares en los requerimientos del SENA para las materias que formaban parte del convenio y en guías de trabajo con el Proyecto STEAM para las demás asignaturas, excepto Educación Física, Sistemas y Educación Artística. Estas asignaturas manejaban un currículo libre, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, elaborando un planeamiento curricular anual.

La institución, de calendario A, constaba de cuatro periodos académicos. La escala de valoración consideraba la educación integral, la formación socioemocional y las trayectorias educativas, y se daba de 00 a 100 de la siguiente manera: superior (90 a 100), alto (80 a 89), básico (60 a 79) y bajo (00 a 59).

Sus objetivos eran formar personas competentes en las áreas académica, tecnológica y empresarial; desarrollar competencias socioemocionales que permitieran a los estudiantes relacionarse de manera sana y productiva con su entorno; y formar ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo de su comunidad y del país.

La institución no tenía una secuencia didáctica específica ni un enfoque metodológico definido. En el manual de convivencia se hacía referencia al modelo pedagógico constructivista desde el aprendizaje significativo desarrollado por David Ausubel, el cual buscaba el trabajo en equipo, la búsqueda solidaria y la puesta en común de conocimientos para el beneficio integral de los estudiantes (Manual de Convivencia, 2023).

2.1.3. Nivel 3 de concreción curricular: Micro currículo

“Se refiere a las relaciones al interior de cada programa académico, en la traducción del proceso de formación. Se concreta en la acción en el aula o escenario de aprendizaje como

ámbito marco, se materializa durante el proceso de enseñanza aprendizaje, interpela al profesional en su práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas” (Maturana, 2021).

Como se mencionó anteriormente, la asignatura de artística en el LSJO no tiene un lineamiento específico, se realizaba un planeamiento curricular al inicio del año dependiendo de las habilidades y necesidades de los estudiantes, esta materia se impartía de grado sexto a grado once con un profesor de educación artística y una intensidad horaria semanal de dos a tres horas y preescolar y primaria con las docentes titulares por cada curso con intensidad horaria semanal de una hora. Con el planeamiento curricular realizado a inicio de año se elaboraba un parcelador por periodo, los dos eran revisados por la coordinación académica quien se encargaba de dar o no vía libre, periódicamente se realizaban evaluaciones finales excepto en áreas como educación física, sistemas y artística, estas asignaturas se evaluaban en el transcurso del periodo según la necesidad y en el caso concreto la evaluación en el área de artística, se limitaba al proceso y producto final de cada una de las técnicas, de la misma forma los procesos de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes eran realizados por la docente investigadora desde lo vivido en su trayectoria como profesora en las instituciones donde se desarrolló y teniendo en cuenta los lineamientos curriculares para la educación artística y algunos textos guía encontrados en la institución. En este proceso se buscaba un acercamiento a los estudiantes con diferentes materiales y técnicas empleadas para que desarrollaran diversas habilidades en pro de ser empleadas también no solo cuando se encontraban en la clase sino fuera de ella.

Generalmente se desarrollaba por medio de la imitación de la técnica, explicando el paso a paso y luego evidenciando el producto final dependiendo de la técnica en el cuaderno, en cartulina, en hojas, etc., un punto muy importante en la clase es que cuando los estudiantes estaban elaborando la técnica podían escuchar música ya sea con audífonos o, se escuchaba música grupalmente con un baffle mediano, al final se seleccionaban los mejores trabajos. El espacio físico para la clase de artes era un salón mediano con una pequeña ventilación, no tenía ventanas, las mesas eran individuales y cómodas para cada estudiante, la docente investigadora contaba con las paredes de los pasillos para exhibir los trabajos seleccionados por curso.

2.1.4. Nivel 4 de concreción curricular: Nano currículo

Es planteado en “atención de condiciones o circunstancias especiales que tiene lugar el aula de clase y en la relación estudiante profesor, procura asegurar el aprendizaje, por lo que considera las necesidades específicas de cada estudiante para responder a las competencias que en cada caso debe adquirir antes de lograr la certificación de una o varias competencias”. (Maturana, 2021)

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, el proceso que la profesora investigadora realizaba en este nivel iba dirigido a las necesidades específicas de los grupos y en ellos de los estudiantes, por lo tanto, al inicio del año durante la inducción y reinducción de

profesores, la psicóloga del colegio brindaba información respecto a los estudiantes que presentaban alguna dificultad de aprendizaje, cognitiva o mental, también en el transcurso del año se iba informando respecto a los posibles cambios que se fueran presentando, dependiendo del caso se daban directrices respecto al manejo, también los docentes eran informados respecto a los accidentes o eventualidades que se pudieran ocasionar por ejemplo incapacidades prolongadas de algún estudiante o desescolarización, en estos casos se debía realizar guías de trabajo para que fueran realizadas las temáticas, dando tiempos prudentes de entrega y calificación. Todas estas situaciones eran informadas todos los miércoles en reunión de consejo académico, se daban las directrices y se entregaban reportes verbales de los procesos al rector, la coordinadora académica y la psicóloga.

2. PRÁCTICA DE ENSEÑANZA AL INICIO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Suarez (2007) una documentación narrativa está centrada en la elaboración de relatos de experiencia por parte de docentes que co-indagan sus prácticas e interpretaciones pedagógicas, por eso esta narrativa proporcionará un resumen general de la práctica de enseñanza al inicio investigación, desde sus acciones constitutivas planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

3.1 Acciones de Planeación

La docente investigadora consideraba que la planeación era de suma importancia en el proceso de enseñanza, ya que permitía tener una visión clara de cómo se deseaba impartir las lecciones y qué aspectos considerar en futuros encuentros. La planeación le ayudaba a ser organizada y precisa en los objetivos educativos, así como en la dirección que deseaba tomar con los estudiantes. Por lo general, la docente elaboraba sus planificaciones por escrito siguiendo el formato establecido por la institución escolar.

Planeaba con el fin de tener de manera ordenada y clara los temas que pretendía que los estudiantes aprendieran, de conocer si dichos temas se alcanzarían a abarcar en el periodo y los tiempos que se necesitarían en cada uno de ellos, buscaba con esta planeación que los estudiantes percibieran un ambiente definido con una ruta clara con el fin de cultivar un interés por diversas técnicas y lenguajes artísticos, además de fomentar su imaginación y creatividad. Al planificar, tenía en cuenta el nivel escolar, el tema previo y el siguiente, así como los materiales y el tiempo necesario para cada clase. Con estos elementos en mente, se iniciaba el proceso de planeación.

El formato de planeación del colegio no era excesivamente detallado, ya que no se adhiere a una metodología específica. El formato incluye temas o unidades, estrategias didácticas y recursos, criterios de evaluación, fecha y nivel escolar al que está dirigida la lección, también incluye los materiales de formación y recursos educativos utilizados, así como las lecturas complementarias consideradas en el proceso de planificación. Ver formato anexo

Figura 4

Formato de planeación periódica LSJO

<https://onx.la/28bb5>

Dentro de este formato, se enumeran las unidades, temas y subtemas de acuerdo con el plan curricular desarrollado desde el inicio del año escolar. Es importante destacar que el plan curricular es basado en los lineamientos curriculares para educación artística, teniendo en cuenta las habilidades de los estudiantes según su nivel y las técnicas artísticas contemporáneas. En la sección de estrategia didáctica, se detalla el desarrollo de la clase iniciando con la presentación del tema y proporcionando una breve introducción o actividad rompehielos relacionada. No se elabora una descripción detallada de la conclusión de la clase, se centra en el desarrollo del tema, también se indican los recursos utilizados en la clase actual y los necesarios para la siguiente. En los criterios de evaluación, están de manera concreta los objetivos de aprendizaje a lograr por los estudiantes finaliza indicando el nivel escolar y la posible fecha del encuentro. Es importante mencionar que cuando un tema requiere varios días de instrucción, no se detalla cada sesión por separado en la planeación, sino que se proporciona una idea general del proceso.

La institución entregaba un cronograma al comienzo del año escolar con las fechas de entrega de las planeaciones y las fechas de los eventos que se debían tener en cuenta al momento de planear para que no obstruya los procesos. Por lo general, se realizaban dos entregas de parcelador por periodo: una al inicio y otra a mediados. Sin embargo, cada docente tenía la libertad de entregar la planificación de todo el periodo en la primera fecha. Estas entregas las revisaba el rector, quien también cumplía el rol de coordinador académico. En caso de ser necesario, el rector realizaba correcciones o comentarios, tanto por escrito como de manera verbal.

Uno de los desafíos principales para una ejecución óptima de la planeación fue la asistencia irregular de algunos estudiantes y los días perdidos por actividades escolares además de la dificultad de acceso a elementos electrónicos. Esto interrumpía la secuencia de clases y afectaba el dinamismo de los estudiantes ausentes, ya que se perdían explicaciones clave y debían ponerse al día en poco tiempo.

3.2 Acciones de Implementación

Las clases de artística se caracterizaban por ser altamente activas: Iniciando cada sesión con una actividad motivacional que involucraba movimiento, risas, conversación y juegos, estableciendo una conexión inmediata con el tema. Por lo general, cada técnica enseñada se basaba en la observación de los estudiantes mientras la docente realizaba los pasos necesarios, se proporcionaba una explicación general, pasando de manera individual por cada puesto para evaluar el proceso de cada estudiante, identificar posibles errores y sugerir formas de mejorar. La complejidad de la técnica determinaba si se requería una o varias rondas de observación.

Figura 5

Estudiantes del liceo durante la acción de implementación

<https://onx.la/79e2e>

Dado que eran tres horas semanales por grado, distribuidas en un bloque y una hora en días separados, si un tema no se completaba en una clase, se dejaba para la próxima sesión en lugar de asignar tareas. Era crucial evidenciar el proceso dentro del aula para identificar posibles deficiencias y proporcionar apoyo. A menudo, la profesora investigadora repetía la demostración

de la técnica en cada puesto, ya que las instrucciones grupales podían diferir de las necesidades individuales. Durante el trabajo en clase, se incorporaban dos estrategias: música seleccionada por los estudiantes para momentos en los que no se explicaba, y un momento llamado "Echar chisme", en este último, los estudiantes compartían anécdotas cotidianas, contaban chistes y bailaban mientras trabajan. Este enfoque buscaba convertir las clases en un refugio de la rutina diaria, permitiendo que desarrollaran habilidades en un ambiente relajado.

Se hacía énfasis en la importancia de que las creaciones no fueran simples copias, sino que los estudiantes aplicaran su propio enfoque y espontaneidad a partir de las técnicas enseñadas. En su mayoría el trabajo era individual, con ocasiones esporádicas de técnicas grupales. En las disciplinas de teatro y danza, las actividades eran grupales y colaborativas.

Figura 6

Dibujo del docente

<https://onx.la/79e2e>

Cada periodo, los estudiantes exploraban diferentes técnicas, lo que implicaba variaciones en los materiales utilizados, desde básicos como papel y lápiz, hasta avanzados como Vitra setas o ecolines. Tanto los estudiantes como la docente aportaban materiales, lo que facilitaba la participación conjunta en cada actividad. Se daba suficiente tiempo para cada actividad según su complejidad, evitando presiones excesivas. En ocasiones, debido a restricciones de tiempo, se requería ajustar el ritmo. Una vez por periodo se realizaban clases especializadas haciendo el encuentro con una secuencia didáctica distinta a la tradicional, en ellas, se incorporan elementos diversos, como alimentos, pinturas naturales o cine arte, seguido de ejercicios de origami, pintura o plastilina. Estos cambios de ritmo y actividades como "Soy profe", donde los estudiantes dirigían breves clases basadas en sus habilidades e intereses, fomentaban interés y diversidad en el aula.

3.3 Acciones de Evaluación de los Aprendizajes

La institución empleaba una escala de calificación de 00 a 100, con una ponderación del 80% para el trabajo en clase y el 20% para la evaluación. En el caso de artística, no se aplicaban evaluaciones, sino que todas las notas al 100%. El sistema de evaluación empleado por la docente investigadora tenía en cuenta la asistencia, materiales utilizados, trabajo en clase y entrega final. En cada sesión, tomaba asistencia y revisaba los materiales de acuerdo con las instrucciones previas o lo que estuviera pendiente de las técnicas trabajadas anteriormente. Esta revisión formaba parte de la calificación del trabajo en clase. Durante el tiempo de trabajo, realizaba revisiones individuales para monitorear el proceso de cada estudiante, lo cual era crucial para determinar la calificación de clase o la nota final del trabajo.

Cuando las técnicas eran más extensas, la profesora investigadora dividía la evaluación en dos o incluso tres partes. En ocasiones, empleaba un sistema de sellos en el cuaderno, por cada actividad realizada y luego los convertía en una nota. En el caso de trabajos en grupo, otorgaba notas tanto al trabajo en grupo como al trabajo individual, además de una nota final para el proyecto grupal. La disciplina también era un componente evaluado en el trabajo en

clase, dependiendo de los llamados de atención o el comportamiento general. Al final de cada periodo, realizaba una evaluación reflexiva de manera oral, donde los estudiantes compartían sus opiniones sobre aspectos positivos, negativos y aspectos para mejorar de la clase, así como comentarios sobre los compañeros y la profesora, tomaba nota de estas opiniones para realizar retroalimentación y comparar la evolución periodo a periodo.

Esta forma de evaluación permitía entender la perspectiva de los estudiantes y abordar posibles mejoras. Para la docente, una de las gratificaciones más significativas en este campo era observar los avances de los estudiantes o exalumnos en actividades fuera del aula, recibir mensajes de exalumnos que contaban cómo habían aplicado técnicas aprendidas en sus cursos, universidades, ganando concursos o desarrollado independencia y creatividad en sus trabajos. La profesora investigadora recordaba a los estudiantes que, aunque algunas técnicas podrían no ser de su preferencia, era importante mantener la disposición para aprender, ya que nunca saben cuándo pueden necesitar esas habilidades en sus vidas.

Figura 7

Cofre en foami finalizado por estudiantes del liceo

<https://acortar.link/sjHLja>

4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El contexto en el que se impartía la asignatura de Educación Artística en el colegio de la localidad 4ª de San Cristóbal, se caracterizaba por la enseñanza de artes plásticas y visuales en los grados de bachillerato con una intensidad entre 2 y 3 horas, con un promedio de estudiantes entre 35 a 40, donde mostraban sus habilidades artísticas propias y para fortalecer, generalmente se manejaban temas distintos en cada periodo (al inicio del periodo se pedían los materiales a necesitar) y en cada uno de los grados, se realizaban exhibiciones en los pasillos de los mejores trabajos por técnicas, adicionalmente se habían realizado dos festivales artísticos donde los estudiantes no solo mostraban sus habilidades en las artes plásticas y visuales sino también en la música, el teatro y la danza a los mejores se les entregaba una mención y tenían la oportunidad de presentarse en otros colegios de la zona. A pesar de ello se evidenció la necesidad de fortalecer y potenciar las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza desde el momento en que la docente investigadora inició el proceso de estudio en la maestría en pedagogía.

Existía debilidad en las acciones pedagógicas de la profesora investigadora ya que la planeación curricular que se realizaba al comienzo del año no contaba con un libro de texto ni directrices específicas, en la institución no se contaba con una normativa o currículo para artística, lo que resultaba en clases que se basaban en la implementación de diversas técnicas utilizando una variedad de materiales, con la participación de los estudiantes y la docente de artes, todo esto propiciando la modelación o la imitación de técnicas, que conllevó a una fragilidad en la comprensión, generalmente los temas eran libres pero sin contenido que les permitiera potenciar el pensamiento crítico y creativo dejando de lado el desarrollo de sus habilidades artísticas.

Adicionalmente se evidenciaron pocas estrategias evaluativas porque solo se limitaban a la verificación de la traída de materiales, el proceso de desarrollo y el producto final dejando de lado los actores evaluadores: la autoevaluación, la coevaluación y la reflexión de manera que la evaluación no se constituyera en la “la manera de disponer de información continua y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorando progresivamente” (Casanova 1998).

Esto llevó a una carencia entre la pertinencia y coherencia de lo que se quería enseñar, lo que limitaba la expresión y el crecimiento de los estudiantes si sus habilidades artísticas no se fortalecían completamente. Se manifestó en la carencia de actividades que fomentaran la comprensión (Orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural 2019) y fortalecieran las habilidades artísticas sensibilidad, creatividad, imaginación y fantasía propias del proceso artístico tal como lo indican los Lineamientos curriculares para la educación artística (1997) dificultando así percibir, crear y comunicar el arte por medio de un aprendizaje significativo. Adicionalmente, las pocas estrategias de evaluación dificultaron los procesos evaluativos y de reflexión para generar estrategias de mejora. Este enfoque rutinario en cada uno de los encuentros, tanto por parte del profesor como de los estudiantes, disminuyó la eficacia de la asignatura en el desarrollo de estas habilidades esenciales.

Figura 8

Árbol de problemas

<https://acortar.link/hmOvGf>

Por lo tanto, era necesario que el profesor investigador iniciara un proceso de retrospcción por medio de la investigación acción, que tomara en cuenta las acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes generando estrategias de intervención asertiva, de retroalimentación y reflexión entre pares, con el fin de transformar la práctica docente y permitir que los estudiantes pudieran aprender y fortalecer de manera más efectiva las habilidades artísticas. A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta:

4.1 Pregunta de Investigación

¿De qué manera resignificar la práctica de enseñanza de educación artística, a partir de la Lesson Study para fortalecer las habilidades artísticas en educación básica y media?

4.2 Objetivo General

Analizar el proceso de resignificación de la práctica de enseñanza de una profesora de educación artística a partir de la Lesson Study para fortalecer las habilidades artísticas en estudiantes de educación básica y media.

4.3 Objetivos Específicos

Identificar las características de la práctica de enseñanza de educación artística de la profesora investigadora, a partir del análisis de las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de básica y media con miras a conocer las fortalezas y oportunidades de mejora.

Elaborar una propuesta pedagógica que, implementada en el contexto educativo mediante ciclos de reflexión, permita la resignificación en la práctica de enseñanza de educación artística y el desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes.

Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica implementada paulatinamente y ciclo a ciclo sobre resignificación de la práctica de enseñanza en sus acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en educación básica y media.

Esta investigación se justificó desde un enfoque práctico y metodológico propuesto por Bernal, (2010), entendiendo la importancia de resignificar la práctica de enseñanza de la Educación Artística ya que se evidenció que no se lograba cumplir con los estándares esperados para fomentar habilidades en los estudiantes. Por lo tanto, esta investigación implementó la metodología Lesson Study como proceso de reflexión y mejora continua gracias a los aportes que realizarán los pares. Así mismo, la implementación de ciclos centrados en la resignificación de la práctica de enseñanza buscó fortalecer las habilidades artísticas de los estudiantes. De la misma manera presentará un enfoque teórico dentro de la narrativa de los capítulos.

Con lo anterior, la profesora investigadora se vio en la necesidad de mejorar no solo la práctica de enseñanza sino también mejorar los desempeños artísticos y creativos de los

estudiantes, observando en la práctica soluciones viables que podrían ser aplicadas en otros contextos similares, contribuyendo significativamente a la literatura y práctica educativa.

5. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto de estudio de la presente investigación es la práctica de enseñanza de educación artística de la profesora investigadora, entendida como un “fenómeno social configurado por el conjunto de acciones que derivadas de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor) cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan” (Alba y Atehortúa, 2018), la ruta metodológica adoptada es.

5.1 Paradigma de la Investigación

El paradigma de la presente investigación es *sociocrítico* es considerado como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico de acuerdo con Arnal (1992) “tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuesta a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con participación de sus miembros” (Alvarado, L. J., & García, M., 2008). Es así como para que generen cambios significativos producto del proceso investigativo, la profesora investigadora busca estrategias de mejora en cada una de sus acciones constitutivas permitiendo involucrar a los estudiantes en dicho proceso, esto tiene estrecha relación con la fundamentación de la teoría de acción comunicativa desarrollada por Jürgen Habermas que sostiene que el conocimiento es producto de un proceso de comunicación entre sujetos (Habermas, J., 2008).

5.2 Enfoque de Investigación

El enfoque es *cualitativo* según Sampieri (2014) utiliza la recolección y análisis de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación (Sampieri, et al., 2014). De esta manera, la docente investigadora ha realizado la recolección de información desde la narrativa de su experiencia en comparación con las acciones constitutivas en planeación implementación y evaluación de los aprendizajes con el fin de definir el problema de investigación y desde allí generar estrategias de mejora en su práctica de enseñanza.

Max Weber (1964 - 1920), hace referencia a que esta corriente reconocía que deberían considerarse los significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre el fenómeno (Vega-Malagón, et al., 2014). En el proceso de la presente investigación, fue necesario tener en cuenta el contexto desde los niveles de concreción curricular con el fin de ubicar al lector respecto al entorno donde se desarrolla la práctica de enseñanza.

5.3 Alcance de la Investigación

El alcance es de tipo *descriptivo* según Hernández Sampieri et al. (2014), se caracteriza por la descripción de las características, propiedades o perfiles de un fenómeno, se basa en la observación y recolección de datos para describir la realidad tal como es. En este sentido, la observación por medio de la metodología Lesson Study es fundamental no solo en el proceso auto reflexivo sino también en el proceso retroalimentación realizada por el par académico por medio de la escala de valoración de Daniel Wilson que permite obtener otra mirada dentro de la práctica de enseñanza y de esta manera ejecutar estrategias de mejora.

5.4 Diseño de la Investigación

El diseño se basa en la *Investigación Acción Educativa* se relaciona con los problemas cotidianos y no con los problemas teóricos con el fin de profundizar sobre la comprensión que tiene el profesor respecto a su problema y así adoptar diversas posturas teóricas y acciones que le permitan al docente investigador una comprensión profunda respecto a su práctica de enseñanza, esto es realizado a través del “estudio de casos” esto permite que se interprete lo que ocurre desde el punto de vista de los actores que intervienen en la situación. (Elliott, J.,1990). Este proceso es llevado a cabo por la docente investigadora desde que hace un recorrido histórico de la práctica de enseñanza, contextualizando las acciones constitutivas que se realizaban al inicio de la investigación y la posterior transformación que se viene realizando en el grupo focal por medio de la Lesson Study, se puede decir que es un conjunto de acciones que se basan en los hechos soportado de manera teórica.

Kurt Lewin (1946 – 1952) define la investigación acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados (Herrerias, E. B., 2004). Este proceso es el que se verá efectuado a lo largo del presente proyecto investigativo.

5.5. Método de Investigación

El método de investigación para el estudio de la práctica de enseñanza de la docente investigadora es la *Lesson Study* surge en Japón con Lewis, Tuchida, (1998) en español “estudio de clase”, “es un método de enseñanza basado en el trabajo en equipo de carácter colaborativo, tanto dentro como fuera del aula” (Rosario del Rio, 2013). La implementación de la Lesson Study es llevada a cabo por medio de unas fases que se condensan en una matriz por cada ciclo de intervención, todo este proceso es realizado rigurosamente por medio de la toma de evidencias, la retroalimentación entre pares y la reflexión que permite el análisis para la nueva toma de decisiones.

Figura 9

Fases de la Lesson Study

<https://acortar.link/gG02xp>

Cada uno de los ciclos de la Lesson Study inicia con la Fase 1: Definición de un foco, este se determina enmarcado desde un eje estructurante, habilidad o competencia desde los lineamientos curriculares, orientaciones pedagógicas, competencias y DBA, este foco se comparte y discute con el grupo de investigación. Fase 2: Planificar la lección, para esto se debe tener en cuenta los conocimientos que se tienen respecto al foco para así emplear un enfoque, en el caso de la presente investigación es la *enseñanza para la comprensión EPC* y se diseña la planeación buscando que se evidencie la comprensión de los estudiantes. Fase 3: Planificar la investigación: para este paso es importante determinar el tipo de evidencias en este caso será apoyado por audios, videos, producciones de los estudiantes, los datos serán registrados por medio de la matriz de la LS proporcionada en el seminario de metodología de investigación por el Dr. Gerson Maturana. Fase 4: Enseñar la lección, observar y recoger evidencias, es la

implementación, en ella se pone en marcha cada una de las unidades, se toman las evidencias de cada una de las clases. Fase 5: Describir, analizar y revisar la lección: es el momento de plasmar el proceso en la matriz de la LS, adicionalmente compartirlo al equipo de trabajo de la Lesson con el fin de hacer la retroalimentación correspondiente. Fase 6: Explicar lo ocurrido e identificar las posibilidades de mejora, es el momento de diálogo entre pares y también de diálogo reflexivo con los estudiantes, para poder establecer que aspectos se pueden fortalecer o dejar de lado. Fase 7: Evaluar y reflexionar: también involucra los dos factores, tanto el par académico como los estudiantes con el fin de volver a iniciar el ciclo desde los posibles ajustes que se puedan generar para que el siguiente ciclo pueda ser mucho mejor.

La Lesson Study “es un sistema de aprendizaje de los docentes, un conjunto de prácticas, hábitos mentales, relaciones interpersonales, estructuras y herramientas que ayudan a los docentes a trabajar en colaboración y mejorar su práctica” (Soto Gómez 2013-2014). Este sistema es toda una red que ayuda al profesor investigador frente a su práctica de enseñanza no solo gracias al proceso de implementación en cada uno de los ciclos sino también por el ejercicio de retroalimentación por medio de la escalera de Daniel Wilson y cada una de las asesorías, esto permite que se generen estrategias de mejora en las clases de Artística beneficiando al profesor y los estudiantes y de esta manera se vean reflejados dichos cambios progresivamente en los ciclos de investigación.

5.6. Técnicas de Investigación

Según Sampieri, (2018), hace alusión a los procedimientos o procesos sistemáticos que se emplean para la recolección, registro y análisis de datos, en la presente investigación se emplean los siguientes:

Observación participante: Para Sampieri et al. (2014), la observación participante es una técnica que consiste en la participación del investigador en el grupo estudiado, en este caso la profesora investigadora de Educación Artística es quien investiga sobre su práctica de enseñanza por tanto es una de las principales actoras en este proceso.

Entrevista: Técnica que permite un diálogo cara a cara entre el investigador y el sujeto involucrado en el estudio, su fin es obtener información sobre el problema investigado, Sampieri, (2014), este diálogo se realiza a lo largo de este proceso investigativo con el fin de conocer el sentir de los estudiantes frente al proceso realizado y de esta manera generar procesos reflexivos para su mejoramiento.

Trabajo colaborativo: López, (2018) define el trabajo colaborativo entre pares como “la sinergia que se lleva a cabo entre individuos o grupos de individuos que, mediante una adecuada dinámica de trabajo, alcanza mejor unos objetivos determinados” el ejercicio colaborativo que se realiza entre pares es muy importante ya que es un enriquecimiento mutuo, aprender y ser artífice de cambio del trabajo de sus pares ayuda al fortalecimiento del propio ejercicio investigativo.

Grupo de discusión: En la misma línea del trabajo colaborativo se encuentra el grupo de discusión que permite conocer la opinión del otro para que así la profesora investigadora pueda tomar decisiones en cada uno de sus ciclos y en general de todo el proceso de su práctica de enseñanza tal como lo cita Sampieri et al. (2014), “consiste en reunir un grupo de personas para discutir un tema determinado con el propósito de obtener información sobre diferentes perspectivas y opiniones de los participantes”

Asesoría académica permanente: Para Sampieri et al. (2014), es el proceso de acompañamiento y orientación que brinda un asesor a un estudiante a lo largo de su formación académica, gracias al acompañamiento constante y efectivo del asesor Gerson Maturana en todo este proceso la profesora investigadora puede afirmar que los avances en cada uno de los pasos de esta investigación de han llevado de manera satisfactoria, eso permite que no se divague en una situación, sino que se generen estrategias de acción efectivas.

5.7. Instrumentos de Investigación

Son como lo enuncia Sampieri, (2021) y López, (2018) un medio o recurso que es utilizado por el investigador para registrar y recolectar la información que se requiere dentro del proceso investigativo, para ello la profesora investigadora empleará:

Matriz de Lesson Study Instrumento brindado por el profesor y asesor Gerson Maturana durante los seminarios de metodología de la investigación, que permite condensar todo el ciclo de manera clara, específica y descriptiva, reúne cada una de las fases y evidencias en la: planeación, implementación, evaluación y reflexión, incluye no solo la mirada de la docente investigadora sino la de sus pares académicos, gracias a este instrumento se realiza la narrativa de análisis de datos por medio de la técnica de la triangulación.

Formato EpC Este formato permite planear de manera ordenada y detallada cada uno de los momentos de la implementación incluye no solo las actividades a realizar sino la contextualización, el tipo de desempeño de exploración. De investigación guiada o proyecto final de síntesis, el tipo de evaluación y los actores que intervienen así como la cantidad de sesiones con sus fechas, el tópico generativo y los desempeños de comprensión que se pretenden alcanzar, este formato fue brindado por la profesora Ana María Ternent en el seminario de EpC muy útil para el posterior trabajo en la implementación y condensación en la matriz de LS obliga a la profesora investigador a pensar “que quiere que los estudiantes comprendan” de ahí se derivan todo los cambios.

Rúbricas Es empleada para evaluar el desempeño de los estudiantes según Sampieri, (2021), ella describe los niveles de desempeño de un proceso. Las rubricas son realizadas por la profesora investigadora y se han implementado en cada uno de los ciclos con los estudiantes con el fin de fortalecer los procesos evaluativos que se han manifestado frágiles en la práctica de enseñanza de Educación Artística, con ella se pretende coevaluar y autoevaluar las comprensiones y de esa manera promover la participación de todos los actores de la práctica de enseñanza.

Escalera de retroalimentación de Daniel Wilson Utilizada en el proyecto Cero con el fin de retroalimentar los procesos de los profesores, tiene cuatro componentes importantes: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias, esta escalera se emplea en esta investigación en las retroalimentaciones realizadas por los pares académicos en la LS cuando son analizadas las evidencias de cada una de las implementaciones.

Registro fotográfico y de audio visual Es empleado por la profesora investigadora con el fin de recabar información para el proceso de investigación, en este caso el registro fotográfico se hace en su mayoría a los productos escritos y artísticos de los estudiantes, a las rúbricas y listas de chequeo y el registro audiovisual se realiza a cada una de las implementaciones y entrevistas realizadas a los estudiantes, en pocas ocasiones se realiza registro de voz por alguna eventualidad que se tenga con la grabación audiovisual.

Lista de chequeo De mano de la rúbrica se encuentra la lista de chequeo empleada como uno de los instrumentos para fortalecer los procesos evaluativos en las clases de Educación Artística, con ella se pretende brindar claridad en los criterios evaluativos en los momentos de hetero valoración y de coevaluación.

5.8 Apuestas Pedagógicas

Constructivismo social Teoría de aprendizaje que sostiene que el conocimiento se construye a través de la interacción social, por lo tanto, los estudiantes son agentes activos de información, David Ausubel (1918 – 2008) sostiene que el aprendizaje significativo es dado en los conocimientos que se van relacionando con los saberes previos. Con esta investigación se busca la resignificación de la práctica de enseñanza de Educación Artística en sus acciones constitutivas, esta apuesta pedagógica es fundamental porque se busca no solo la visibilización del pensamiento y habilidades artísticas plasmadas en manifestaciones artísticas que lleven a los estudiantes a expresar sus comprensiones, compartirla con otros y ser reflexivos en dichos procesos y a nivel de la profesora investigadora es importante el ejercicio de la LS en el desarrollo de los ciclos ya que es una construcción entre pares que da como fin mejoramientos y reflexiones continuas.

Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) Es un enfoque pedagógico que se centra en el desarrollo de las comprensiones profundas de los estudiantes, David Perkins, (1999), es uno de los principales exponentes y define la comprensión como “capacidad de usar el conocimiento de manera flexible y efectiva”, involucra varios elementos: *Tópico generativo* que es el concepto abarcador y da respuesta a que se quiere que los estudiantes comprendan; *Metas de comprensión*, encaminadas al conocimiento, método, propósito y comunicación de las comprensiones; *Desempeños de comprensión* son las actividades que llevan al estudiante a aplicar el conocimiento, están alineadas en tres momentos: exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis, por último la *Valoración continua* que es el proceso que brinda respuestas a cada uno de los desempeños evidenciando las cosas que pueden mejorar.

Este enfoque es implementado en la práctica de enseñanza en mención como línea a seguir desde las acciones de planeación, ya que como se ha manifestado anteriormente, existía falencia en este aspecto por pretender que la clase se enfocara solamente en la modelación de técnicas, en las acciones de implementación involucrando las rutinas de pensamiento y la visibilización de las comprensiones y en las acciones de evaluación de los aprendizajes, porque carecía de valoración continua limitada exclusivamente a la heteroevaluación.

5.9 Categorías de Análisis

Según Sampieri et al. (2021), son los “conceptos o constructos que se utilizan para describir y organizar los datos de una investigación”, esto es realizado desde la práctica de enseñanza de la profesora investigadora de Educación Artística en sus acciones constitutivas de:

Acciones de planeación, para Melitón García & Valencia Martínez, 2010, “la planeación es el mecanismo que permite diseñar un plan de trabajo por parte del docente para organizar y vincular cronológica, espacial, pedagógica y técnicamente actividades y recursos dentro de un plan de estudios”. Para realizar esta unidad se tuvo en cuenta varias cosas: el plan curricular de la institución para la asignatura que se elabora al inicio de año, los lineamientos y orientaciones curriculares para la educación artística, el contexto en el que iba a implementar dicha unidad, por tanto, cada punto enunciado en ella intenta guardar estrecha relación con el tópico y los RPA.

Acciones de implementación, teniendo en cuenta los recursos, la participación de los estudiantes, la disposición, el manejo de las situaciones, rutinas de pensamiento, sistema didáctico la transposición didáctica tal como lo indica Chevallard como “el conjunto de transformaciones que sufre el saber cuándo pasa del campo científico al campo de la enseñanza” y evaluación, es el momento de llevar a cabo todo lo que se ha planeado, recolectar las evidencias necesarias y tener la disposición de asumir las posibles eventualidades que se puedan generar, como los retrasos en los ciclos, que hacen en ocasiones que la dinámica cambie en tiempos.

Acciones de evaluación de los aprendizajes, es “el proceso permanente, sistemático y riguroso para analizar los aprendizajes de manera que sea posible disponer de información continua” (Casanova 1998). La profesora investigadora evidenció falencias importantes porque solo se limitaba a la evaluación por procesos de forma hetero valorativa, ahora, se están involucrando todos los actores por medio de listas de chequeo, rúbricas, ejercicios de coevaluación y autoevaluación dando la importancia a cada una de ellas lo cual favorecerá el proceso y permitirá tener mayores elementos reflexivos con los estudiantes en pro del mejoramiento de sus comprensiones, cabe anotar que los estudiantes son ajenos a todos estos instrumentos por tanto es un proceso de conocimiento y adaptación para ellos. (Ver tabla)

Tabla 1*Matriz de categorías y subcategorías de la práctica de enseñanza*

| Matriz de categorías y subcategorías de análisis sobre la práctica de enseñanza de educación artística | | | |
|---|---|--|---|
| Objeto de estudio | Pregunta de investigación | Objetivos de investigación | Categorías apriorísticas |
| Práctica de enseñanza | ¿Cómo resignificar la práctica de enseñanza de educación artística a partir de la Lesson Study para fortalecer las habilidades y pensamiento artístico en educación básica y media? | <p>1 Identificar las características de la práctica de enseñanza de educación artística de la profesora investigadora, a partir del análisis de las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de básica y media con miras a conocer las fortalezas y oportunidades de mejora.</p> <p>2. Elaborar una propuesta pedagógica que, implementada en el contexto educativo mediante ciclos de reflexión, permita la resignificación en la práctica de enseñanza de educación artística y el desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes.</p> <p>3. Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica implementada paulatinamente y ciclo a ciclo sobre resignificación de la práctica de enseñanza en sus acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en educación básica y media.</p> | <p>Acciones de Planeación</p> <p>Acciones de Implementación</p> <p>Acciones de evaluación de los aprendizajes</p> |

Nota. Elaboración propia (2023).

5.9 Análisis de Datos

El análisis de datos es realizado en esta investigación por medio de la técnica de **triangulación** como estrategia que consiste en emplear dos o más métodos, fuentes de datos para estudiar un fenómeno, se emplea para asegurar la validez y confiabilidad de los datos en la investigación tal como lo indica Sampieri, Hernández y Baptista, (2021). En este caso se triangularon los datos recolectados antes, durante y después de las implementaciones, las

evidencias de cada una de las acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, por medio de los ciclos de reflexión, la matriz de LS, las evidencias fotográficas y de video, las unidades de EpC, la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson realizadas por los pares académicos, las rúbricas y listas de chequeo, las observaciones realizadas en cada uno de los encuentros en las asesorías, los autores, momentos y secuencias.

Según lo expone Donolo, (2009) citado por los doctores Sonia Aguilar y Julio Borroso, este ejercicio “requiere de conocimiento, de tiempo y de recursos para implementarla y luego de gran agudeza para interpretar los resultados” el proceso de triangulación es muy importante porque de ahí se evidencia si el problema de investigación es o no resuelto, si se va en el camino correcto por tanto se requiere no solo de la veracidad de los datos sino de correcto criterio para interpretarlos por eso la importancia de cada uno de los seminarios recibidos durante el proceso de maestría, ya que van preparando poco a poco al profesor investigador para llegar a este punto.

6. CICLOS DE REFLEXIÓN

En el siguiente capítulo la profesora investigadora iniciará con una pequeña exposición preliminar informando al lector algunos datos biográficos, posteriormente se iniciará con los ciclos de reflexión en el marco de la LS, que pretenden evidenciar la evolución que tiene y la respuesta que progresivamente se irá dando al problema de investigación y a los objetivos, estos ciclos son trabajados uno a uno en los seminarios de metodología de investigación y posteriores asesorías generando una narrativa por medio del Modelo de 12 pasos reflexivos (Maturana, 2021) esta narrativa se verá reflejada en cada uno de los ciclos excepto el inicial también llamado “al natural” que es punto de partida y describe la manera como se desarrollaba una PE antes de desarrollar la investigación, estos doce pasos son:

Presentación, apertura o contextualización del ciclo, seguido del **nombre del ciclo** esto es opcional, **Foco determinado** en la investigación o el elegido para cada ciclo, **Determinación del concepto estructurante** habilidad o competencia determinada con antelación para cada uno de los ciclos, **Formulación de los RPA** de conocimiento, método, propósito y comunicación, **Planeación de la investigación** descripción de la forma como se recabaron las evidencias, **Desarrollo de la sesión** que es realizado en la clase, **Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza** teniendo en cuenta las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, **Trabajo colaborativo** ejercicio de retroalimentación por medio de la escalera de Daniel Wilson, **Evaluación del ciclo de reflexión** en cada una de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza, **Reflexión general sobre el ciclo desarrollado** teniendo en cuenta la práctica de enseñanza, la perspectiva investigativa y otras variables relacionadas con la investigación, **Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión** posibles ajustes que se quieran hacer para el siguiente ciclo y por último el **Análisis parcial de los datos** por las categorías centrales o las subcategorías emergentes. De esta manera se realiza la narrativa en cada uno de los ciclos de reflexión.

6.1 Reflexión Preliminar

Daniel H. Suarez en su artículo "Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente", hace referencia al docente narrador como un "nativo" que relata y describe su entorno. Por lo tanto, en esta sección, se abordarán algunos aspectos importantes en relación con los inicios de la práctica de la docente de Educación Artística.

La docente se llama Edith Yamile Romero Clavijo, es la mayor de dos hijas, de padres santandereanos. Actualmente, lleva 22 años casada con 4 hijos con edades comprendidas entre los 14 y los 21 años. Se caracterizo por ser creativa, dinámica (difícilmente se queda quieta), es ordenada y metódica. Disfruta de las salidas en familia al campo, así como de los deliciosos olores y colores que se experimentan con diversos ingredientes y lograr así sabores que deleiten a los comensales. Además, posee la habilidad de liderar situaciones tanto en el ámbito escolar como fuera de él. El liderazgo fue una cualidad que se desarrolló en ella desde la infancia, especialmente durante los años de colegio. También tiene una gran afinidad por las artes, disfruta de las obras de teatro, conciertos de música de cámara y ópera, le gusta actuar, cantar y bailar,

toca la guitarra y la flauta dulce. Le gustaría seguir desempeñando su papel de esposa y madre a cabalidad defendiendo el don de la familia como núcleo de la sociedad independientemente de los obstáculos que se puedan presentar y, además desenvolverse como una profesional que ama lo que hace y que, por medio de sus clases, pueda llevar a los estudiantes a cambiar su concepción del arte y el desarrollo que puede generar en una persona.

Realizó sus estudios de primaria y bachillerato en el colegio comercial Madre Elisa Roncallo, de allí es graduada en el año 1999 como bachiller comercial y procesadora de datos del SENA, al año siguiente realiza el técnico como auxiliar contable en el mismo lugar y durante el mismo, trabajar como secretaria en un almacén textil. El pregrado fue cursado como Licenciada en Educación Artística de la Universidad del Tolima graduada en el año 2018, en ese tiempo ya se desempeñaba como docente en institución privada.

Ser profesor, como lo destaca Howard Gardner respecto a que las habilidades y talentos de los estudiantes son relevantes para el profesor y significa para la profesora investigadora: dar a otros lo que en algún momento recibió y que marcó su vida. Es la forma en que puede transformar y moldear corazones a través del arte. Ser profesor es ser la luz que intenta guiar un camino y ser un trampolín para muchas otras trayectorias. A pesar de que en ocasiones esta profesión es subvalorada debido a estereotipos negativos, como la creencia de que los profesores, especialmente el docente de artes, tienen una vida fácil, es una labor invaluable y esencial en la sociedad. El concepto que tenía de planeación era muy básico ya que durante su trayectoria no tenía referente alguno de su importancia ni de su forma por tanto la forma de planear la clase se basaba en la descripción de la actividad, los logros esperados y la fecha de clase, al final ponía las referencias bibliográficas si así tenía, planeaba con el fin de tener claro el tema a entregar y el paso a paso de cómo se realizará.

La docente investigadora enseñaba diversas técnicas artísticas dependiendo del grado y con diferentes materiales, enseñaba por medio de la técnica de la modelación, explicándola de manera grupal y posteriormente pasando por cada uno de los puestos con el fin de revisar y reforzar los procesos, enseñaba para que los estudiantes cambiaran su concepción de que en la clase de artes no se hacía nada y que desarrollará muchas habilidades en los estudiantes que no solo podrán poner en práctica dentro de la clase sino fuera de ella.

La concepción que tenía de evaluación en el arte era muy escasa por tanto se limitaba a evaluar el proceso y resultado final de cada una de las técnicas, le parecía que la autoevaluación servía como nota de relleno que los estudiantes utilizaban para pasar la materia por tanto no la empleaba, evaluaba la revisión de materiales, el proceso en clase y el resultado final, dicha evaluación se realizaba en la planilla, evaluaba para tener cuantitativamente una numeración y de esta manera determinar si el estudiante pasa o no la materia. La estructura de clase la basaba en la revisión de materiales, la explicación de la actividad la realización de la técnica a nivel general y posterior explicación de manera particular en cada uno de los puestos, la escucha de música de

manera particular o grupal, si la técnica no se finalizaba quedaba pendiente para la siguiente clase, si era necesario los trabajos quedaban en el salón

Que enseñaba: En la asignatura de artística tenía por curso semanalmente 3 horas, enseñó distintas técnicas artísticas desde las artes menores y básicas como manualidades, dibujo, coloreado, elementos con reciclaje, hasta algunas artes mayores como pintura, mosaico, historia del arte... Adicionalmente les enseñaba como emplear cada una de estas en otras materias o actividades.

Planeación: En el colegio tenía la oportunidad de realizar su propio plan curricular de acuerdo a las necesidades de cada grado y dando respuesta a unos valores humanos que de la institución, así como un tiempo estipulado entre tema y tema, para esto el parcelador lo realizaba en orden de temas y explicando paso a paso cada una de las actividades a realizar, las estrategias didácticas a tener en cuenta, al lado debía escribir los criterios evaluativos que pretendía alcanzar y las fechas de cada una de las clases. Por lo general daba el saludo e inicio explicando a los estudiantes como se desarrollaría la clase, llamaba a lista y revisaba materiales o el trabajo que quedó iniciado la clase anterior, daba instrucciones de la técnica o explicaba el tema a trabajar y posteriormente revisaba el trabajo estudiante por estudiante solucionando posibles dudas o ayudando en alguna dificultad de presentaran, generalmente procuraba asignar una nota por cada trabajo en clase, hacía una retroalimentación con las cosas a tener en cuenta según el desarrollo de la clase y dejaba pactado lo que necesitaría para el siguiente encuentro.

Implementación: Enseñaba con el paso a paso que iba realizando junto a los estudiantes, de esta manera los estudiantes podían ver la forma y aclarar posibles dudas, partía de lo sencillo a lo complejo. Particularmente el teatro y las plásticas permiten desarrollar en el estudiante su motricidad fina y gruesa, desenvolvimiento, capacidad de improvisación y resolución de problemas, imaginación, creatividad, sentido estético, manejo de espacio y color, sentido crítico y reflexivo, por eso lo enseñaba, con el fin de que pudieran desarrollar este tipo de habilidades en diversos contextos de sus vidas, no solo dentro de la clase.

Evaluación de los aprendizajes: Evaluaba trabajo en clase, procesos, forma de implementar las técnicas vistas, disposición, responsabilidad, orden, manejo de espacio. Revisaba los procesos de cada uno de los estudiantes en el momento que pasaba haciendo revisión de los trabajos, no dejaba tareas para la casa por tanto las notas eran dadas dentro de la misma clase, tenía en cuenta la evolución de cada uno y las posibles dificultades que presentaran. Evaluaba para que adquirieran un sentido de responsabilidad y valor por sus trabajos, para que se dieran cuenta de sus aciertos y desaciertos y pudieran corregirlos en futuros trabajos.

Estrategias: Procuraba que la clase de artes fuera un pequeño oasis en medio de la demás carga académica, por eso les permitía escuchar música ya sea individual (con sus audífonos) o grupal (con un bafle que tengo en el salón), algunas técnicas eran realizadas con tema libre según las preferencias de cada uno, les hacía actividades de concentración, improvisación teatral o juegos

rompe hielo, con los que se podían desestresar, mientras estaban trabajando se ponían a dialogar cosas que ellos quisieran contar o chistes o situaciones que les haya ocurrido,

Recursos: Por lo general trabajaba con distintos materiales por periodo adicionalmente casi en todas las clases ponía música, empleaba algunos videos de apoyo, generalmente empleaba algunas muestras realizadas por la profesora y mostraba fotografías de trabajos de años anteriores de acuerdo con la técnica.

6.2 Ciclo al Natural

Teniendo en cuenta el plan curricular diseñado desde el inicio del año, seleccionaba el curso y el tema a abordar según el periodo. Luego, se procedía a completar el formato de planificación proporcionado por la institución, en el cual se detallaban de manera precisa la metodología y los objetivos de los encuentros programados, así como las fechas en que se llevarían a cabo. Este proceso era revisado por la coordinadora académica al comienzo de cada periodo. Teniendo en cuenta el plan curricular diseñado desde el inicio del año, seleccionaba el curso y el tema a abordar según el periodo. Luego, procedía a completar el formato de planificación proporcionado por la institución, en el cual se detallaban de manera precisa la metodología y los objetivos de los encuentros programados, así como las fechas en que se llevaría a cabo. Este proceso era revisado por la coordinadora académica al comienzo de cada periodo. A continuación, se impartía la clase. La docente hacía todo lo posible para que se desarrollara de acuerdo con lo planeado respetando las fechas establecidas. Sin embargo, en muchas ocasiones, los encuentros podían retrasarse debido a ensayos, ceremonias de izada de bandera, reuniones de dirección de curso, entre otros eventos. En caso de que se presentara algún contratiempo, registraba esta información en el formato mencionado.

En el proceso de enseñanza, hacía revisión de los materiales necesarios para la clase y guiaba a los estudiantes paso a paso. Comenzaba con una explicación inicial y luego iba de puesto en puesto para verificar la comprensión de la técnica. La duración de la clase se determinaba según el progreso de los estudiantes con la técnica en cuestión. Con frecuencia, los procesos quedaban incompletos y los trabajos se recogían y almacenaban en el salón. No era común asignar tareas para casa, ya que el proceso se evaluaba integralmente en el aula. Dependiendo de la complejidad de la técnica, asignaba una, dos o más notas durante el proceso de clase. Al finalizar, organizaba una exposición de los trabajos realizados dentro de la misma clase y seleccionando los mejores para exhibirlos en los pasillos del colegio.

6.3 Ciclo de Reflexión Dos

6.3.1 Contextualización del ciclo

El desarrollo de esta unidad se llevó a cabo fortaleciendo el pensamiento artístico teniendo en cuenta que sería un preámbulo al desarrollo de las habilidades artísticas, como lo indican las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y la Cultura y con el fin de abrir la curiosidad de los estudiantes respecto a los ciclos que iniciarían. La clase de Artística para el grado sexto en el Liceo San José Oriental, con un promedio de 35 estudiantes, respondía al planeamiento curricular diseñado desde inicio de año desde los lineamientos curriculares y cuyo

fin fue el desarrollo del pensamiento artístico por medio del puntillismo como estrategia. Para esta unidad se empleó la metodología de enseñanza para la comprensión y fue desarrollada en un poco menos del periodo. Los encuentros con los estudiantes eran presenciales, tres horas a la semana, comprendía actividades de exploración, uso de materiales, ejercicio gráfico estético donde los estudiantes exploraron sobre diversas técnicas, con variados materiales y lo materializaron en la composición del cuadro. Para las Orientaciones pedagógicas para la EAC, (2019) “existe un desconocimiento generalizado del pensamiento artístico como un desarrollo insustituible, estructural y determinante de las capacidades cognitivas humanas” por tanto, “el docente consideraba no el talento de unos pocos sino contribuía a la expansión del pensamiento artístico sin distinción” es por eso que Orellana, (2022), propone el arte como herramienta para la innovación educativa empleando varios lenguajes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta es la razón por la que se dio apertura a los ciclos incentivando el pensamiento artístico.

6.3.2 Nombre del ciclo

Pensamiento artístico - puntillismo con plastilina

6.3.3 Foco determinado

Fortalecer las habilidades artísticas: sensibilidad, imaginación, creatividad y estética.

6.3.4 Determinación del concepto estructurante

Pensamiento artístico

6.3.5 Formulación de los RPA

Conocimiento: Los estudiantes adquirirán conocimiento y desarrollarán el pensamiento artístico, sobre las técnicas básicas del puntillismo para aplicarlas utilizando la plastilina.

Propósito: Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca del concepto y las distintas técnica de puntillismo con plastilina.

Método: Los estudiantes desarrollarán habilidades para implementar la técnica de puntillismo con plastilina.

Comunicación: Los estudiantes comunicarán la apropiación del puntillismo con plastilina y la importancia de este como herramienta para fortalecer el pensamiento artístico.

6.3.6 Planeación de la investigación

Durante el ciclo se recabó la información por medio de grabación audiovisual de cada una de las sesiones, registro fotográfico del proceso y de los trabajos de los estudiantes.

Desarrollo de la sesión: El ciclo fue desarrollado en 3 sesiones cada una de 3 horas de 50 minutos, el trabajo fue enfocado con el fin de que los estudiantes desarrollaran el pensamiento artístico partiendo de un ejercicio exploratorio con papel, ahí se evidenciaron las comprensiones de los estudiantes, durante el proceso de elaboración del cuadro, los estudiantes podían escuchar

música y la docente iba pasando por cada uno de los estudiantes con el fin de evidenciar sus procesos y la unión de ellos con el pensamiento artístico, se realizó un ejercicio de retroalimentación individual con los estudiantes con el fin de conocer sus comprensiones y tener un diálogo reflexivo con la docente

6.3.7 Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza

Acciones de planeación: Este ciclo se realizó con el fin de abrir las habilidades artísticas, teniendo en cuenta las pretensiones de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural (EAC) respecto al desarrollo del pensamiento artístico como puente para el fortalecimiento de dichas habilidades. De esta manera, se estructuró el ciclo con la Enseñanza para la Comprensión (EPC), estableciendo unos Resultados de Proceso de Aprendizaje (RPA) esperados. Se incluyó una actividad introductoria llamada “Exploremos con papel crepé”, que permitió a los estudiantes desarrollar su pensamiento artístico; una fase de definiciones, donde manifestaron sus comprensiones, llamada “Conociendo la técnica y el pensamiento artístico”; una etapa teórica, en la que se explicó la técnica como tal y se motivó a los estudiantes a iniciar el ejercicio, denominada “Trabajando el puntillismo con plastilina (relleno)”; y un cierre reflexivo, en el que la docente investigadora se sentó con cada estudiante para evaluar y reflexionar sobre el proceso y las comprensiones alcanzadas por cada uno. (ver apéndice de planeación ciclo 2) <https://n9.cl/gypjl>

Acciones de implementación: Una vez finalizado el proceso de retroalimentación con la bina, se realizaron los ajustes en la planeación para dar paso a la implementación. Esta inició con un ejercicio de exploración con bolas de papel, en el que se invitó a los estudiantes a formar una figura sobre sus mesas con las bolitas de papel. Durante el proceso, se evidenció que a algunos estudiantes les costó un poco el ejercicio debido a factores como el clima y no saber qué armar. Al finalizar, se realizó un ejercicio de retroalimentación en el que expresaron su sentir al respecto, manifestando que el ejercicio les gustó porque se dieron cuenta de que con otros elementos podían formar figuras, además de cómo fluyeron sus pensamientos y ejercitaron la paciencia.

Las sesiones que siguieron buscaron que los estudiantes tuvieran un acercamiento a la técnica por medio de diversas fotografías de trabajos de otros estudiantes. Los estudiantes manifestaron lo que observaban, entrelazándolo con la técnica e iniciando el ejercicio práctico con la elaboración de las pepitas. Durante todo este proceso, la docente investigadora realizó un acompañamiento continuo, lo que permitió el diálogo con los estudiantes, observar el proceso y suplir sus dudas. Por algunos problemas de tiempo, la docente investigadora tomó la decisión de realizar la entrevista sin escrito ni rúbrica. En esa instancia, los estudiantes manifestaron sus comprensiones respecto al pensamiento artístico y cómo lo plasmaron en sus composiciones. (ver apéndice con enlace de videos y fotografías) https://lc.cx/Ng_Yxy

Acciones de evaluación de los aprendizajes: En este ciclo, el proceso evaluativo se realizó por medio de la heteroevaluación en el ejercicio de exploración, en la elaboración del

dibujo y en el proceso de elaboración del cuadro. Al finalizar, se realizó un ejercicio reflexivo de manera particular y cualitativa con cada estudiante, donde ellos manifestaron sus comprensiones y la docente les dio los aportes respecto a lo que valoró de sus trabajos y sugerencias para futuros ejercicios. (ver resultados de los estudiantes en las entrevistas) <https://lc.cx/fz6-cM>

6.3.8 Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo en binas contribuyó al mejoramiento de las acciones de la práctica de enseñanza de la docente investigadora. De esta manera, sus aportes, por medio de la escalera de Daniel Wilson, fueron analizados, se observó la viabilidad de los ajustes y se realizaron los cambios correspondientes. Este ejercicio no solo enriqueció el proceso para la educación artística, sino también el ejercicio que la docente investigadora realizó hacia sus compañeros. A continuación, se adjunta la retroalimentación realizada por la bina:

Tabla 2

Retroalimentación triada, instrumento. Escalera de Daniel Wilson Ciclo 2

| ACLARACIÓN | VALORACIÓN |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué no se socializan los criterios evaluativos al inicio? | <ul style="list-style-type: none"> • Variedad de actividades que permiten el desarrollo de pensamiento artístico, la atención y participación de los estudiantes. • Claridad y detalle en la planeación con tiempos y actividades definidas. • Se evidencia diseño de la unidad para fortalecer el pensamiento artístico, la apreciación estética y la creatividad en los estudiantes por medio de la técnica de puntillismo con plastilina. |
| PREOCUPACIONES | SUGERENCIAS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aunque se evidencia contextualización sería bueno profundizarla un poco más. • No se evidencia socialización clara de los criterios evaluativos desde el inicio del ciclo, esto puede ayudar a que los estudiantes puedan enfocarse en sus aprendizajes. | <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar la contextualización de la unidad • Socializar los criterios evaluativos antes de iniciar las actividades |

Nota. Fuente asesoría MAPED U. La Sabana (2023)

6.3.9 Evaluación ciclo de reflexión

Tabla 3

Matriz de fortalezas y debilidades ciclo 2

| ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA | Fortalezas | Aspectos a mejorar (oportunidades de mejora) |
|---|--|---|
| Acciones de planeación | Las actividades favorecen el conocimiento y desarrollo del pensamiento artístico. Tiempos claros Estimación de los RPA Empleo de la EPC | Contextualizar con mayor profundidad |
| Acciones de implementación | Generación de observación crítica Visibilización del pensamiento artístico Acompañamiento constante de manera individual por parte de la docente investigadora | Optimización de tiempos |
| Acciones de evaluación de los aprendizajes | Evaluación y retroalimentación formativa Valoración continua | Empleo de un instrumento escrito para realizar retroalimentación. Realizar lista de chequeo Socialización de criterios evaluativos desde el inicio. |

Nota. Fuente: Elaboración propia.

6.3.10 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

El ciclo 1 se realizó como preámbulo al fortalecimiento de las habilidades artísticas, como la sensibilidad, creatividad, estética e imaginación, por medio del pensamiento artístico. Según las Orientaciones Pedagógicas para la EAC (2019), es muy importante que el docente de artes trascienda la enseñanza basada en la reproducción de técnicas y motive a los estudiantes a desarrollar habilidades a través del pensamiento artístico, “desde aquello que le es propio, las capacidades de sentir, expresar y valorar” (Orientaciones Pedagógicas para la EAC, 2019, p. xx). Este enfoque se reflejó en toda la unidad, desde la planeación con la implementación de actividades que promovieron dicho desarrollo, hasta la evaluación, la cual presentó algunas falencias debido a problemas de tiempo y a la falta de instrumentos evaluativos más completos. Sin embargo, el ejercicio final de retroalimentación individual fue muy importante.

Un hecho fundamental que caracterizó la práctica de enseñanza de la docente investigadora y que siguió fortaleciendo fue el acompañamiento constante en cada uno de los procesos de los estudiantes. Para Fajardo (2011), “es importante que el docente sea un artista activo involucrado en el proceso creativo” (p. xx). Esto motivó a los estudiantes en sus acciones artísticas.

Por otro lado, el ejercicio de retroalimentación realizado por la bina, que se generó por primera vez, permitió direccionar las pretensiones del ciclo y concretar algunos elementos de evaluación fundamentales para implementarlos en los ciclos siguientes. Este proceso es muy importante en la Lesson Study, ya que constituye una mirada externa en el ejercicio de superación profesional. Asimismo, la implementación de la EpC en la planeación constituyó todo

un desafío que motivó a la docente investigadora a transformar sus concepciones de planeación y a realizarla de manera profesional, teniendo en cuenta varios elementos como el contexto, la estimación de los RPA y el direccionamiento de las actividades hacia los mismos. La elaboración de la matriz permitió condensar toda la información de manera clara y ordenada, pudiéndose observar de esa manera el proceso. (Ver apéndice de matriz de LS) <https://lc.cx/lnkNc>

6.3.11 Proyecciones para el siguiente ciclo reflexivo

Con el siguiente ciclo, la docente investigadora pretendió mejorar los procesos evaluativos, ya que se evidenciaron falencias importantes. Consideró que, para el diseño de la planeación, era fundamental tener en cuenta las posibles afectaciones que un ciclo pudiera tener en cuanto a los tiempos, para que se pudiera llevar a cabalidad toda la unidad. Continuó mejorando en la formulación de los RPA con el fin de seguir direccionándolos hacia el concepto estructurante. La docente investigadora concluyó claramente que este proceso cíclico de LS sería paulatino y se esperaba que mejorara progresivamente.

En este sentido, las Orientaciones Pedagógicas para la EAC (2019) hablaban de “las actividades artísticas en la escuela como productoras de conocimiento pedagógico y didáctico para favorecer el aprendizaje artístico”; esa era la pretensión que la docente investigadora tendría para los siguientes ciclos.

6.3.12 Análisis parcial de los datos

Durante este ciclo investigativo surgieron algunos datos importantes relacionados con el concepto estructurante, que se convertirán en aportes significativos en el transcurso de los ciclos, con el fin de continuar fortaleciendo las habilidades artísticas de los estudiantes.

Tabla 4

Resultados análisis de datos Ciclo 2

| Objeto de estudio | Categorías de análisis (apriorísticas) | Selección de Ideas que han surgido durante el desarrollo del ciclo por ser pertinentes, relevantes o recurrentes durante y que contribuyen a formar posibles pre-categorías emergentes. |
|------------------------------|---|--|
| PRÁCTICA DE ENSEÑANZA | Acciones de planeación | Estimación de los RPA Empleo de la EPC Estimación de los lineamientos curriculares |
| | Acciones de implementación | Visibilización del pensamiento Diversidad de materiales |

Nota. Elaboración propia.

6.4 Ciclo de Reflexión Tres

6.4.1 Contextualización del ciclo

La clase de artística para el grado décimo en el Liceo San José Oriental respondió al planeamiento curricular diseñado desde el inicio del año, cuyo objetivo fue el manejo de la teoría del color teniendo en cuenta distintos materiales y el impacto que puede generar en quien observa una composición. Para esta unidad se empleó la metodología de enseñanza para la comprensión y se desarrolló durante un periodo completo. El mismo grupo del ciclo 2 participó en estos encuentros presenciales con los estudiantes, que se realizaban dos horas a la semana. La clase comprendió el uso de materiales, el ejercicio gráfico creativo e imaginativo, donde los estudiantes exploraron diversas técnicas con variados materiales y lo materializaron en diversas composiciones y actividades. Este ciclo pretendió fortalecer la habilidad de la sensibilidad, definida como “la capacidad de los estudiantes para apreciar, comprender y expresar el arte, lo que se logra a través de la estimulación diaria y la integración de prácticas y actividades artísticas en la materia” (Quijano, 2017.)

6.4.2 Nombre del ciclo

¿Qué es el color y para qué sirve en el arte?

6.4.3 Foco determinado

Fortalecimiento de las habilidades artísticas: sensibilidad, estética, imaginación y creatividad

6.4.4 Determinación del concepto estructurante

Sensibilidad

6.4.5 Formulación de los RPA

Conocimiento: los estudiantes adquirirán conocimiento acerca de la sensibilidad

Método: Los estudiantes desarrollarán la sensibilidad acerca de contrastes, complementos y gamas cromáticas.

Propósito: Los estudiantes comprenderán de la importancia que tiene el uso de la teoría del color en la creación de composiciones que impacten.

Comunicación: Los estudiantes desarrollarán la comprensión acerca la forma en la cual se puede utilizar la teoría del color para comunicar diferentes sentimientos y emociones.

6.4.6 Planeación de la investigación

Durante este ciclo, se recabó la información por medio de videos de la mayoría de las clases, entrevistas, procesos de reflexión, registros fotográficos de cada uno de los ejercicios realizados con ecolines, rutinas de pensamiento y rúbricas de autoevaluación.

Desarrollo de la sesión: La unidad fue desarrollada en un total de cuatro sesiones y doce actividades, con un tiempo aproximado de dos meses. En cada una de ellas, se trabajaron rutinas

de pensamiento, ejercicios guiados de apropiación de la técnica, rúbricas de autoevaluación y ejercicios de coevaluación como la paleta de Arthur Thinking.

6.4.7 Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza

Acciones de planeación: Para las acciones de planeación de esta unidad, se tuvieron en cuenta los lineamientos, el plan curricular, la trayectoria de los estudiantes respecto al uso de la teoría del color, las rutinas de pensamiento del proyecto Cero y los instrumentos de evaluación, considerando a todos sus actores. Cada una de las actividades estaba pensada para dar respuesta a los Resultados de Aprendizaje (RPA) y al concepto estructurante del curso, que en este caso era la sensibilidad artística. Esta unidad se plasmó en la primera parte de la matriz de aprendizaje y, posteriormente, se envió al par encargado de hacer la retroalimentación. Una vez realizada esta, se tomaron las decisiones pertinentes y se pasó a la rejilla con los ajustes necesarios. Las actividades fueron: ¿Qué son las aguadas? ¿Qué es la teoría del color?, técnica introductoria con ecoline y clorox, ver, pensar, preguntarse, mira dos veces diez, técnica seco sobre seco y seco sobre mojado, dibujando y empleando la técnica, papel acuarela en remojo, ¿en qué consiste la técnica seco sobre mojado?, dibujo libre y empleo de técnica, museo liceísta y paleta Arthur Thinking. Ver anexo: <https://lc.cx/bv1s8o>

Acciones de implementación: Una vez clara la unidad, se pasó a la implementación, que, como se comentó anteriormente, constó de cuatro sesiones y un total de doce actividades. Cada una de estas actividades se soportó con videos de las clases, entrevistas y reflexiones grupales, fotografías de las actividades de los estudiantes, las rutinas de pensamiento y la rúbrica de autoevaluación, todas ellas plasmadas en la matriz de LS. Por cuestiones de tiempo, ya que se redujeron las clases debido a algunos eventos en la institución, se vio la necesidad de suprimir la actividad del museo y pasar directamente al ejercicio final de la paleta Arthur Thinking. Ver anexo: <https://lc.cx/JV-T1x> <https://lc.cx/1uw4O0>

Acciones de evaluación de los aprendizajes: En este ciclo, se tomaron como instrumentos evaluativos las rutinas de pensamiento y la rúbrica de autoevaluación. Se involucraron todos los actores, tanto estudiantes como profesor, y al final se realizó un ejercicio de reflexión en grupos pequeños para generar estrategias de mejora. El proceso de involucrar rutinas de pensamiento y rúbricas de evaluación generó extrañeza en los estudiantes, ya que nunca se habían empleado este tipo de estrategias en ninguna asignatura. Algunos estudiantes presentaron dificultades para comprender la forma de manejo; sin embargo, se aclararon dudas y, poco a poco, se evidenció la apropiación de estas estrategias.

Asimismo, los estudiantes conocían solamente el término de autoevaluación; coevaluación y heteroevaluación no estaban incluidos en sus concepciones, por lo que fue necesario realizar aclaraciones antes de cada proceso. Las acciones de evaluación se implementaron desde el inicio de la unidad y durante cada una de las sesiones, cambiando de esta forma la concepción de la nota solo al final del proceso y propiciando así la evaluación continua que involucró tanto a estudiantes como a la docente investigadora. Se tienen como evidencias videos de las clases y fotografías de cada uno de los momentos evaluativos. Este es un proceso que hasta ahora se está empezando a involucrar en las clases de Educación Artística,

de esta manera, tal como lo indica Casanova (1998), “para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (p. 45). Ver anexo:

Videos <https://lc.cx/ORxFtW>

Rúbricas de autoevaluación <https://lc.cx/16WXQA>

Figura 10

Rúbrica de autoevaluación

<https://lc.cx/vGr4pI>

6.4.8 Trabajo colaborativo

Para este punto, se utilizó como instrumento la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson, según lo mencionado anteriormente. Este primer ejercicio se llevó a cabo durante el seminario de Enseñanza para la Comprensión (EpC) con la profesora Ana María. El ejercicio se realizó con el par académico en tres partes: primero se explicó y mostró la unidad, posteriormente se dialogó respecto a los hallazgos presentados y, finalmente, se diligenció el instrumento. A continuación, se presenta el instrumento diligenciado por el par. Ver tabla 2

Tabla 5

Retroalimentación triada, instrumento Escalera de Daniel Wilson ciclo 3

| ACLARACIÓN | VALORACIÓN |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de cada una de las actividades porque no se evidencia claramente • En donde se evidencia la evaluación dentro de la unidad • De qué forma se trabajaría la técnica en cada una de las sesiones | <ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia buena implementación de materiales al usar el ecoline como instrumento de trabajo ya que es poco nombrado. • El amplio repertorio de actividades que permiten la apropiación del concepto. • El conocimiento de tiene del tema al momento de explicarlo al par. |
| PREOCUPACIONES | SUGERENCIAS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia con fragilidad el proceso evaluativo. • Al no verse con claridad el proceso de cada unidad me preocupa que no responda a los RPA. • Se muestran un poco confusos los RPA de contenido y método | <ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere involucrar instrumentos evaluativos en la unidad • Explicar con mayor profundidad cada una de las actividades e involucrar la evaluación en ellas. • Volver a formular los RPA de contenido y método para una mayor claridad respecto a lo que se busca que el estudiante comprenda con el uso del ecoline. |

Nota. Fuente asesoría MAPED U. La Sabana (2023)

6.4.9 Evaluación del ciclo de reflexión:

Tabla 6

Matriz de fortalezas y debilidades ciclo 3

| ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA | Fortalezas | Aspectos a mejorar (oportunidades de mejora) |
|---|--|---|
| Acciones de planeación | Variedad en las actividades Empleo de materiales fuera del cotidiano Implementación de las rutinas de pensamiento Aumento de instrumentos evaluativos | Simplificar las actividades para el ciclo Implementar más instrumentos evaluativos Fortalecer los RPA |
| Acciones de implementación | Evidencia de la sensibilidad artística en los trabajos Producciones artísticas llamativas Buenas estrategias de procedimiento | Mejorar el manejo de los tiempos entre clase y clase Ampliar instrumentos de evaluación en el transcurso de los encuentros |
| Acciones de evaluación de los aprendizajes | Se evidencia empleo de instrumentos como la rúbrica para la auto evaluación y la rutina para la coevaluación Buen ejercicio de retroalimentación en pequeños grupos | Emplear otros instrumentos de evaluación como la lista de chequeo Falta claridad en lo que se evaluará en el momento de la hetero evaluación |

Nota. Elaboración propia.

6.4.10 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

Implementar la EPC como modelo para el desarrollo de las clases de Educación Artística fue un ejercicio complejo al inicio, ya que nunca se había trabajado de esa manera. Sobre todo, la profesora investigadora no había pensado sus clases desde la premisa de “qué quiero que los estudiantes comprendan”, y mucho menos se había planteado la posibilidad de encontrar fragilidad en sus procesos evaluativos. Por tal motivo, se evidenció un cambio sustancial que favoreció la investigación, siendo consciente de que sería progresivo.

El ejercicio de retroalimentación con la triada fue enriquecedor, no solo porque salieron a la luz aspectos que desde la mirada de la profesora investigadora no se veían, sino porque se aprendió de los ciclos de los demás. Este enriquecimiento fue bidireccional y, por tanto, se reflejó en las mejoras en el ciclo.

El proceso de transformación de la implementación también fue importante, lo cual se evidenció en las conductas de los estudiantes, su disposición y gusto por las actividades realizadas. Además, la manifestación de las comprensiones de los estudiantes indicó que falta fortalecer sus habilidades y pensamiento artístico. Sin embargo, este primer ciclo dejó buenos saldos no solo a nivel de la profesora, sino también de los estudiantes. (ver apéndice de matriz LS) <https://lc.cx/v-c4Yb>

6.4.11 Proyecciones para el siguiente ciclo de reflexión

Con el siguiente ciclo, la profesora investigadora pretendió tener en cuenta los aspectos a mejorar suscitados en la fase reflexiva, así como la implementación de otros instrumentos evaluativos, el uso de nuevas rutinas de pensamiento y el fortalecimiento de los RPA y las actividades que den respuesta a los mismos.

6.4.12 Análisis parcial de los datos

Durante este ciclo, emergieron una serie de conceptos que contribuyeron al enriquecimiento de la investigación y evidenciaron los cambios que, poco a poco, se fueron generando.

Tabla 7

Resultados análisis de datos Ciclo 3

| Objeto de estudio | Categorías de análisis (apriorísticas) | Selección de Ideas que han surgido durante el desarrollo del ciclo por ser pertinentes, relevantes o recurrentes durante y que contribuyen a formar posibles pre-categorías emergentes. |
|------------------------------|--|---|
| PRÁCTICA DE ENSEÑANZA | Acciones de planeación | Rutinas de pensamiento Diversidad de actividades Técnica y planeación dirigida al concepto estructurante |
| | Acciones de implementación | Conocimientos previos Uso de la observación crítica Activación de conocimientos Impacto en las expresiones artísticas Explicación de la técnica |
| | Acciones de evaluación | Retroalimentación en pequeños grupos Identificación de fortalezas y debilidades en la obra Valoración continua |

Nota. Elaboración propia.

6.5 Ciclo de Reflexión Cuatro

6.5.1 Contextualización del ciclo

La clase de Artística para el grado sexto en el Liceo San José Oriental, con un promedio de 35 estudiantes, respondió al planeamiento curricular diseñado desde el inicio del año, siguiendo los lineamientos curriculares y cuyo fin era el estudio del arte en la prehistoria: rupestre, neolítico, Egipto, Grecia y Roma. Para esta unidad, se empleó la metodología de

enseñanza para la comprensión y se desarrolló en un periodo completo. Los encuentros con los estudiantes fueron presenciales, tres horas a la semana, comprendiendo el uso de materiales y el ejercicio gráfico estético, donde los estudiantes exploraron diversas técnicas con variados materiales y las materializaron en diversas composiciones.

Con este ciclo se pretendió dirigir a los estudiantes a fortalecer la estética, recordando que las demás habilidades artísticas son la creatividad, la imaginación y la sensibilidad. Para Águila (2014), la estética se definió como “la capacidad de apreciar y comprender el arte a pesar de las contradicciones entre expectativa y realidad”. Por lo tanto, se pretendió que los estudiantes comprendieran la sensibilidad, teniendo en cuenta que las primeras civilizaciones se comunicaban a partir de los elementos que tenían y que, aun así, sus pinturas continúan siendo imponentes y sorprendentes. El Corral (2009) mencionó que “se desarrolla a través de la creatividad y la inteligencia cualitativa”. Como se pudo observar, las habilidades trabajadas durante la investigación se encontraron concatenadas una a otra y en cada ciclo se fortalecieron con las diferentes temáticas, actividades y materiales.

Algunas sesiones de este ciclo se realizaron de manera virtual debido a algunos requerimientos institucionales, lo que dificultó la realización de videograbaciones de los encuentros. En su lugar, se realizaron grabaciones de voz soportadas por las actividades realizadas en el cuaderno.

6.5.2 Nombre del ciclo

La sensibilidad por medio de las primeras civilizaciones.

6.5.3 Foco determinado

Fortalecer las habilidades artísticas: creatividad, imaginación y fantasía, estética y sensibilidad artística.

6.5.4 Determinación del concepto estructurante

Estética

6.5.5 Formulación de los RPA

Conocimiento: Los estudiantes conocerán que es la sensibilidad en el arte

Método: Los estudiantes desarrollarán la comprensión acerca de las diferentes formas de representación artística de manera estética.

Propósito: Los estudiantes identifiquen y fortalezcan la sensibilidad en sus procesos.

Comunicación: Los estudiantes manifestarán expresiones sensibles y sus manifestaciones estéticas.

6.5.6 Planeación de la investigación

Durante el ciclo se recabaron los datos por medio de video grabaciones, grabaciones de voz y fotografías de cada una de las actividades.

Desarrollo de la sesión: El ciclo se desarrolló en cuatro sesiones, cada una de tres horas semanales de cincuenta minutos cada una. En estas se realizaron siete actividades direccionadas al fortalecimiento de la habilidad de sensibilidad. Estas actividades fueron: "Mira dos veces cinco", "Entrando en el arte rupestre", "Imitando una pintura rupestre", "Arte neolítico", "Representamos el arte neolítico con plastilina", "El jeroglífico" y "Descubriendo el arte en Egipto, Grecia y Roma". Además, se incluyó la actividad "Antes pensaba, ahora pienso". El proceso evaluativo se realizó por medio de listas de chequeo para la coevaluación y la heteroevaluación de todo el proceso. La sesión tuvo en cuenta las observaciones realizadas por el par académico, fortaleciendo así cada uno de los pasos de la Lesson Study (Fernández, 2002).

6.5.7 Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza

Acciones de planeación: La planeación fue realizada por medio de la EpC, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares y las orientaciones pedagógicas para la EAC, así como las características del grupo con el cual se trabajó, caracterizado por ser estudiantes de grado sexto. De esta manera, se dispuso el ciclo para cuatro sesiones con siete actividades, mencionadas anteriormente, que fueron pensadas para fortalecer en los estudiantes la sensibilidad. Las acciones evaluativas incluyeron coevaluación por medio de una lista de chequeo y heteroevaluación. Esta planeación fue retroalimentada por el par académico, quien con sus aportes enriqueció el proceso realizado por medio de la Lesson Study. (Ver apéndice de planeación ciclo 3) <https://lc.cx/zgzVVH>

Acciones de implementación: Finalizada la retroalimentación, se dio paso a la implementación, donde cada una de las evidencias y todo el proceso de su ejecución se plasmó en la matriz de consistencia de LS brindada por el profesor Gerson Maturana. El proceso inició con la rutina de pensamiento adaptada "Mira dos veces cinco", donde los estudiantes tuvieron apertura al tema y dejaron aflorar sus pensamientos, estableciendo diferencias y conexiones, intentando saber sobre qué estaban realizadas y qué mostraban. Los expresaron verbalmente y los escribieron, tal como se muestra en la matriz. Así siguió el recorrido en cada una de las actividades, donde los estudiantes establecieron conexiones claras entre el arte de esa época, comparándolo con el actual. Se impactaron por la imponencia de sus creaciones y lo contrarrestaron con la serie de trabas que se ponen actualmente, no solo a nivel artístico sino también personal. Plasmaron sus comprensiones de manera oral, escrita, con plastilina y con dibujos, lo cual les permitió fortalecer su sensibilidad, teniendo una mirada artística hacia lo que veían y hacían, y no una mirada superficial. Finalizaron todo el proceso por medio de la rutina de pensamiento "Antes pensaba, ahora pienso", donde plasmaron lo que sabían de cada una de las etapas y lo que después de los encuentros pudieron comprender.

Las sesiones se llevaron a cabo de manera presencial y virtual, debido a algunas determinaciones institucionales que coincidían generalmente con los días de los encuentros con los estudiantes. Los datos recolectados se plasmaron por medio de video grabaciones, grabaciones de voz y fotografías, condensadas como se enunció anteriormente en la matriz. (ver apéndice de videos y fotografías del ciclo) <https://n9.cl/z8qsp> <https://n9.cl/e4onz>

Acciones de evaluación de los aprendizajes: Para este ciclo, se implementó una lista de chequeo en la cual los estudiantes realizaron el ejercicio de coevaluación en sus cuadernos y la heteroevaluación de todo el proceso en cada una de las actividades. No fue posible emplear otros instrumentos evaluativos debido a los cambios en las modalidades de los encuentros y la plataforma empleada, que no permitía un buen manejo. (Ver apéndice de instrumentos evaluativos) <https://n9.cl/z8qsp>

6.5.8 Trabajo colaborativo

Este ciclo tuvo la retroalimentación del par, quien generó sus aportes por medio de la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson. Este aporte fue muy importante en el enriquecimiento de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, permitiendo una apertura a nuevos enfoques y fomentando así la toma de decisiones y la retroalimentación común. Este proceso se llevó a cabo una vez la docente investigadora envió su planeación al par, quien la observó a la luz de la escalera y la devolvió para ser analizada y tomar las decisiones pertinentes de cara a la realidad vivida con el grupo y la viabilidad de los aportes. A continuación, se puede observar dicha escalera con los aportes brindados por el par:

Tabla 8

Retroalimentación triada, instrumento escalera de Daniel Wilson Ciclo 4

| ACLARACIÓN | VALORACIÓN |
|--|---|
| | <p>Las actividades promueven la participación y aprendizaje activo, permitiendo que los estudiantes exploren y expresen su creatividad en el proceso de aprendizaje. Enriquecimiento del aprendizaje por medio de los videos y las visitas virtuales a los museos, lo que permite que los estudiantes se interesen más por el tema. Incluir la coevaluación por medio de la lista de chequeo es un aporte que ayuda a los estudiantes a ver la evaluación en el área desde otra manera y los involucra.</p> |
| PREOCUPACIONES | SUGERENCIAS |
| <p>Falta de instrumentos evaluativos para cada una de las actividades.</p> | <p>Incluir proyectos grupales que fomenten el aprendizaje colaborativo Incluir otros instrumentos evaluativos que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes.</p> |

Nota. Fuente asesoría MAPED U. La Sabana (2023)

6.5.9 Evaluación ciclo de reflexión

Tabla 9

Matriz de fortalezas y debilidades ciclo 4

| ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA | Fortalezas | Aspectos a mejorar (oportunidades de mejora) |
|---|--|--|
| Acciones de planeación | Variedad de actividades dirigidas al concepto estructurante Empleo de diversos materiales Coherencia curricular | Optimización de tiempos al momento de pensar en las actividades. |
| Acciones de implementación | Participación y motivación fomentando el pensamiento crítico. Visita virtual a museos Conexiones claras entre el arte con otras disciplinas como la historia y la antropología | |
| Acciones de evaluación de los aprendizajes | Las técnicas evaluativas fortalecieron la responsabilidad y colaboración entre compañeros. Evaluación formativa continua y sumativa | Implementar otros instrumentos evaluativos |

Nota. Elaboración propia.

6.5.10 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

El aporte de este ciclo al fortalecimiento de la sensibilidad involucró varios aspectos. Los estudiantes manifestaron que el arte en la antigüedad fue la base de lo que actualmente se conoce como arte, pero sobre todo, que los hechos por los que expresaban sus manifestaciones artísticas, como la maternidad y la unión de los clanes o familias, eran una invitación particular a defender estos elementos importantes en la actualidad, no solo por medios artísticos, sino también porque son parte integral de sus vidas, como lo evidenciaron en la actividad 4. Asimismo, reconocieron la importancia del uso de los colores, las texturas y los cambios significativos de una época a otra, como se evidenció a lo largo de todas las actividades. De esta manera, tal como lo indican las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural (EAC, 2019), “la educación artística busca desarrollar la sensibilidad a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales”. Así, este ciclo estuvo directamente relacionado con el fortalecimiento de esta habilidad, ya que “esto le permite la valoración de las manifestaciones artísticas y la comprensión crítica de su cultura”. La conexión que los estudiantes encontraron con los hechos cotidianos les permitió dar sentido a todas las actividades que realizaron.

La retroalimentación del par cumplió un papel importante porque ayudó a aterrizar los tiempos en los que se implementarían las actividades, sumado a los aportes a la redacción y direccionamiento de los Resultados de Proceso de Aprendizaje (RPA) apuntados al concepto estructurante.

En la parte evaluativa, el proceso de mejoramiento involucró a los actores de la evaluación y otros instrumentos. Se evidenció la valoración continua a lo largo del ciclo, favoreciendo la reflexión y la responsabilidad que tiene cada uno de los actores que participan en la práctica de enseñanza. Las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística (2019) privilegian la evaluación formativa, que permite “monitorear el aprendizaje del estudiante para proporcionar retroalimentación continua, ayudándolo a identificar sus fortalezas y los aspectos a mejorar”. Este monitoreo se realizó a lo largo del ciclo con el acompañamiento y direccionamiento de los aprendizajes por parte de la docente investigadora. Cada uno de los hallazgos y el proceso seguido por los estudiantes se condensó en la matriz de LS que se comparte a continuación. (Ver apéndice de matriz LS) <https://n9.cl/gh12ps>

6.5.11 Proyecciones para el siguiente ciclo reflexivo

Para el siguiente ciclo, la docente investigadora pretendió tener en cuenta las observaciones realizadas por la bina, continuando la búsqueda del aprendizaje significativo desde cada una de las actividades propuestas. Como lo expresó Águila (2014), “se propone la creación de espacios auténticos para el arte, que se convierte en una responsabilidad de la educación artística”. Así, se buscó que los estudiantes, con el paso de los ciclos, encontraran una verdadera conexión con el arte, no solo para la reproducción de técnicas, sino para el desarrollo de sus habilidades.

La habilidad que se buscó fortalecer en el próximo ciclo fue la creatividad, que para Lowenfeld (1980) es la “capacidad para concebir nuevas ideas y relaciones entre las cosas”. La meta fue que los estudiantes pudieran crear sin depender de los medios electrónicos, involucrando no solo sus conocimientos, sino también sus emociones. Como lo indicaron las "Orientaciones pedagógicas para la EAC", se buscó “propender por experiencias estéticas significativas que favorezcan el aprendizaje”.

6.5.12 Análisis parcial de los datos

Durante el proceso generado en cada una de las actividades, emergió, de la mano del concepto estructurante de estética, una serie de categorías que fortalecieron el ciclo no solo para los estudiantes, sino también para las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza.

Tabla 10

Resultados análisis de datos Ciclo 4

| Objeto de estudio | Categorías de análisis (apriorísticas) | Selección de Ideas que han surgido durante el desarrollo del ciclo por ser pertinentes, relevantes o recurrentes durante y que contribuyen a formar posibles pre-categorías emergentes. |
|-------------------|--|---|
| | Acciones de planeación | Coherencia curricular Uso de recursos |

| | |
|-----------------------------------|--|
| PRÁCTICA DE ENSEÑANZA | Empleo de diversos materiales Concepto estructurante |
| Acciones de implementación | Motivación e interés en el aula Manifestación de sus comprensiones Uso de materiales dirigido al descubrimiento del concepto estructurante |
| Acciones de evaluación | Evaluación continua Actores de evaluación Lista de chequeo |

Nota. Elaboración propia.

6.6 Ciclo de Reflexión Cinco

6.6.1 Contextualización del ciclo

La clase de Artística para el grado sexto en el Liceo San José Oriental, con un promedio de 35 estudiantes, respondió al planeamiento curricular diseñado desde el inicio del año, basado en los lineamientos curriculares y cuyo objetivo era el puntillismo con diferentes materiales para el desarrollo de la creatividad. Para esta unidad se empleó la metodología de enseñanza para la comprensión y fue desarrollada en un poco menos del periodo. Los encuentros con los estudiantes fueron presenciales, tres horas a la semana, y comprendieron actividades de exploración, rutinas de pensamiento, el uso de materiales y el ejercicio gráfico estético, donde los estudiantes exploraron diversas técnicas con variados materiales y las materializaron en diversas composiciones.

Las habilidades que se pretendieron fortalecer en la investigación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora fueron la sensibilidad, la estética, la creatividad y la imaginación. El concepto estructurante trabajado en este ciclo fue la creatividad, entendida como la capacidad de crear. Según las Orientaciones Pedagógicas para la EAC, uno de los rasgos característicos de la educación artística es la “creatividad como ejercicio de exploración que permite encontrar nuevas relaciones” (Ministerio de Educación Nacional, 2020, p. 45). Por ello, este ciclo se trabajó mediante diversas actividades de las artes plásticas y visuales que llevaron a los estudiantes a la expresión de sus emociones y al conocimiento de las habilidades creadoras de sus pares. Según Espinosa (2008), “es la generación de nuevas ideas no convencionales” (p. 23). Esto solo se podía lograr en un ambiente tranquilo, apto para que los estudiantes no se sintieran presionados y pudieran trabajar con libertad sin dejar de lado algunas técnicas básicas.

En el proceso evaluativo realizado, se utilizaron instrumentos como rúbricas y listas de chequeo, con todos los agentes evaluadores, permitiendo así la reflexión y retroalimentación.

6.6.2 Nombre del ciclo

Creatividad: un universo diverso para desarrollar el puntillismo

6.6.3 Foco determinado

Fortalecer las habilidades artísticas: creatividad, estética, sensibilidad, imaginación.

6.6.4 Determinación del concepto estructurante

Creatividad

6.6.5 Formulación de los RPA

Conocimiento: La creatividad fortalecida desde la técnica del puntillismo.

Método: Fortaleciendo la creatividad con tipos de técnicas y materiales empleados en el puntillismo

Propósito: La importancia en el desarrollo de la habilidad creativa

Comunicación: Comunicar la apropiación creativa del puntillismo con diferentes técnicas y su importancia como herramienta para fortalecer su creatividad.

6.6.6 Planeación de la investigación

Durante el ciclo se recabó la información por medio de video grabaciones de cada una de las sesiones, fotografías del proceso, listas de chequeo y rúbrica de autoevaluación.

Desarrollo de la sesión: El ciclo fue desarrollado con 35 estudiantes de grado sexto en tres sesiones, cada una de tres horas semanales con una intensidad horaria de 50 minutos, y un total de seis actividades. Utilizando el lenguaje artístico de las artes plásticas y visuales, específicamente bajo la técnica de puntillismo con diferentes materiales, se buscó fortalecer su creatividad. Se emplearon procesos evaluativos como la lista de chequeo y la rúbrica de autoevaluación, interviniendo la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación. Este proceso se enmarcó dentro de la metodología de Lesson Study (LS) con los aportes de la Bina para todo el ejercicio reflexivo y de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) para la realización de la planeación.

6.6.7 Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza

Acciones de planeación: Se realizaron actividades teniendo en cuenta la EPC y la formulación de los RPA, encaminadas al concepto estructurante de creatividad, para 35 estudiantes de grado sexto. Las actividades se desarrollaron en un total de 3 sesiones, cada una de ellas de 3 horas semanales de 50 minutos cada una, con un total de 6 actividades denominadas: "Ver, pensar, preguntarse"; "Descubriendo la creatividad y el puntillismo"; "¿Qué es el puntillismo y la creatividad?"; "Exploramos en las técnicas (color y plumón)"; "Creando con color y plumón"; y "Compartiendo experiencias". Se emplearon diversos materiales, como colores y plumones, y se utilizaron medios visuales como fotografías y presentaciones en vivo de la técnica. Además, se usaron rutinas de pensamiento. La planeación se realizó para encuentros presenciales con los estudiantes, con un acompañamiento constante por parte de la docente investigadora.

Desde el inicio hasta el final, se incluyó una valoración continua con todos los actores que intervinieron, mediante autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes, favoreciendo la retroalimentación y valoración entre pares. Esta planeación se

plasmó en el formato de la EPC facilitado por la profesora Ana María Ternent y condensó con detalle cada una de las actividades. Esta fue compartida con el par académico para la respectiva retroalimentación y toma de decisiones antes de la implementación. (ver apéndice de planeación) <https://n9.cl/oz2l7>

Acciones de implementación: Una vez tenida en cuenta la retroalimentación realizada por la bina por medio de la escalera de Daniel Wilson, se procedió a la implementación del ciclo con el fin de fortalecer la creatividad en los estudiantes. Por ello, se inició con la primera actividad llamada “Ver, pensar, preguntarse”, donde se realizó un trabajo colaborativo en grupos para observar unas imágenes de puntillismo. Allí, los estudiantes hablaron de lo que creían ver, lo que pensaban de esas imágenes y lo que se preguntaban. Estas comprensiones fueron escritas en sus cuadernos y socializadas de manera oral por algunos estudiantes. Cabe anotar que no se les dijo la técnica que observaban, sino que se les dejó a sus criterios; fue un ejercicio de apertura a la técnica y al concepto estructurante.

Se continuó con “Descubriendo la creatividad y el puntillismo”, donde los estudiantes elaboraron dos figuras geométricas y pusieron puntos en ellas de manera libre y creativa. Esto motivó a muchos a realizar figuras dentro del espacio que tenían con diversos colores y formar unas pequeñas composiciones. Los estudiantes dijeron que cambiaron las ideas que tenían respecto a cómo se debía realizar un dibujo, que se podían observar y realizar texturas, y se conectaron con la palabra "puntillismo". Al finalizar el ejercicio, se propuso una lista de chequeo para hacer un intercambio de cuadernos con el fin de que fueran coevaluados. Los estudiantes no solo pudieron observar y valorar los trabajos de sus compañeros, sino también aprender de la forma de ser de cada uno, tal como lo manifestaron en la sesión y que se encuentra en el video. De ahí emergió el término "creatividad", que se tocaría más adelante con la siguiente actividad.

Se dio paso a “Qué es el puntillismo y la creatividad” y “Exploramos en las técnicas”, y creando con color y plumón. Los estudiantes llegaron a la definición de punto con una creación colectiva del concepto y de creatividad, concluyendo que es una habilidad que tienen todas las personas, pero que no en todas se desarrolla. Pasaron a poner en práctica esto por medio de un ejercicio libre de color y plumón, donde no solo involucraron la técnica, sino que también tuvieron la oportunidad de crear. Estas actividades finalizaron con la rúbrica de autoevaluación facilitada por la docente y la actividad final llamada “Compartiendo experiencias”, donde se compartieron las composiciones de los estudiantes y algunos de ellos expresaron cómo se sintieron con el proceso y qué aprendieron. Con ello, se pudo observar la creatividad en sus trabajos y fue reconocida por sus mismos compañeros. La finalización del ciclo se tornó reflexiva y con aprendizajes manifestados por los estudiantes que fueron conducidos al fortalecimiento de su creatividad, aunque ello les implicara algún esfuerzo para salir de sus esquemas y atreverse a crear. (Ver apéndice con videos y fotografías)

<https://n9.cl/a8spes> <https://n9.cl/1c6cv>

Acciones de evaluación de los aprendizajes: Constituyó una valoración continua del proceso desde el inicio del ciclo, donde intervinieron una lista de chequeo y una rúbrica de autoevaluación, involucrando a todos los agentes evaluadores en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes. Estas acciones permitieron un mayor conocimiento y aprendizaje entre pares, trabajo colaborativo y reflexión, no solo de manera individual sino grupal, favoreciendo así las comprensiones de los estudiantes y llevando un seguimiento continuo de su proceso. Cabe resaltar que los estudiantes no habían tenido contacto previo con una rúbrica evaluativa, por lo cual se vio necesario que la docente investigadora explicara paso a paso cada uno de los parámetros. Sin embargo, se evidenció una buena recepción y solución de este. (ver apéndice de rúbrica y fotografías) <https://n9.cl/1c6ev>

Figura 11

Rúbrica de autoevaluación

<https://acortar.link/McahAH>

6.6.8 Trabajo colaborativo

Durante el ciclo investigativo el resultado de la retroalimentación de la bina permitió que se evidenciaran valoraciones que no había percibido la profesora investigadora y que dieron fuerza al ciclo.

Tabla 11

Retroalimentación triada, instrumento Escalera Daniel Wilson Ciclo 5

| ACLARACIÓN | VALORACIÓN |
|---|---|
| ¿Existen otro tipo de materiales con los cuales se pueda trabajar puntillismo? ¿Cómo impacta la música en los procesos creadores de los estudiantes? | Actividades creativas que animaron a los estudiantes a usar diversos materiales y técnicas fomentando la creatividad. Planeación contextualizada y estructurada RPA dirigidos al concepto estructurante Las actividades favorecen el fortalecimiento de las habilidades artísticas |
| PREOCUPACIONES | SUGERENCIAS |
| Las falencias con el tiempo pueden generar que los estudiantes no comprendan las técnicas en su totalidad | Establecer otro tipo de estrategias para optimización de tiempo al momento de planear las actividades |

Nota. Fuente asesoría MAPED U. La Sabana (2023)

6.6.9 Evaluación ciclo de reflexión

Tabla 12

Matriz de fortalezas y debilidades ciclo

| ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA | Fortalezas | Aspectos a mejorar (oportunidades de mejora) |
|---|---|---|
| Acciones de planeación | Actividades que favorecen el concepto estructurante Planeación contextualizada y estructurada Mejoramiento en los RPA | Tener en cuenta los tiempos de cada actividad al momento de planear |
| Acciones de implementación | Comunicación asertiva Actividades estructuradas con buen manejo de materiales Fomento de la creatividad y las habilidades artísticas | Algunos estudiantes manifestaron sentir estrés con las actividades |
| Acciones de evaluación de los aprendizajes | Implementación de rúbrica de autoevaluación y lista de chequeo para coevaluación Retroalimentación reflexiva personal y colaborativamente Valoración continua | Realizar listas de chequeo para realizar heteroevaluación |

Nota. Elaboración propia.

6.6.10 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

El proceso evidenciado en este ciclo mostró no solo una apropiación mucho más profunda y profesional por parte de la docente investigadora, sino también la conducción de las actividades dirigidas con mayor fuerza hacia el concepto estructurante. Se descubrió un elemento fundamental en las acciones de implementación: la comunicación asertiva. Según las Orientaciones pedagógicas para la EAC (2019), “es un factor determinante en la forma como se transmiten ciertos significados desde lo micro, meso y macrosocial” (p. xx). El proceso de retroalimentación entre pares fue muy importante porque contribuyó al enriquecimiento individual y colectivo, favoreciendo la creación de conceptos y su relación con el presente.

El proceso reflexivo de la práctica de enseñanza durante este ciclo, gracias a la metodología LS, contribuyó a una mayor apropiación y reconocimiento de sus habilidades y falencias, con el ánimo de seguir mejorando en las implementaciones de cada ciclo. La creatividad, definida por Lowenfeld (1980) como “esa capacidad de crear y de hacer con lo cotidiano algo extraordinario” (p. xx), fue vista por los estudiantes como una habilidad que no solo propició un encuentro cultural entre pares, sino que también llevó a la conclusión de que la creatividad es una habilidad que todas las personas poseen, aunque se desarrolla en mayor medida en algunas que en otras.

6.6.11 Proyecciones para el siguiente ciclo reflexivo

Para el siguiente ciclo, se buscó continuar fortaleciendo las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza. Debido a que el ciclo finalizado fue el último del año, la docente investigadora esperó a los nuevos grados para dar continuidad al proceso investigativo desde el fortalecimiento de las habilidades artísticas de la imaginación. Según las Orientaciones

Pedagógicas para la EAC, "es una acción que requiere la comprensión del presente" (Ministerio de Educación Nacional, 2020, p. 45). Por ello, se buscó generar actividades que propiciaran el descubrimiento y encuentro de los estudiantes con esta habilidad, esperando que se pudiera llevar a cabo desde los demás lenguajes artísticos, como la danza y el teatro.

6.6.12 Análisis parcial de los datos

Durante la realización del ciclo, soportado por las fases de la LS como guía y aporte en el proceso investigativo, emergieron algunos elementos pertinentes, relevantes y recurrentes que fueron un aporte importante en el desarrollo de cada una de las actividades. A continuación, se evidencian estos elementos desde cada una de las acciones constitutivas.

Tabla 13

Resultados análisis de datos Ciclo 5

| Objeto de estudio | Categorías de análisis (apriorísticas) | Selección de Ideas que han surgido durante el desarrollo del ciclo por ser pertinentes, relevantes o recurrentes durante y que contribuyen a formar posibles pre-categorías emergentes. |
|------------------------------|--|---|
| PRÁCTICA DE ENSEÑANZA | Acciones de planeación | Planeación contextualizada Rutinas de pensamiento Estimación de las orientaciones pedagógicas |
| | Acciones de implementación | Cumplimiento de instrucción Composición Originalidad Recuento de conocimientos anteriores Comunicación asertiva |
| | Acciones de evaluación | Retroalimentación entre compañeros Criterios de evaluación Reflexión sobre el proceso creativo Retroalimentación con rúbrica |

Nota. Elaboración propia.

6.7 Ciclo de Reflexión Seis

6.7.1 Contextualización del Ciclo

Este ciclo se realizó con 40 estudiantes de octavo grado del Colegio Las Mercedes IED, ubicado en la localidad de Engativá. Se trató de un grupo caracterizado por su curiosidad y disposición, aunque presentaba algunos brotes de indisciplina relativamente manejables. La intensidad académica fue de 2 horas a la semana, cada una de 60 minutos. Los encuentros del periodo se estructuraron en torno a tres lenguajes artísticos: teatro, danza y artes plásticas, lo cual permitió reconocer las diferentes habilidades y talentos de los estudiantes. Gardner, en su teoría

de inteligencias múltiples, mencionó que los individuos tienen diferentes tipos de inteligencias que se desarrollan en ámbitos diversos (Gardner, 1983). Por ello, al inicio del periodo se realizó un ejercicio diagnóstico que evidenció falencias en algunos procesos básicos como el coloreado y el dibujo en perspectiva. Después de ello, se inició con teatro para desarrollar la imaginación, danza para la creatividad y artes plásticas para la estética.

Al inicio del año, los profesores por área de los cinco colegios de Fe y Alegría se reunieron con el propósito de crear una meta de aprendizaje por periodo, basados en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural y La ruta de formación para la vida en plenitud, una ruta que tiene Fe y Alegría y que apunta al foco y misión de la institución, enunciando también las habilidades de pensamiento crítico reflexivo de donde se parte para la elaboración de la meta. Las clases fueron supervisadas por la coordinadora académica en algunos momentos específicos.

Teniendo en cuenta que las habilidades a desarrollar eran la sensibilidad artística, estética, imaginación y creatividad, este ciclo se realizó desde el lenguaje artístico del teatro como medio para desarrollar la habilidad de la imaginación, entendida como la “capacidad que tiene el estudiante para crear, interpretar y expresar ideas y emociones por medio de diversas formas artísticas” (Eisner, 2004). Para Elliot Eisner (2004), en su libro *El arte y la creación de la mente*, la imaginación “es el motor que impulsa la creatividad y la innovación. El puente de la experiencia personal y la expresión artística”. De esta manera, con el lenguaje artístico del teatro, se pretendió que el estudiante pudiera salir de su zona de confort y se atreviera a llevar su imaginación hacia lo desconocido. El dramaturgo, director teatral y activista brasileño Augusto Boal (2014), en su libro *Juego para actores y no actores*, enfatiza cómo, gracias al teatro, los estudiantes no solo desarrollan su imaginación sino que también exploran diversas perspectivas y soluciones. Este libro presenta varios ejercicios y técnicas teatrales que conducen a la estimulación de la imaginación y la creatividad. Sumado a este director teatral, se encuentra la actriz, directora y pedagoga teatral estadounidense Viola Spolin (1999), quien en su libro *Improvisación para el teatro* habla de la importancia de la improvisación teatral y su influencia en el desarrollo de la imaginación. Este elemento fue muy importante en este ciclo, ya que los estudiantes emplearon la improvisación en sus puestas en escena, evidenciando así su imaginación. Adicionalmente, esto se relaciona directamente con las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural, ya que favorece el pensamiento artístico y la resolución de problemas creativos, tal como lo afirma David Perkins en su libro *Arte y cognición*.

6.7.2 Nombre del Ciclo

Imaginemos por medio del teatro

6.7.3 Foco determinado

Fortalecer las habilidades artísticas: creatividad, imaginación y fantasía, estética y sensibilidad artística.

6.7.4 Determinación del concepto estructurante

Imaginación

6.7.5 Formulación de los RPA

Conocimiento: Los estudiantes desarrollarán la comprensión respecto a la relación entre el desarrollo de la imaginación y el proceso de creación teatral.

Método: Los estudiantes entenderán como el teatro puede ser utilizado como una herramienta poderosa para cultivar y potenciar la imaginación en diversas áreas de la vida.

Propósito: Los estudiantes explorarán el uso de la imaginación en la creación de personajes y pequeñas obras teatrales.

Comunicación: Los estudiantes fortalecerán su imaginación aplicando técnicas teatrales y generando ideas creativas por medio de sus puestas en escena.

6.7.6 Planeación de la investigación

Durante el ciclo se recabó información por medio de grabación audiovisual de cada una de las sesiones, fotografías de cada uno de los trabajos realizados y la rúbrica de coevaluación realizada.

Desarrollo de la sesión: El ciclo se desarrolló en tres sesiones, cada una de dos horas (60 minutos), en las cuales se trabajaron cuatro actividades distintas para introducir a los estudiantes no solo en el proceso teatral, sino también en el desarrollo de su imaginación. Además, se utilizó una rúbrica para realizar procesos de coevaluación y heteroevaluación, así como la retroalimentación de los procesos. Una vez finalizadas las presentaciones, se cerraba la sesión pidiendo a los estudiantes coevaluadores sus comprensiones respecto a lo aprendido y si evidenciaron o no procesos de imaginación en las presentaciones teatrales de sus compañeros.

6.7.7 Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza

Acciones de Planeación: Las acciones de planeación se realizaron teniendo en cuenta las "Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística" (Ministerio de Educación Nacional, 2020), la meta de aprendizaje establecida al inicio del año por los profesores del área de los cinco colegios de Fe y Alegría, el contexto de los estudiantes, ya que era una población nueva a intervenir, y los procesos en cada uno de los lenguajes artísticos, que habían sido aislados. Los instrumentos de evaluación se diseñaron considerando a todos los actores involucrados. Las actividades se planearon con el fin de dar respuesta a los Resultados de Aprendizaje Esperados (RPA) y fortalecer la habilidad artística de imaginación. Dicha planeación se almacenó en la primera parte de la rejilla de LS y se envió para retroalimentación por parte del par. Una vez recibida, se tomaron las determinaciones correspondientes y se hicieron los ajustes necesarios en la rejilla. Las actividades realizadas fueron: "Indagando en la historia de Colombia", "La imaginación y los niveles corporales", "Creando una obra de teatro" y "Hora de actuar". (Ver apéndice de planeación ciclo 5)

<https://onx.la/881e7>

Acciones de Implementación: Una vez realizada la retroalimentación de la planeación, se procedió a implementar por medio de cuatro actividades desarrolladas en tres sesiones, cada una de dos horas (60 minutos por hora). Dichas intervenciones se encuentran soportadas en los videos de las clases, las fotografías de los trabajos realizados en el cuaderno y la rúbrica de coevaluación realizada. Fue posible realizar las actividades en su totalidad sin tener ningún tipo de contratiempo.

En estas actividades se evidenció que los estudiantes llegaron a la definición de imaginación y la pusieron en práctica en la construcción y posterior puesta en escena de una obra de teatro. Incluso cuando, dentro de su imaginación, una ranita baila o una sirena interactúa con personas comunes, los estudiantes demostraron creatividad. En la retroalimentación realizada durante el ejercicio de coevaluación, los estudiantes manifestaron sus comprensiones y se mostraron capaces de retroalimentar a sus compañeros con términos como: “casi no se escuchó la voz”, “se quedaron en un solo espacio”, “les faltó imaginación, casi no se entendió” y “se ve la imaginación en la obra”.

Asimismo, es importante resaltar que se realizó una frecuente indagación de los aprendizajes adquiridos con el fin de reforzar las comprensiones de los estudiantes. (ver apéndice con enlace de videos y fotografías) <https://onx.la/ed72b>

Acciones de evaluación de los aprendizajes: En este caso, fue necesario explicar a los estudiantes cada uno de los actores que intervienen en el proceso evaluativo, así como los tipos de evaluación que se realizan: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, ya que la institución no los manejaba de esta manera, limitando sus procesos evaluativos solo a la heteroevaluación. En este ciclo, se realizó heteroevaluación por parte de la docente investigadora en cada uno de los procesos de los estudiantes desde el inicio de los encuentros y teniendo en cuenta algunos ítems o listas de chequeo específicos en cada evaluación. Asimismo, se realizó, por medio de una rúbrica, el ejercicio de coevaluación entre grupos para la puesta en escena. Durante los encuentros, también se generaron reflexiones tanto de estudiante a estudiante, como en el caso de la coevaluación, como de la profesora investigadora respecto a cada uno de los procesos ejecutados en cada una de las presentaciones de los grupos. (ver apéndice de rúbrica, fotografías y video)

<https://onx.la/ed72b> <https://onx.la/da305> <https://onx.la/5be8d>

6.7.8 Trabajo colaborativo

El desarrollo colaborativo se llevó a cabo en esta investigación mediante la retroalimentación entre pares, utilizando la Escalera de Retroalimentación de Daniel Wilson. Una vez que la profesora investigadora enviaba la planeación al par, este se encargaba de leerla y hacer la respectiva retroalimentación por medio de la rúbrica. Al devolverla, la docente investigadora tomaba las decisiones necesarias para la implementación. Estas decisiones también eran consignadas en la rejilla de la Lesson Study (LS) proporcionada por el doctor Gerson Maturana, lo que permitía recopilar todo el proceso de manera clara. El fin de esta acción era generar estrategias de mejora en la práctica de enseñanza.

Con este sentido reflexivo, se pasaba de una práctica de enseñanza a una práctica pedagógica que miraba reflexivamente todos los aspectos que surgían en la profesión desde cada una de sus acciones constitutivas. La Escalera de Retroalimentación, a la que se hace mención a continuación, incorporaba los aportes brindados por el par.

Tabla 14

Retroalimentación triada, instrumento Escalera Daniel Wilson Ciclo 6

| ACLARACIÓN | VALORACIÓN |
|--|---|
| <p>¿Qué tipo de escenas contemporáneas se espera que los estudiantes creen? ¿Hay algún tema específico o época histórica que deban abordar?</p> <p>¿Qué criterios se utilizarán para la heteroevaluación?</p> | <p>La selección de videos es completa y diversa, abarcando diferentes épocas y expresiones artísticas de la historia de Colombia.</p> <p>La actividad de improvisación es creativa y permite a los estudiantes explorar diferentes lenguajes artísticos.</p> <p>La heteroevaluación tiene en cuenta tanto el trabajo individual como el grupal.</p> <p>La coevaluación permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio trabajo y el de sus compañeros, lo cual es una estrategia valiosa para el aprendizaje.</p> |
| PREOCUPACIONES | SUGERENCIAS |
| <p>La cantidad de videos puede ser un poco extensa para una sola clase. Se podría considerar dividir la actividad en dos sesiones o seleccionar solo algunos videos para analizar en profundidad.</p> <p>El tiempo para la improvisación podría ser limitado. Se podría considerar aumentar el tiempo asignado a esta actividad o dividir la clase en grupos más pequeños.</p> <p>La evaluación se basa principalmente en la disposición y la disciplina. Se podrían incluir otros criterios de evaluación, como la creatividad, la originalidad y el trabajo en equipo.</p> | <p>Proporcionar a los estudiantes una guía o ejemplos de escenas contemporáneas que se puedan crear a partir de la historia de Colombia.</p> <p>Brindar a los estudiantes una rúbrica o lista de verificación con los criterios de evaluación.</p> <p>Considerar la posibilidad de realizar una evaluación individual y grupal.</p> <p>Incluir una reflexión final en la que los estudiantes compartan sus aprendizajes y experiencias.</p> |

Nota. Fuente asesoría MAPED U. La Sabana (2023)

6.7.9 Evaluación del Ciclo de reflexión

Tabla 15

Matriz de fortalezas y debilidades Ciclo 5

| ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA | Fortalezas | Aspectos a mejorar (oportunidades de mejora) |
|---|------------|---|
|---|------------|---|

| | | |
|---|--|--|
| Acciones de Planeación | Las actividades permiten que los estudiantes exploren en su imaginación y en los diferentes lenguajes artísticos. Tiene en cuenta las orientaciones Pedagógicas Para la Educación Artística estando estrechamente relacionada con las competencias. | Establecer listas de chequeo y anexarlas a la planeación. |
| Acciones de Implementación | Cada una de las actividades permite que los estudiantes se conecten y desarrollen su imaginación. Se evidencia en varios estudiantes la apropiación de conceptos y su puesta en práctica. | Se pueden mostrar los videos con intervalos de tiempo y no de una sola vez. Es importante buscar otro ángulo para la toma de evidencias con video ya que dificulta escuchar y ver con claridad |
| Acciones de Evaluación de los aprendizajes | Las acciones evaluativas son oportunas y abarcan todos los factores que se involucran en ella. La retroalimentación realizada entre pares y por la docente es apropiada y muestra las comprensiones de los estudiantes. | Brindar a los estudiantes una rúbrica o lista de verificación para que tengan claro que se evaluará en el ejercicio de heteroevaluación y no quede en el aire. |

Nota. Elaboración propia.

6.7.10 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

El proceso realizado en este ciclo presentó variaciones positivas importantes que enriquecieron la transposición didáctica del saber. Un ejemplo de esto fue involucrar una meta de aprendizaje anclada en las competencias de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural. Este trabajo se realizó desde el inicio del año con todos los profesores del área de los cinco colegios de Fe y Alegría. En ese orden de ideas, el contexto también cambió, ya que los estudiantes no solo trabajaron en artes plásticas, sino en los demás lenguajes artísticos. En ese sentido, el docente de Educación Artística tuvo la libertad y facultad de impartir la asignatura dependiendo de su afinidad o dominio con los lenguajes. Por esta razón, se tomó la decisión de involucrar la danza y el teatro como herramientas potencializadoras para el fortalecimiento de las habilidades artísticas en los estudiantes, tales como la creatividad, la sensibilidad artística, la imaginación y la estética.

Teniendo en cuenta esto, se tomó como concepto estructurante la imaginación, fortalecida desde el teatro, y cuyo tema trabajado fue la historia del arte en Colombia. Maxine Greene, educadora y filósofa, en su libro *Liberando la imaginación: ensayos sobre la educación, las artes y el cambio social* (1995), afirmó que la imaginación es aquella chispa que permite ver el mundo desde otros ángulos y explorar lo desconocido o evidente. Por eso, los resultados en las puestas en escena mostraron el desarrollo de esta, ya que salieron del contexto tradicional y se atrevieron a plantear y poner en práctica, con algunos temores normales para ser la primera vez que actuaban, pero con muestras claras de la ejecución del proceso.

El trabajo colaborativo favoreció la teoría del constructivismo de Piaget, quien sugiere que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno. Al emplear la actividad de los “niveles corporales”, los estudiantes estuvieron involucrados de manera activa en la construcción de su imaginación a través de la acción y la experimentación. Así mismo, Vygotsky hacía referencia a la importancia de la interacción entre pares en el proceso de aprendizaje. El trabajo en grupos para las obras de teatro permitió a los estudiantes compartir ideas y construir conocimiento colectivo al momento de escribir la obra, lo que contribuyó al desarrollo de habilidades colectivas.

El proceso de retroalimentación con el par fue muy importante y siempre enriquecedor, ya que aportó elementos para la práctica que fueron plasmados en la rejilla de LS. Esta, a su vez, es un elemento indispensable que permitió condensar el proceso y evidenciar los cambios o logros que se generaron. Esto ayudó en los procesos investigativos reflexivos y la toma de decisiones para futuros ciclos. Es indudable que en este ciclo se evidenció una apropiación consciente de la metodología LS, teniendo en cuenta la importancia de cada uno de los pasos para evidenciar los resultados.

Implementar en la institución los procesos evaluativos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, no solo al final del periodo sino desde el inicio del proceso de aprendizaje, fue muy importante y enriquecedor para todos los actores involucrados. Estos no vieron la evaluación solo como un cúmulo de resultados, sino como un proceso reflexivo. Como afirma Casanova (1998), “con la evaluación es posible disponer de información continua y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola” (p. 58). En este sentido, la coevaluación realizada fue muy significativa, no solo por lo que manifestaban a sus compañeros, sino porque se evidenciaban sus comprensiones, lo que enriqueció el proceso al dejar de ser una presentación más, permitiendo a los estudiantes encontrar el verdadero sentido de aprendizaje y fortalecimiento de sus habilidades artísticas. (ver apéndice de matriz de LS) <https://onx.la/8af09>

6.7.11 Proyecciones para el siguiente ciclo reflexivo

Con el siguiente ciclo, la profesora investigadora buscó involucrar el lenguaje artístico de la danza como potenciador de las habilidades artísticas, en este caso, la creatividad. Se trabajó desde la misma meta de aprendizaje, ya que esta se mantuvo durante todo el periodo, pero fue

fortalecida desde otros RPA que respondieron al desarrollo de estas habilidades. También se buscaron otros tipos de herramientas para motivar a los estudiantes y continuar fortaleciendo los procesos con el fin de evidenciar las comprensiones y aprendizajes.

Para Elliot Eisner (2004), en su libro *El arte y la creación de la mente*, era muy importante promover y fortalecer las habilidades artísticas desde cada uno de los lenguajes, ya que esto enriquecía los procesos de aprendizaje de los estudiantes, particularmente la imaginación y la creatividad.

6.7.12 Análisis parcial de los datos

Durante este ciclo emergen algunos conceptos que, si bien se han venido trabajando en los anteriores ciclos, en este son totalmente nuevos e innovadores para los estudiantes sobre todo en el fortalecimiento de sus habilidades artísticas.

Tabla 16

Resultados análisis de datos Ciclo 6

| Objeto de estudio | Categorías de análisis (apriorísticas) | Selección de Ideas que han surgido durante el desarrollo del ciclo por ser pertinentes, relevantes o recurrentes durante y que contribuyen a formar posibles pre-categorías emergentes. |
|------------------------------|---|--|
| PRÁCTICA DE ENSEÑANZA | Acciones de planeación | Pensamiento Artístico Lenguajes artísticos Intervención orientadora docente |
| | Acciones de implementación | Exploración de los lenguajes artísticos Conexión con la historia y la cultura Niveles corporales Aprendizaje activo participativo Improvisación |
| | Acciones de evaluación | Rúbrica de evaluación Reflexión entre pares Coevaluación Retroalimentación |

Nota. Elaboración propia.

6.8 Ciclo de Reflexión Siete

6.8.1 Contextualización del ciclo

Este ciclo fue realizado con los estudiantes de octavo grado del colegio Fe y Alegría, con un aproximado de 40 estudiantes y una intensidad horaria de 2 horas semanales, cada una de 60

minutos. La institución no se enfoca en un solo lenguaje artístico, sino que permite que el docente de educación artística dirija sus acciones de la práctica de enseñanza desde el lenguaje en el que tenga mayor experticia. En el caso de la docente investigadora, decidió generar sus acciones desde los lenguajes artísticos de la danza, el teatro y las artes plásticas y visuales. Para este último ciclo, lo direccionó hacia la danza vista desde la educación artística (EA) como una herramienta de desarrollo personal y social. Escobar (1998) resaltó el papel de la danza en el desarrollo de la subjetividad, el fomento de la colectividad y el cultivo de la imaginación y la creatividad. De esta manera, las actividades desarrolladas buscaron el fortalecimiento de la creatividad por medio del trabajo colaborativo entre pares, destacando el impacto del arte en la historia de Colombia.

En cuanto a la creatividad, Edward de Bono (1994) afirmaba que el ser humano tiene un potencial ilimitado para la creatividad, pero se limita por algunas acciones cotidianas. Con este ciclo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reencontrar el elemento creativo en sus vidas que tal vez habían dejado en el olvido. Las actividades realizadas en el ciclo fueron cuatro, distribuidas en tres sesiones de 2 horas semanales. Para realizarlas, se tuvo en cuenta enlazar la meta de aprendizaje establecida a inicio de año en la reunión de área, donde se fijaron objetivos para los cinco colegios, con el concepto estructurante de creatividad. Para ello, se tomó como pretexto el arte en la historia de Colombia, abordando las rondas características de las regiones. Las actividades fueron denominadas: "Aires Colombianos", "Creatividad y las rondas colombianas", "Es hora de crear: creación y ensayo de la ronda", y "Danza creativa: puesta en escena".

Así mismo, el proceso evaluativo empleado involucró la heteroevaluación y la autoevaluación por medio de una lista de chequeo como elemento reflexivo. De esta manera, se procuró seguir apuntando a las pretensiones de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural (EAC) (2019), que indican: "La EAC es un campo de fuerzas donde confluyen diversos agentes, saberes y prácticas que se articulan para hacer posible un lugar de aprendizaje significativo".

6.8.2 Nombre del ciclo

La magia de la creatividad danzando

6.8.3 Foco determinado

Fortalecer las habilidades artísticas: sensibilidad, creatividad, imaginación y estética.

6.8.4 Determinación del concepto estructurante

Creatividad

6.8.5 Formulación de los RPA

Conocimiento: Los estudiantes desarrollarán su comprensión sobre creatividad y su importancia en la práctica artística.

Método: Los estudiantes participarán en el fortalecimiento de su creatividad gracias a la improvisación y creación coreográfica.

Propósito: Los estudiantes reconocerán la importancia del trabajo en equipo en la creación artística y como la danza puede ser un medio para fortalecer la creatividad a través del trabajo colaborativo.

Comunicación: Los estudiantes comunicarán sus procesos y acciones creativas a sus compañeros.

6.8.6 Planeación de la investigación

Para este ciclo investigativo, se tuvo en cuenta la recolección de información a través de la toma de evidencias por medio de videgrabaciones y algunas fotografías.

Desarrollo de la sesión: Fue implementado en dos sesiones, cada una de ellas con dos horas semanales de 60 minutos, en las que se realizaron cuatro actividades enfocadas en el desarrollo de la creatividad como concepto estructurante. Los momentos a tener en cuenta fueron: la elaboración de la planeación, el envío a la bina para el trabajo colaborativo, la determinación de decisiones y la implementación por medio de videgrabaciones y algunas fotografías. El proceso inició recordando algunas rondas tradicionales y posteriormente escuchando algunas características de las regiones de Colombia. Luego se definió la creatividad y se realizó un montaje dancístico en grupos colaborativos, los cuales presentaron sus trabajos a sus compañeros. Asimismo, se tuvo en cuenta la valoración continua desde el inicio del ciclo con heteroevaluación mediante una lista de chequeo, y los estudiantes manifestaron sus comprensiones por medio de la autoevaluación, también a partir de una lista de chequeo.

6.8.7 Descripción del ciclo en términos de la práctica de enseñanza

Acciones de planeación: El ciclo fue planeado teniendo en cuenta las fases de la LS y la enseñanza para la comprensión de David Perkins (2001), quien mencionaba la importancia “de ayudar a los estudiantes a comprender profundamente los conceptos y las ideas fundamentales” (Perkins, 2001). De esta manera, la docente investigadora pensó en actividades que favorecieran las interacciones entre pares y el contacto con la materia para cambiar las concepciones que tenían de solo reproducción de técnicas, pérdida de tiempo y una clase donde no se pensaba. Por ello, la docente investigadora involucró el lenguaje artístico de la danza como pretexto para el fortalecimiento de la creatividad. Cabe anotar que este lenguaje fue nuevo para los estudiantes, ya que en años anteriores se enfocaban solo en las artes plásticas y visuales.

Teniendo en cuenta el calendario académico y la meta de aprendizaje general, se apuntó a realizar cuatro actividades en dos sesiones de dos horas cada una, con 50 minutos semanales. Al finalizar la planeación, se envió tanto a la coordinación académica de la institución como a la bina de trabajo colaborativo de la LS, con el fin de realizar la respectiva retroalimentación y tener en cuenta las decisiones que se tomarían para el proceso. Las actividades planeadas fueron: "Aires de Colombia", "Creatividad y las rondas", "Es hora de crear" y "Danza creativa: puesta en

escena". Llevar a los estudiantes al fortalecimiento de su creatividad fue la pretensión para este ciclo, teniendo presentes las competencias establecidas por las Orientaciones pedagógicas para la EAC (2019), que son: sensibilidad perceptiva, que es el "afinamiento de los sentidos, las expresiones cualitativas con las que se percibe la experiencia estética"; la comprensión crítico-cultural, como "la comprensión de las artes como un fenómeno crítico-cultural"; y la producción-creación, que habla de la creatividad como "la transformación simbólica de la experiencia, ruptura de límites y construcción de mundos posibles" (Ministerio de Educación Nacional, 2019). La docente investigadora partió de ahí para generar los procesos evaluativos continuos con la intervención de la autoevaluación y heteroevaluación durante el ciclo, dirigiendo a los estudiantes hacia dichas competencias. (Ver apéndice de planeación)

<https://onx.la/b6564>

Acciones de implementación: Dando continuidad al ciclo, se dio paso a la implementación en dos sesiones de dos horas semanales y cuatro actividades con estudiantes de octavo grado. La toma de evidencias se realizó mediante videgrabaciones y fotografías. Durante este proceso surgieron los siguientes elementos:

Actividad 1: "Aires de Colombia": Se evidenció el reconocimiento de los estudiantes al recordar rondas y juegos de su niñez y de sus abuelos. Fue un momento de recuerdo y reconocimiento de su cultura, reflexionando sobre la importancia de estas tradiciones en su desarrollo personal y grupal.

Actividad 2: "Creatividad y las rondas": Escuchar sonidos distintos a su entorno cotidiano les permitió identificar y evaluar las diferencias en los estilos musicales, teniendo en cuenta elementos como el sonido e instrumentos propios de las rondas regionales. Esto los involucró con su contexto y, de la mano con ello, reconocieron la creatividad como una habilidad a fortalecer, permitiéndoles tener una meta clara.

Actividad 3: "Es hora de crear": Los estudiantes utilizaron el pensamiento crítico en el desarrollo de la creatividad al diseñar nuevas formas de expresión artística, compartiendo y explorando ideas colectivas creativas, favoreciendo el trabajo colaborativo.

Actividad 4: "Danza creativa: puesta en escena": Los estudiantes colaboraron para ejecutar sus ideas creativas de manera efectiva. A medida que colaboraban unos con otros, también aprendían y compartían habilidades y conocimientos relacionados con la danza y la creatividad, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje de todo el grupo.

El ejercicio de autoevaluación y retroalimentación contribuyó a un aprendizaje enriquecedor y colaborativo. Finalmente, el concurso de rondas, premiando la mejor presentación, imprimió emoción al proceso de aprendizaje e incentivó el compromiso de los estudiantes. Todo el proceso fue documentado paso a paso en la matriz de consistencia de la LS, brindada por el profesor Gerson Maturana. (Ver apéndice con fotografías y videos)

<https://onx.la/30338> <https://onx.la/d17f4>

Acciones de evaluación de los aprendizajes: El ejercicio evaluativo se generó durante todo el ciclo, teniendo en cuenta las Orientaciones pedagógicas para la EAC (2019), que enfatizan la importancia de que el docente realice una valoración continua que "tenga en cuenta los procesos de creación desde el momento en que surge una idea, considerando los resultados parciales o finales, sin que se valoren únicamente desde el criterio del profesor" (p. xx). De esta manera, se vinculó no solo la heteroevaluación, sino también la autoevaluación, por medio de listas de chequeo que debieron tener en cuenta tanto los estudiantes como la docente investigadora. Este enfoque arrojó un ejercicio reflexivo que evidenció las fortalezas y debilidades presentadas durante todo el proceso de construcción coreográfica de la ronda. (Ver apéndice de fotografías y video) <https://onx.la/02ec1> <https://onx.la/d17f4>

6.8.8 Trabajo colaborativo

Para este y el ciclo anterior, el trabajo colaborativo con la bina fue muy importante, ya que era un contexto nuevo y las reflexiones se constituyeron en un factor clave para la toma de decisiones antes de la implementación.

Tabla 17

Retroalimentación triada, instrumento Escalera Daniel Wilson Ciclo 7

| ACLARACIÓN | VALORACIÓN |
|---|--|
| ¿En qué momento se les dará a conocer a los estudiantes las rondas tradicionales? ¿Se les dará la letra o solo la melodía? | Me parece muy interesante la idea de utilizar la música y la danza para explorar la historia de Colombia. |
| ¿Qué tipo de coreografía se espera que los estudiantes monten? ¿Hay alguna restricción o lineamiento específico? | Es una actividad creativa que permite a los estudiantes trabajar en equipo y desarrollar diferentes habilidades. |
| ¿Qué aspectos se tendrán en cuenta para la evaluación numérica? ¿Se proporcionará una rúbrica a los estudiantes? | La actividad tiene un enfoque interdisciplinar, ya que integra la música, la danza y la historia. |
| PREOCUPACIONES | SUGERENCIAS |
| Me preocupa que el tiempo de la clase sea suficiente para que los estudiantes puedan montar una coreografía completa. | Se podría proporcionar a los estudiantes una lista de rondas tradicionales para que puedan elegir la que más les guste. |
| No estoy seguro de que todos los estudiantes tengan los conocimientos musicales necesarios para participar en la actividad. | Se podría ofrecer a los estudiantes algunos recursos para que puedan aprender sobre la historia de las rondas tradicionales. |
| Me gustaría saber cómo se abordará la evaluación de la actividad, ya que es una tarea subjetiva. | Se podría utilizar una rúbrica para evaluar la actividad de forma más objetiva. |

Nota. Fuente asesoría MAPED U. La Sabana (2023)

6.8.9 Evaluación ciclo de reflexión

Tabla 18

Matriz de fortalezas y debilidades Ciclo 7

| ACCIONES CONSTITUTIVAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA | Fortalezas | Aspectos a mejorar (oportunidades de mejora) |
|--|------------|--|
|--|------------|--|

| | | |
|---|---|--|
| Acciones de planeación | Inclusión de actividades que fomentan la creatividad. Enriquecimiento del contenido curricular Fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes Promoción de habilidades de pensamiento crítico y creativo Consideración de dinámicas interactivas | |
| Acciones de implementación | Uso de métodos participativos que invitan a la reflexión y la reflexión personal. Las actividades grupales permiten que los estudiantes experimenten y aprendan de manera interactiva Empleo de recursos multimedia | Reforzamiento instruccional |
| Acciones de evaluación de los aprendizajes | Dinámicas de grupo como el aplausómetro que fomentan el trabajo en equipo y la colaboración. Retroalimentación continua que permite reflexionar sobre su aprendizaje y desarrollo. | Desarrollo de criterios de evaluación más específicos. |

Nota. Elaboración propia.

6.8.10 Reflexión general sobre el ciclo desarrollado

Según las Orientaciones pedagógicas para la EAC (2019), una de las razones para ser docente de Educación Artística era favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, "teniendo en cuenta las culturas y saberes de los estudiantes y sus comunidades como experiencias válidas para producir conocimiento". El enriquecimiento de la práctica de enseñanza por medio de las "exploraciones creativas ligadas a los contextos" permitió que el ciclo realizado desde las acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes se caracterizara por el trabajo colaborativo y la generación de ideas creativas materializadas en las opiniones de los estudiantes y las coreografías.

La implementación de elementos culturales y tradicionales actuó como puente de conocimiento previo y de generación de nuevos conceptos. Según Vygotsky, citado por Álvarez (1990), en su teoría de la "zona de desarrollo próximo", los estudiantes aprendían mejor cuando se les asignaban tareas que estaban un poco más allá de su capacidad actual, aprendiendo unos de otros y avanzando colectivamente.

La inclusividad en los aprendizajes permitió reconocer y valorar las habilidades y talentos de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades diversas. Esto se relacionó con la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2016), quien propuso que existen varios

tipos de inteligencias, entre ellas la kinestésica-corporal, la musical y la intrapersonal, cada una de ellas desarrollada en el ciclo.

La expresión creativa y el trabajo en grupo generados en el proceso de creación de la coreografía, así como las presentaciones grupales y el "aplausómetro", concurso realizado para premiar la mejor ronda, aumentaron la confianza de los estudiantes gracias al éxito de las coreografías y las retroalimentaciones brindadas. Esto proporcionó el desarrollo de la autoeficacia, que según Bandura (2021), es la creencia en la capacidad propia para realizar tareas específicas, incluyendo la motivación y el logro.

La metodología LS, por medio de la colaboración, observación y reflexión, no solo mejoró la calidad de la práctica de enseñanza, sino que también fomentó un entorno de desarrollo profesional. Para Carmen Montesinos (2003), en su artículo "Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo", el aprendizaje docente supone una actitud indagatoria de experimentación, innovación y compromiso con el aprendizaje profesional, continuo y colectivo. Esto benefició a los estudiantes proporcionándoles una experiencia educativa efectiva. Esta observación, basada en datos reales, proporcionó una base sólida para la toma de decisiones de la docente investigadora. (Ver matriz de LS) <https://onx.la/a9e5e>

6.8.11 Proyecciones para el siguiente ciclo reflexivo

Si bien los ciclos reflexivos de la investigación de la docente investigadora finalizaron, ella tuvo presente que el proceso de desarrollo profesional es constante, no se termina y se encuentra en constante evolución. Estas nuevas tendencias propusieron un “cambio en la cultura organizacional con el propósito de posicionar el aprendizaje y liderazgo docente” (Carmen, 2003). Por lo tanto, la docente investigadora buscó seguir implementando en sus acciones constitutivas la transformación constante y la resignificación de la Educación Artística en todos los estamentos donde se desenvolvía.

6.8.12 Análisis parcial de los datos

En este último ciclo emergieron una serie de ideas importantes que se manifestaron en las acciones constitutivas y que se constituyeron en la conclusión de este. Por tal razón, la docente investigadora vio la pertinencia de seleccionarlas e incluirlas en la investigación.

Tabla 19

Resultados análisis de datos Ciclo 7

| Objeto de estudio | Categorías de análisis (apriorísticas) | Selección de Ideas que han surgido durante el desarrollo del ciclo por ser pertinentes, relevantes o recurrentes durante y que contribuyen a formar posibles pre-categorías emergentes. |
|--------------------------|---|--|
|--------------------------|---|--|

| | | |
|------------------------------|-----------------------------------|---|
| PRÁCTICA DE ENSEÑANZA | Acciones de planeación | Planeación sistemática Planeación dirigida al concepto estructurante |
| | Acciones de implementación | Memoria cultural y transmisión oral Expresión artística Trabajo en grupo Pensamiento creativo Empatía |
| | Acciones de evaluación | Evaluación formativa Criterios de evaluación Valoración continua |

Nota. Elaboración propia.

7. HALLAZGOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

El constructo teórico derivado del proceso de investigación realizado en dos contextos diversos a lo largo de dos años, distribuidos en siete ciclos, permitió que la profesora investigadora encontrara una serie de hallazgos importantes desde las acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes. Emergió de todo este proceso una serie de categorías emergentes, de las cuales se obtuvieron las principales comprensiones y aportes al conocimiento pedagógico. Estas podrán ser apreciadas en la siguiente tabla que muestra el resumen de las categorías emergentes, las cuales se desglosarán en detalle a continuación.

Tabla 20

Resumen de categorías emergentes de los ciclos de reflexión

<https://lc.cx/PVVOyQ>

7.1. Hallazgos, Análisis e Interpretación de los Datos

Partiendo del proceso investigativo realizado en cada uno de los ciclos, se encontraron los siguientes hallazgos que dieron respuesta a los objetivos planteados al inicio de la investigación. Por lo tanto, el objetivo general, que consistía en “analizar el proceso de resignificación de la práctica de enseñanza de una profesora de educación artística a partir de la Lesson Study para fortalecer las habilidades artísticas en estudiantes de educación básica y media” y los objetivos específicos respondieron a los siguientes resultados: “identificar las características de la práctica de enseñanza de educación artística de la profesora investigadora, a partir del análisis de las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de básica y media con miras a conocer las fortalezas y oportunidades de mejora” generó una serie de transformaciones en las acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, ya que se constituyó en un tiempo de observación de la PE desde cada una de estas acciones, permitiendo vislumbrar fortalezas en cuanto a lo que la planeación buscaba para que los estudiantes transformaran su modo de ver la EA. Además, el acompañamiento constante

de la profesora investigadora hacia cada uno de los procesos realizados y la generación de clases amenas gracias al uso de la música, permitiendo que los estudiantes hablaran, pero también algunos temas a mejorar, donde fue necesario intervenir, como tener en cuenta el contexto desde todos sus niveles para realizar una transposición didáctica acorde a las necesidades de los estudiantes. Implementar una metodología que permitiera evidenciar los procesos, realizar transformaciones importantes en las acciones de evaluación que se limitaba a la heteroevaluación, permitió concluir que faltaban esos elementos para dar resignificación al área y que los estudiantes lo evidenciaran de la misma manera.

“Elaborar una propuesta pedagógica que, implementada en el contexto educativo mediante ciclos de reflexión, permita la resignificación en la práctica de enseñanza de educación artística y el desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes”. La propuesta pedagógica consistió en la implementación de la metodología LS desde el inicio de los ciclos con el trabajo colaborativo en binas por medio de la retroalimentación de Daniel Wilson, sumado a la EpC, que permitió generar cambios importantes en la planeación al investigar y conocer el contexto desde sus niveles de concreción curricular, implementar RPA direccionados al concepto estructurante, rutinas de pensamiento, actividades de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis, brindando estructura y orden. De la misma manera, llevar a la implementación constituyó otro factor transformador porque los estudiantes pudieron evidenciar dicha estructura, conocer y trabajar con otros instrumentos evaluativos, generar reflexiones del proceso no solo por parte de la profesora investigadora sino por los estudiantes. Reconocer con el paso de los ciclos que la clase de EA no es solo para el modelamiento de técnicas sino para generar pensamiento crítico y artístico, aprendizaje activo y participativo por medio del trabajo colaborativo, exploración desde los lenguajes artísticos ya que se pudo trabajar desde la danza y el teatro y no solo desde las artes plásticas y visuales. Por tanto, se resignificó la EA al involucrar todos estos elementos y observar en las acciones de los estudiantes transformaciones significativas como rutinas de pensamiento y reflexiones profundas, la habilidad de los estudiantes de generar definiciones desde los elementos trabajados, motivación e interés en el aula evidenciado en la disposición y trabajo a pesar de sus posibles dificultades en cada uno de los ciclos, propiciando de esta manera un aprendizaje significativo.

“Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica implementada paulatinamente y ciclo a ciclo sobre la resignificación de la práctica de enseñanza en sus acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en educación básica y media”. Los principales hallazgos en este objetivo radicarón en el acierto de la propuesta pedagógica implementada ya que, como se mencionó anteriormente, se evidenciaron cambios desde las acciones de planeación, implementación y evaluación que permitieron no solo favorecer las comprensiones de los estudiantes, sino también resignificar la PE de EA brindando un desarrollo profesional que permitió la apropiación de la profesora investigadora con su saber, que tiene claro que seguirá siendo un proceso porque no está terminado.

7.1.1 Acciones de planeación

Identificación de lenguajes artísticos: La educación artística se caracterizó por trabajar desde distintos campos como la música, el teatro, las artes plásticas y visuales, y la danza para la comunicación de ideas, emociones y conceptos. Según los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística (1997), los lenguajes artísticos “permiten crear metáforas, analogías y símbolos, modificando las maneras de comunicar” (Ministerio de Educación Nacional, 1997). Las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural (2010) mencionaron que la educación artística “se vale de los recursos expresivos de los lenguajes artísticos para formar armónicamente a los individuos” (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

La docente investigadora encontró que estos lenguajes artísticos eran desconocidos por muchas personas, ya que en su gran mayoría reconocían en la educación artística únicamente la elaboración de manualidades. Además, pensaban que cada uno de los lenguajes artísticos era un área separada que algunos colegios impartían en su totalidad y otros no. Este cambio de concepción permitió que los estudiantes se sintieran motivados a explorar estos lenguajes, generando así una identidad con el área. (Ver figura)

Figura 12

Identificación de los lenguajes artísticos

<https://onx.la/feb11>

Estimación de los RPA: El enfoque pedagógico empleado por la docente investigadora para efectos de la planeación fue la Enseñanza para la Comprensión, que buscaba llevar a los estudiantes a comprender. En ese sentido, los Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA) se presentaban como la meta a la cual se quería conducir los aprendizajes de los estudiantes.

Para Quintana (2018), “los RPA se refieren a las metas específicas que se esperan alcanzar”. Por otro lado, Meza (2013) señaló que “los RPA están relacionados con las estrategias de aprendizaje, que son las acciones que los estudiantes realizan para facilitar la adquisición de conocimientos”. Estos RPA apuntaban a cuatro dimensiones específicas: conocimiento, método, propósito y comunicación. Antes de iniciar el proceso investigativo, la docente no partía de estas concepciones. Sin embargo, una vez iniciado el proceso, comenzó a estimar cada una de estas dimensiones y a direccionar el concepto estructurante en cada uno de los logros que se pretendían desde cada uno de los ciclos. Por esta razón, ciclo a ciclo, la redacción de cada uno de ellos fue siendo más concreta y específica al logro que se pretendía, siendo más consciente del proceso. (Ver figura)

Figura 13

Estimación de los RPA

<https://onx.la/eaf3b>

Planeación contextualizada y sistemática: Se refirió a la forma de planear teniendo en cuenta el contexto desde los niveles de concreción curricular (Maturana, 2021) y desarrollada de manera profesional considerando cada uno de los elementos inmersos en la práctica de enseñanza. Según Salcedo (2021), “se centra en el desarrollo de competencias para formar

individuos reflexivos y productivos en la sociedad del conocimiento”, y está relacionada directamente con el concepto estructurante de cada ciclo, para lo cual se direccionan muy bien las actividades.

Para Vantroba (2023), “resalta la importancia de la actualización de los profesores y la utilización de abordajes innovadores”. Esto fue muy importante en el proceso de resignificación de la práctica de enseñanza de la docente investigadora, ya que se evidenció una debilidad en la planeación debido al desconocimiento y la falta de actualización. Por tanto, el cambio que se pudo evidenciar en las planeaciones antes de la intervención, comparado con las de los ciclos, demostró una transformación no solo en la estructura sino también en el contenido de las planeaciones.

Por último, Herrera (2016) “subraya la necesidad de alinear la planeación con las necesidades de los estudiantes y los contextos locales e internacionales”, lo cual corroboró una vez más la importancia del macro, meso, micro y nano currículo en los procesos de planeación (Maturana, 2021). (Ver figura)

Figura 14

Planeación contextualizada y sistemática

<https://onx.la/1034c>

Apropiación de conceptos estructurantes: La comprensión y apropiación de los elementos fundamentales en un campo específico es crucial. Mayer (2021) examinó cómo los estudiantes pueden aplicar el conocimiento a nuevas situaciones, un aspecto clave de la apropiación de conceptos estructurantes. Discutió métodos para enseñar a los estudiantes a no solo recordar información, sino a usarla de manera creativa y crítica. En la práctica de enseñanza de la educación artística se evidenciaron una serie de conceptos estructurantes como piezas clave en la estructuración de la investigación. De esta manera, emergieron resultados como la sensibilidad artística, la creatividad, la estética y la imaginación, que fueron el foco para el diseño de los RPA, las planeaciones y las actividades realizadas. La apropiación efectiva de estos conceptos permitió a la docente investigadora y a los estudiantes no solo aplicar estos conocimientos en sus creaciones, sino también reinterpretarlos y adaptarlos a sus contextos.

Figura 15

Apropiación de concepto estructurante

<https://onx.la/5e3f9>

Coherencia curricular: Hace referencia a la relación existente entre los diferentes elementos que intervienen en el currículo, como los objetivos, estrategias, métodos, etc., que permiten la estrecha relación entre la práctica de enseñanza y todo lo que de ella emerge. Así, para González (2010), “es la alienación entre los diferentes elementos del currículo, objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y evaluación”. Este logro fue muy importante en la presente investigación ya que, como se mencionaba anteriormente, la profesora investigadora basaba su práctica de enseñanza en los conocimientos adquiridos en el pregrado y algunos elementos contextuales de la institución, pero no tenía en cuenta todo el sistema de contexto que precedía

su saber. Por tanto, se vio en la necesidad de poner sobre la mesa estos elementos antes de sentarse a planear.

Según Sepúlveda (2013), “esta coherencia puede observarse en la congruencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes”. En este aspecto, la docente investigadora se encontró con la necesidad de generar cambios significativos en su práctica de enseñanza gracias a las inquietudes o descubrimientos que le iban dejando cada uno de los seminarios. Aunque no todo estaba mal en sus procesos, sí era necesario empezar a tener cambios significativos que generaran impacto, no solo en los estudiantes sino también a nivel profesional. Fue muy importante en la investigación el ejercicio de retroalimentación realizado por la bina en el marco de la Lesson Study, ya que, como lo afirma Meneses (2018), “la optimización de la coherencia curricular se logra a través del desarrollo de cobertura en profundidad en una lógica de evaluación auténtica”. Esta evaluación no se quedaba ahí, sino que trascendía porque era reflexiva, cíclica, observaba cada una de las acciones constitutivas con claridad y pertinencia, sin importar que en este caso la bina no correspondiera a la misma área del conocimiento.

Figura 16

Coherencia curricular

<https://n9.cl/ulmrjk>

Pensamiento artístico: Se refirió a la capacidad que tenían los estudiantes de percibir el arte desde los diversos lenguajes, permitiendo que sus formas de ver la vida e interpretarla pasaran de lo elemental y se encontraran con las manifestaciones expresivas de su contexto. Según las Orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural (2010), "el aprendizaje artístico implica potenciar el pensamiento artístico a partir del desarrollo de capacidades perceptivas, productivas y críticas" (Eisner, 1998; Gardner, 1990).

Maxine Greene (2000), en su libro *Liberando la imaginación: ensayos sobre educación, artes y cambio social*, abordó la importancia de la imaginación en la educación. Greene sugirió que el pensamiento artístico podía liberar la imaginación de los estudiantes, permitiéndoles ver posibilidades más allá de su realidad inmediata y contribuyendo así a una transformación social y educativa. Esto se pudo observar a lo largo de los ciclos, ya que no solo se potenció la imaginación y la creatividad, sino también las demás habilidades artísticas, como la sensibilidad y la estética, contribuyendo a la generación de este tipo de pensamiento. (Ver figura)

Figura 17

Pensamiento artístico

<https://acortar.link/lqMkKW>

7.1.2 Acciones de implementación

Exploración de saberes previos: Se refirió al proceso mediante el cual el docente identificó y construyó sobre los conocimientos, experiencias y percepciones que los estudiantes ya poseían antes de introducir nuevos conceptos o proyectos artísticos. Este enfoque permitió adaptar la enseñanza para hacerla más relevante y accesible para los estudiantes, facilitando así

un aprendizaje más profundo y significativo. Hammond (2015) destacó la importancia de conectar el contenido pedagógico con las experiencias culturales y los conocimientos previos de los estudiantes. De esta manera, no solo se facilitó la comprensión de nuevos conocimientos, sino que también se validaron y enriquecieron las perspectivas individuales de los estudiantes, lo cual es esencial en la educación artística.

Gay (2018) sostuvo que integrar este conocimiento en la educación artística no solo mejoró el aprendizaje, sino que también promovió un mayor respeto y apreciación por la diversidad cultural. De esta manera, en el transcurrir de los ciclos, se evidenció que los encuentros no fueron imposiciones literales y estrictas de técnicas o artistas, sino que la docente investigadora dio paso a las creaciones de los estudiantes, favoreciendo así las habilidades artísticas en cada uno de ellos. Fue un proceso de adaptación de la enseñanza de la educación artística para promover un aprendizaje más inclusivo y equitativo. (Ver figura)

Figura 18

Exploración de saberes previos

<https://acortar.link/3iH2bG>

Comunicación asertiva: Se refirió a la habilidad de expresar ideas y emociones y de referirse a las personas; en otras palabras, a comunicarse con los demás de manera respetuosa y sin agresividad. Este tipo de comunicación fue fundamental en la educación artística, pues no solo facilitó una interacción efectiva y empática entre el profesorado y el estudiantado, sino que también promovió un ambiente de aprendizaje seguro y colaborativo donde los estudiantes pudieron expresar su creatividad sin temor.

Jones y Bodye (2019) destacaron cómo la comunicación asertiva podía ayudar a los profesores a establecer límites claros, fomentando un ambiente de respeto y apertura, crucial para el aprendizaje en el arte. Este fue uno de los hallazgos suscitados en el seminario de comunicación por la bina colaborativa donde, al hacer el ejercicio de observación de la clase, se resaltó la comunicación existente entre la docente investigadora y los estudiantes. Esto se pudo observar en cada uno de los ciclos en los dos grupos intervenidos a pesar de ser de edades distintas.

Martín y Makayama (2021) resaltaron cómo la comunicación asertiva podía ser una herramienta vital para los educadores artísticos en aulas culturalmente diversas, ayudando a navegar y valorar las diferencias culturales de manera efectiva y respetuosa. Esto se evidenció en el trabajo en grupo realizado por los estudiantes desde el lenguaje del teatro y la danza, donde, a pesar de ser distintos y tener pensamientos diversos, los estudiantes realizaron los montajes y escucharon a sus compañeros y profesora. (Ver figura)

Figura 19

Comunicación asertiva

<https://acortar.link/EIBSMx>

Motivación e interés en el aula: La motivación en el aula era la tensión natural por el aprendizaje, la cual consideraba varios factores, como el entorno, la historia, la relación educativa interpersonal y las actividades del aula (Muñoz, 2004). Dicha tensión se reflejaba todos los días, ya que los estudiantes se enfrentaban diariamente a diversos factores que podían afectar su disposición para la clase.

Merino (1990) refirió que “el desinterés de los estudiantes puede ser el resultado de no saber cómo enfrentarse a las tareas escolares”. En el caso de los ciclos intervenidos por la docente investigadora, se evidenció que el común denominador de gran parte de los estudiantes era que, frente a algunos de los lenguajes artísticos, los estudiantes ponían una “barrera” al decir: “profe, no puedo”, “eso es difícil”, “yo no soy bueno para esto”. En ese sentido, fue muy importante el proceso de acompañamiento que la docente investigadora realizó, ya que generó seguridad en los estudiantes, motivándolos a intentarlo y a aprender en el intento.

Aguilar (2019) destacó la importancia de la motivación en el rendimiento estudiantil, influenciada por factores intrínsecos y extrínsecos. Así, la actitud de la docente investigadora jugó un papel crucial porque no solo mostró a los estudiantes la belleza de cada uno de los lenguajes artísticos, sino que también fue potenciando progresivamente cada una de las habilidades que en muchos de ellos se encontraban escondidas y sin reconocerse. (ver figura)

Figura 20

Motivación e interés en el aula

<https://acortar.link/EIbSMx>

Impacto en las expresiones artísticas: Se hizo referencia a la capacidad positiva de los lenguajes artísticos en las expresiones de los estudiantes. Según las Orientaciones pedagógicas para la EAC (2019), el docente actuó como mediador del desarrollo artístico, donde el estudiante aprendió a enriquecer sus posibilidades de expresión no solo por sus logros artísticos personales, sino también por lo que observó a su alrededor con sus compañeros. Precisamente, este aspecto fue abordado por Silva (2015), quien mencionó que el estudiante está influenciado por las experiencias socioculturales que vive en el aula y su entorno. Los ciclos evidenciaron que los lenguajes artísticos brindaron a los estudiantes una serie de herramientas que potenciaron sus expresiones artísticas, mostrando gusto en cada una de las actividades, incluso con las rutinas de pensamiento que la docente investigadora implementó, de las cuales los estudiantes tenían total desconocimiento, ya que nunca se había trabajado la educación artística con el objetivo de que los estudiantes comprendieran, sino como una mera repetición de técnicas. Esto generó que las expresiones artísticas evidenciadas mostraran disfrute en los encuentros y la manifestación de sus sentimientos, tal como lo indicó Morais (2015), quien enfatizó el papel del arte a la hora de expresar los sentimientos de quien realiza las acciones y provocar emociones en quienes observan las producciones artísticas. (Ver figura)

Figura 21

Impacto e interés en el aula

<https://acortar.link/dCIRle>

Exploración de los lenguajes artísticos: Como se mencionó anteriormente, los estudiantes y, en general, las personas desconocían que la educación artística se enfoca en cuatro lenguajes artísticos: danza, música, teatro y artes plásticas y visuales. Para la docente investigadora, este fue el punto de partida en las implementaciones, ya que los estudiantes no conocían el contexto. En ese sentido, se dio inicio a la exploración de los lenguajes artísticos. Cabe anotar que no todos los colegios manejan todos los lenguajes; de esta manera se generan los enfoques. Sin embargo, en esta investigación se pudo explorar los lenguajes de artes plásticas y visuales en los cuatro primeros ciclos, y danza y teatro en los dos últimos. Jiménez (2013) habla de la importancia de la exploración de los lenguajes artísticos, destacando que es crucial para el desarrollo del pensamiento creativo y la comprensión de la cultura. Extraer a los estudiantes de sus concepciones básicas, refiriendo al arte solo a lo plástico, permitió que pudieran encontrarse con habilidades, retos y temores nuevos, generando la ampliación de sus pensamientos.

Gracias a dicha exploración, los estudiantes pudieron fortalecer sus habilidades artísticas de tal manera que no se enfocaron en una sola cosa, sino que dieron paso al descubrimiento de nuevas destrezas que los llevaron a conectarse con el área. Gracias a estos lenguajes artísticos, “el estudiante puede aprender a enriquecer sus posibilidades de expresión reflexionando sobre sus procesos de creación” (Ministerio de Educación Nacional, 2019, p. 23).

Figura 22

Exploración de los lenguajes artísticos

<https://acortar.link/OqqLtl>

Aprendizaje activo y participativo: El “proceso en el que los estudiantes desempeñan un papel activo en el propio aprendizaje, participando en actividades que les permiten construir su conocimiento de manera significativa” (Navarro, 2006; Palmero, 2011). La práctica de enseñanza de la docente investigadora se transformó significativamente en este aspecto, ya que estaba enfocada solamente en la imitación de técnicas y no se evidenciaban las comprensiones de los estudiantes. Desde que inició la investigación y descubrió, gracias a los seminarios de EPC brindados por la profesora Ana María Ternent, la importancia de evidenciar en los estudiantes sus comprensiones y empezar a involucrar las rutinas de pensamiento direccionadas al concepto estructurante de cada ciclo, se empezó a evidenciar un aprendizaje activo y participativo donde los estudiantes manifestaban sus comprensiones, reflexiones e inquietudes, no solo de la técnica sino de toda la implementación. Esto se evidenció con mayor fuerza en el momento en que se dio paso a los lenguajes artísticos de la danza y el teatro, ya que se vieron en la necesidad de trabajar y aportar de manera grupal con un fin común. Este enfoque se basó en la teoría del aprendizaje significativo, que destaca la importancia de la participación del estudiante y la relevancia del contenido para su comprensión. (Ver figura)

Figura 23

Aprendizaje activo participativo

<https://lc.cx/FER32b>

7.1.3 Acciones de evaluación

Agentes de evaluación: Los actores involucrados en el proceso de evaluación, como estudiantes, profesores y otros agentes, se encargaron de los procesos de valoración y retroalimentación de los aprendizajes. Su objetivo fue contribuir a prácticas más equitativas y ajustadas. Darling-Hammond (2007), en su investigación sobre evaluación educativa, discutió la importancia de integrar múltiples perspectivas en los procesos evaluativos para obtener una visión más completa del desarrollo estudiantil. Estos agentes también eran desconocidos para los estudiantes y la docente investigadora. Por tanto, un hallazgo fundamental en los seminarios de la maestría fue no solo identificarlos sino involucrarlos, viendo la evaluación no solo como un elemento final del proceso de implementación, sino generando procesos evaluativos desde el inicio de los ciclos. Los agentes de autoevaluación y coevaluación formaron parte de las clases de educación artística, generando reflexiones profundas no solo entre profesor y estudiante, sino también de estudiante a estudiante. William (2018) exploró la evaluación formativa y cómo la implicación de diferentes agentes, incluidos los compañeros y los mismos estudiantes como evaluadores, puede mejorar el aprendizaje. Este enfoque fomentó una cultura de evaluación continua que favoreció no solo la práctica de enseñanza sino también las comprensiones de los estudiantes. (Ver figura)

Figura 24

Agentes de evaluación

<https://lc.cx/VsWWI5>

Rúbrica de evaluación: Es una herramienta de evaluación estructurada que define criterios específicos para evaluar el desempeño de los estudiantes. Esta herramienta detallaba diferentes criterios de logro, convirtiéndose en una guía clara en la reflexión de los procesos tanto para profesores como estudiantes, generando una evaluación justa, objetiva y transparente, y minimizando la subjetividad. Stevens y Levi (2023), en su libro sobre rúbricas de evaluación, discutieron cómo estas herramientas pueden ser utilizadas para mejorar la coherencia y la comunicación de expectativas en la evaluación. Argumentaron que las rúbricas son esenciales para ayudar a los estudiantes a entender cómo mejorar su trabajo y alcanzar los estándares deseados.

Las rúbricas llegaron a la práctica de enseñanza de la docente investigadora desde el seminario de evaluación, generando un cambio en los procesos evaluativos que contribuyeron positivamente al brindar claridad y apropiación a la evaluación. Andrade (2021) enfatizó cómo las rúbricas podían facilitar la autoevaluación y la reflexión estudiantil en el proceso de aprendizaje. En los ciclos realizados, no solo promovieron la autorregulación, sino que también ayudaron a los estudiantes a comprender y valorar los procesos artísticos, no solo personales sino también de sus pares. (Ver figura)

Figura 25

Rúbrica de evaluación

<https://lc.cx/iDdfPn>

Valoración continua: Se refirió al proceso de evaluación sistemática, en el cual se evaluaba el progreso del estudiante mediante una serie de evaluaciones integradas en el proceso de aprendizaje, en lugar de depender exclusivamente de exámenes puntuales. Wiggins y McTighe (2005) hablaron de la evaluación formativa como parte de un enfoque de valoración continua. Argumentaron que esta metodología permitía a los educadores ajustar la enseñanza a las necesidades reales y emergentes de los estudiantes, facilitando un aprendizaje más profundo y personalizado.

Gracias a la EPC, la docente investigadora evidenció una falencia en la evaluación, ya que solo se limitaba a la traída de materiales y al producto final. Con las retroalimentaciones en este seminario, se vio la necesidad de generar estrategias para la valoración continua. De esta manera, se empezó a implementar en los ciclos mediante rutinas de pensamiento, rúbricas, listas de chequeo, autoevaluación y coevaluación, desde el inicio de la implementación.

Black y William (2019) enfatizaron que la valoración continua era crucial para mejorar el rendimiento estudiantil. Destacaron que este tipo de evaluación permitía una interacción constante entre enseñanza y aprendizaje. De esta manera, contribuyó a la resignificación de la práctica de enseñanza de la educación artística, permitiendo un seguimiento detallado del desarrollo de habilidades, conocimientos y competencias artísticas, ofreciendo oportunidades regulares de retroalimentación y ajuste pedagógico. (Ver figura)

Figura 26

Valoración continua

<https://lc.cx/SacD9->

Retroalimentación: Se refería al proceso mediante el cual el profesor brindaba información a los estudiantes sobre su desempeño en actividades específicas. Wiggins (2019) se enfocó en la retroalimentación como una herramienta esencial para el aprendizaje activo y significativo. En la valoración continua, implementada en la práctica de enseñanza de la docente investigadora, la retroalimentación jugó un papel muy importante porque los estudiantes pudieron reconocer sus procesos, ser críticos en sus producciones artísticas y retroalimentar a sus compañeros con criterios específicos, permitiendo así que no se quedaran en el producto, sino que generaran comprensiones más allá de él.

Hattie y Timperley (2020) discutieron cómo una retroalimentación efectiva debía ser clara, oportuna y específica para ser útil. Argumentaron que esta no solo debía informar al estudiante sobre lo que estaba bien o mal, sino también guiarlo sobre cómo mejorar su desempeño en futuras tareas. Particularmente en este aspecto, la docente investigadora evidenció que, a pesar de la resistencia de algunos estudiantes hacia algunas actividades, la retroalimentación ayudó a que el estudiante transformara ese criterio y diera paso a nuevas comprensiones. (Ver figura)

Figura 27

Retroalimentación

<https://lc.cx/LkN3cv>

Evaluación formativa: Se refirió al ejercicio evaluativo que no se quedó solamente en una valoración sin importar las comprensiones de los estudiantes, sino que permitió que los estudiantes pudieran evidenciar sus procesos y generar estrategias de mejora continua. Taras (2007) argumentó que esta práctica no solo mejoraba los resultados educativos, sino que también fomentaba una mayor autonomía y responsabilidad del estudiante hacia su propio aprendizaje. Este ejercicio formativo permitió, dentro de la práctica de enseñanza investigada, que los estudiantes comprendieran las consecuencias de sus procesos y descubrieran si estaban fortaleciendo o no las habilidades artísticas desde cada uno de los lenguajes. Hattie y Timperley (2021) se refirieron a que dentro de la evaluación formativa, un enfoque efectivo en la retroalimentación podía significativamente mejorar el rendimiento estudiantil al clarificar los objetivos de aprendizaje y alinear mejor las actividades educativas con estos objetivos. Así, en la investigación realizada se evidenció que, gracias al cambio en los medios, técnicas e instrumentos evaluativos, se promovió una enseñanza más personalizada con aprendizajes más profundos y significativos. (Ver figura)

Figura 28

Evaluación formativa

<https://lc.cx/7sIK4R>

Reflexión entre pares: El fragmento hace referencia a los procesos generados en el contacto con los pares gracias al intercambio de ideas, sentimientos e informaciones que se daban dentro de un contexto específico. Los hermanos Johnson (2019) analizaron cómo la interacción entre pares podía mejorar el rendimiento académico y las habilidades sociales. Destacaron que la comunicación efectiva entre pares era esencial para resolver conflictos y para el desarrollo de habilidades de colaboración y empatía. Esta comunicación se evidenció en el proceso investigativo en cada uno de los ciclos por medio de los diversos momentos de interacción que se generaron, en la retroalimentación que se realizó en los ejercicios de coevaluación, y en los trabajos grupales realizados desde los lenguajes artísticos de teatro y danza. De este modo, se mostró que el arte era una estrategia de comunicación entre culturas, permitiendo “la construcción de vínculos entre los pares que comparten un mismo espacio educativo” (Orientaciones pedagógicas para la EAC, 2019).

Kagan (2020) sostuvo que la comunicación entre pares no solo ayudaba en la adquisición de conocimientos, sino que también fomentaba habilidades interpersonales valiosas. Estas habilidades, generadas en cada uno de los ciclos, permitieron que se comunicaran estudiantes que no tenían mayor contacto o de los cuales tenían algún tipo de prevención, aprendiendo unos de otros en un entorno colaborativo. (Ver figura)

Figura 29

Reflexión entre pares

<https://lc.cx/YkQeLa>

Como se evidenció, los cambios generados desde cada uno de los ciclos produjeron una serie de categorías emergentes desde cada una de las acciones constitutivas, estableciendo

conexiones entre estas y el producto reflexivo arrojado en cada ciclo. Por ello, para finalizar este capítulo, la profesora investigadora invitó al lector a observar la matriz de consistencia y construcción, la cual condensa de manera clara las categorías emergentes relacionadas con el problema y objetivos presentados en la investigación. Partiendo de allí, los principales impactos de la propuesta pedagógica generados fueron los siguientes:

Sobre la resignificación de la práctica educativa (PE): El cambio de mentalidad generado por la profesora investigadora evidenció la necesidad de realizar cambios profundos para mejorar su PE sin dejar de lado aquellas cosas buenas que la caracterizaban, y dando paso a otras que le permitieron fortalecerla y resignificarla. Las transformaciones realizadas por medio de la LS permitieron evidenciar aspectos positivos tales como la comunicación asertiva, el trabajo colaborativo y la generación de pensamiento crítico y artístico en las acciones de planeación gracias a la implementación de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) y la formulación de los Resultados de Proceso de Aprendizaje (RPA), que la profesora investigadora no conocía y que aportaron significativamente, dando coherencia a las intenciones de generar en los estudiantes verdaderas comprensiones. En las acciones de implementación, la realización de rutinas de pensamiento, salir del modelamiento exclusivo de técnicas y conectarlo con el fortalecimiento de sus habilidades artísticas, involucrar los lenguajes artísticos de danza y teatro por medio del trabajo colaborativo, y la secuencia coherente entre una y otra actividad encaminadas a las habilidades, generaron un profundo impacto. En las acciones de evaluación, involucrar a los actores de autoevaluación y coevaluación permitió realizar reflexiones constructivas de los procesos propios y de los compañeros. El uso de rúbricas y listas de chequeo, desconocidas para ellos, ayudó a que los estudiantes fueran conscientes de sus procesos con debilidades y fortalezas.

Sobre el desarrollo de habilidades artísticas de los estudiantes: El impacto generado en el desarrollo de las habilidades de sensibilidad, creatividad, estética e imaginación se evidenció en la ruta que brindó cada ciclo, ocasionando que los estudiantes se dieran cuenta de que las tienen, pero que en muchas oportunidades falta conocerlas, fortalecerlas y ejercitarlas. De esta manera, fueron puentes de apoyo no solo para la consecución de técnicas o ejercicios expresivos, sino para su vida cotidiana y futura, relacionándolas con su cultura. Tal es el caso del fortalecimiento de la creatividad y de la imaginación por medio de las rondas tradicionales y las obras de teatro colombianas desde el lenguaje artístico de la danza y el teatro. Por ejemplo, en el ciclo cinco se fortaleció la habilidad de creatividad empleando el puntillismo con plumón y color, donde los estudiantes no solo definieron la habilidad, sino que también evidenciaron que es cuestión de reconocerla y ejercitarla. Aunque para algunos al principio les pareciera algo difícil, las actividades los fueron conduciendo progresivamente.

Como producto que concatena todo el proceso realizado, desde los objetivos hasta las categorías que emergieron en cada uno de los ciclos, se podrá evidenciar en la siguiente matriz, la cual brinda una visión sintética y global al lector del proceso investigativo desarrollado. (Ver matriz de consistencia)

Tabla 21

Matriz de consistencia y construcción de categorías de análisis en la investigación

| MATRIZ DE CONSISTENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EN LA INVESTIGACIÓN | | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|---|
| Ambito u objeto de estudio | Problema de investigación | Formulación de pregunta de investigación | Objetivo General | Objetivo específico | Categorías | Subcategorías |
| Práctica de enseñanza | Resignificar de la práctica de enseñanza de Educación Artística a partir de la Lesson Study para fortalecer las habilidades artísticas en educación básica y media | ¿Cómo resignificar la práctica de enseñanza de educación artística a partir de la Lesson Study para fortalecer las habilidades artísticas en educación básica y media? | Analizar el proceso de resignificación de la práctica de enseñanza de la educación artística a partir de la Lesson Study para fortalecer las habilidades artísticas en educación básica y media. | Identificar las características de la práctica de enseñanza de educación artística de la profesora investigadora, a partir del análisis de las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de básica y media con miras a conocer las fortalezas y oportunidades de mejora. | Acciones profesionales de planeación | Identificación de Lenguajes artísticos Estimación de RPA Apropiación de los conceptos estructurantes. Coherencia curricular. Planeación contextualizada y sistemática Visibilización de pensamiento Pensamiento artístico |
| | | | | Elaborar una propuesta pedagógica que, implementada en el contexto educativo mediante ciclos de reflexión, permita la resignificación en la práctica de enseñanza de educación artística y el desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes. | Acciones profesionales de implementación | Exploración de saberes previos. Comunicación asertiva. Motivación e interés en el aula. Impacto en las expresiones artísticas Exploración de los lenguajes artísticos Aprendizaje activo y participativo |
| | | | | Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica implementada paulatinamente y ciclo a ciclos sobre resignificación de la práctica de enseñanza en sus acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en educación básica y media. | Acciones profesionales de evaluación de los aprendizajes | Agentes de evaluación (autoevaluación y coevaluación) Rúbrica de evaluación Valoración continua Retroalimentación Evaluación formativa Reflexión entre pares |

8. COMPRESIONES Y APORTES AL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Este capítulo mostró un recorrido detallado por las comprensiones que se suscitaron durante el proceso investigativo a través de la profesora investigadora y los conceptos estructurantes enfocados en habilidades de pensamiento tales como sensibilidad, creatividad, estética e imaginación. Desde las habilidades o competencias que se desarrollaron en los estudiantes, este capítulo tuvo estrecha relación con el anterior con las categorías emergentes surgidas en cada uno de los ciclos. De esta manera, no fueron comprensiones aisladas, sino que estuvieron entrelazadas unas con otras.

Sobre las acciones constitutivas de planeación: se comprendió la definición de planeación como una ayuda que permite visibilizar la ruta para guiar a las comprensiones de los estudiantes, reconocer e identificar el contexto desde los niveles de concreción curricular, identificar la importancia de establecer unos RPA que encaminen el proceso por medio de un concepto estructurante definido, e involucrar la EpC como ruta que condensa actividades de exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis gracias a las rutinas de pensamiento y actividades que dieron respuesta a los RPA. En términos generales, se transformó la planeación tradicional en una planeación profesional.

Sobre las acciones constitutivas de implementación: se transformaron las clases de realizarse por modelación a generar conocimiento en los estudiantes, teniendo en cuenta factores como el tiempo, la disposición del lugar, la comunicación asertiva y los momentos de la clase que no fueron siempre los mismos. Se identificaron las fortalezas de la implementación, como la exploración de saberes previos, el acompañamiento constante de la docente investigadora en cada uno de los procesos de los estudiantes y se comprendió que se podían desarrollar habilidades artísticas en los estudiantes desde los diferentes lenguajes.

Sobre las acciones constitutivas de evaluación de los aprendizajes: las comprensiones de la docente investigadora en este aspecto fueron iluminadoras en su PE, ya que no tenía conocimiento de ellas. Por lo tanto, involucrarlas en su proceso constituyó una total transformación, no solo para ella sino también para los estudiantes. Estas fueron: comprender que la evaluación es constante, reflexiva y que permite un seguimiento para la toma de decisiones, identificar los actores que intervienen en la evaluación e involucrarlos, establecer y conocer los medios, técnicas e instrumentos con los cuales se evalúa, reconocer que en la heteroevaluación es importante que los estudiantes sepan que se les evaluará, emplear y realizar rúbricas y listas de chequeo, e involucrar la reflexión de manera que reconozcan fortalezas y debilidades generando aprendizajes significativos.

8.1 Sobre los Aprendizajes en Torno a los Conceptos Estructurantes Estudiados

Sensibilidad: La exposición a diferentes formas de expresión artística permitió que los estudiantes desarrollaran una apreciación y sensibilidad hacia la diversidad del arte mediante los lenguajes artísticos. Esto se reflejó en la capacidad de los estudiantes para apreciar y responder a una variedad de manifestaciones artísticas a través de la danza, el teatro y las artes plásticas y visuales. Gardner (2016) reconoció este tipo de inteligencias para desarrollar la sensibilidad en los estudiantes en distintas manifestaciones artísticas.

Otro aporte importante del desarrollo de la sensibilidad en los estudiantes fue el reconocimiento cultural e histórico observado en las obras de arte. Esto se evidenció en el ciclo 3, donde los estudiantes apreciaron obras rupestres y analizaron su importancia en la actualidad. Este aprendizaje se fundamentó en Eisner (2004), quien destacó la importancia de entender el arte desde su contexto para una mejor comprensión y apreciación.

Creatividad: La exploración con una variedad de materiales y técnicas contribuyó a un aprendizaje experimental y al desarrollo de nuevas habilidades creativas. Al respecto, Robinson (2006), en su texto *Las escuelas que matan la creatividad*, habló de que las escuelas deben fomentar el desarrollo de la creatividad y la innovación más que el de la conformidad. Cada uno de los ciclos contribuyó significativamente a este aspecto.

Asimismo, las actividades grupales realizadas desde los lenguajes artísticos de la danza y el teatro enseñaron a los estudiantes a combinar sus habilidades creativas con las de sus compañeros, generando un ambiente de comunicación que será muy importante en sus futuros profesionales y en las diferentes relaciones en las que se encuentren inmersos. Esta habilidad fue muy bien vista por Vygotsky (1934), quien refirió a la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo.

Estética: Los estudiantes reconocieron y apreciaron las cualidades estéticas del arte, tanto propias como de sus compañeros o de diversos artistas, realizando análisis y reflexiones críticas. Esto se evidenció en las rutinas de pensamiento como la Paleta de Pensamiento de Arthur, las rúbricas de coevaluación y las reflexiones realizadas a lo largo de los ciclos. Este enfoque se relaciona con la teoría de Dewey (2008), en su libro *El arte como experiencia*, que expresa que la apreciación artística va más allá de un disfrute superficial y fomenta una comprensión profunda tanto de la vida propia como del entorno cotidiano.

Con cada uno de los ciclos, los estudiantes pudieron desarrollar sus juicios estéticos no solo a nivel personal sino también con sus pares y en relación con obras externas apreciadas. Esta es una habilidad muy importante en las artes. Eisner (2004) habló de ello como la posibilidad de permitir a los individuos tomar decisiones sobre aspectos cualitativos que puedan presentarse en su vida.

Imaginación: Los ciclos, particularmente el ciclo 5, contribuyeron a que los estudiantes contaran historias mediante medios performáticos desde el lenguaje artístico del teatro. Estas actividades fueron muy importantes en el desarrollo cognitivo y el pensamiento crítico de los estudiantes. Bruner (2018) habló de la importancia de las narrativas en el desarrollo del pensamiento humano porque permiten la interacción con otros.

Asimismo, los estudiantes pudieron experimentar con diferentes materiales y técnicas que les permitieron desarrollar diversas soluciones a problemas estéticos o conceptuales. Al respecto, la docente investigadora les decía: "Es importante el plan B, C, D...". De Bono (1991), en su libro *Pensamiento lateral*, mencionó cómo el pensamiento lateral promueve la exploración de diversas alternativas o enfoques.

8.2. Sobre la Apropriación de la Configuración Metodológica Desde la Metodología LS

Esta metodología ayudó significativamente a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, ya que cada una de las fases permitía pulir paulatinamente el proceso para que el saber impartido fortaleciera las habilidades artísticas de los estudiantes, teniendo en cuenta los conceptos estructurantes surgidos desde la investigación. Lewis y Tuchida (1998), en su estudio "Clase", permitieron evidenciar, mediante el trabajo colaborativo, los focos a mejorar y reflexionar.

Desde el trabajo colaborativo, uno de los hallazgos en el quinto y sexto ciclo fue el trabajo colaborativo, ya que los estudiantes se vieron en la necesidad de interactuar unos con otros y trabajar por un mismo fin. Castellaro (2011) y Vanz (2010) destacaron su influencia en el desarrollo cognitivo y su relación con la ciencia y la comunicación. Una de las cosas que desarrolló la educación artística fue el pensamiento crítico, generado gracias a la interacción entre pares.

Desde los ciclos de reflexión, estos permitieron estructurar las metas a las que la docente investigadora quería dirigir a los estudiantes desde los conceptos estructurantes. Cada uno de ellos presentó una ruta específica que guió a los estudiantes hacia sus comprensiones, permitiendo evidenciar organización y direccionamiento en cada uno de los encuentros.

Desde el análisis del contexto, el descendimiento realizado desde los niveles de concreción curricular (Maturana, 2021) contribuyó a realizar un estudio detallado por parte de la docente investigadora que determinó las necesidades de los estudiantes desde el macro, meso, micro y nano currículo. De esta manera, los estudiantes recibieron un saber acorde a sus necesidades, aprovechando cada uno de los encuentros.

Resignificar la práctica de enseñanza de la educación artística mediante la metodología Lesson Study fue un enfoque pedagógico innovador y efectivo para fortalecer las habilidades artísticas de los estudiantes, facilitando el desarrollo integral de competencias críticas, creativas y colaborativas. No solo los preparó y fortaleció en el área, sino que también les permitió generar buenos cimientos a largo plazo, tanto a nivel personal como profesional. Esto se logró gracias a una buena fundamentación pedagógica a través de las bases y herramientas brindadas por la Lesson Study, permitiendo así generar aprendizajes significativos tanto en la profesora investigadora como en los estudiantes. El desarrollo de competencias artísticas se dio desde los lenguajes de aprendizaje y mediante diversas técnicas y materiales, fortaleciendo las habilidades artísticas de creatividad, sensibilidad, imaginación y estética, y con ellas, el interés y motivación en el aula.

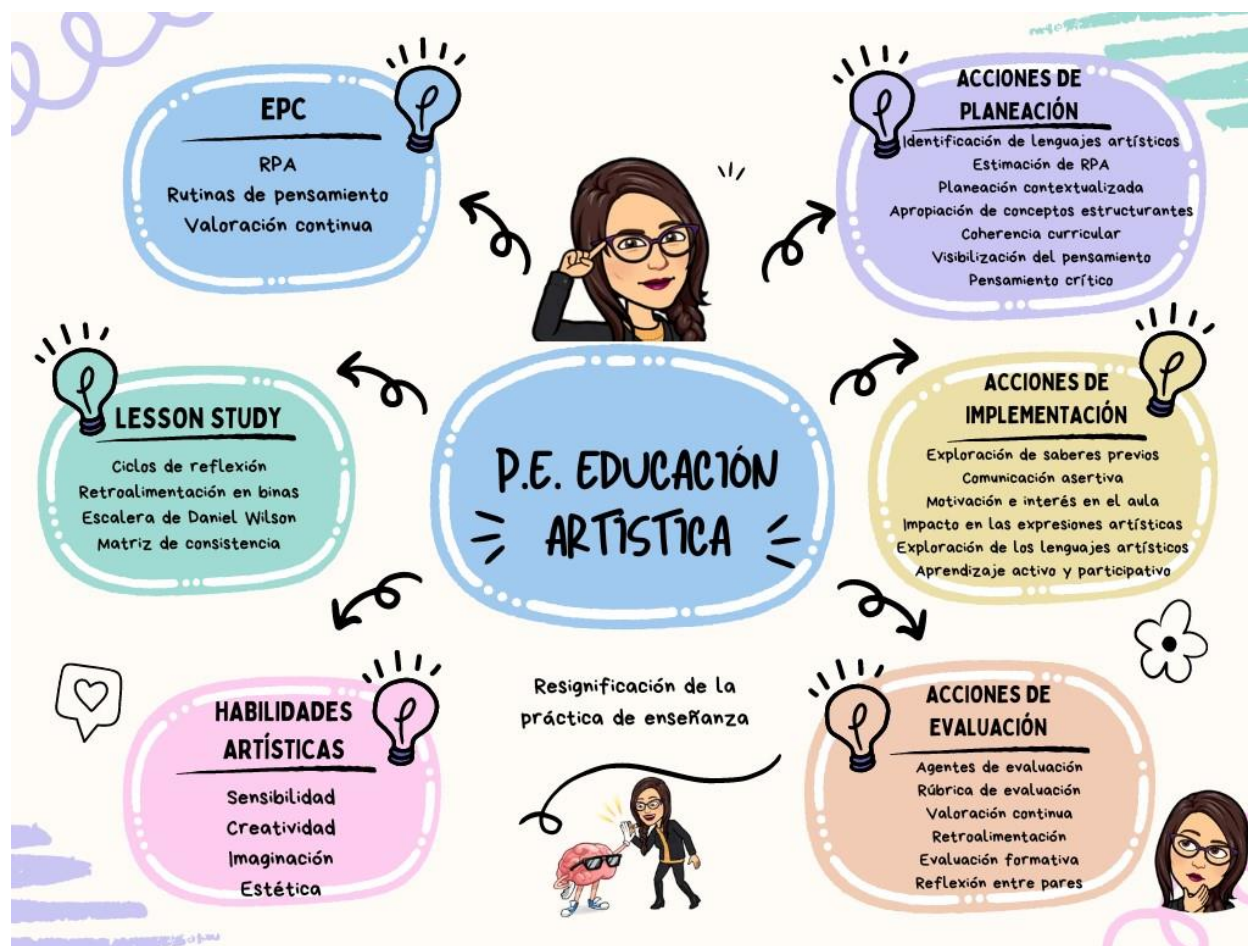
La colaboración en binas y la mejora continua favorecieron el desarrollo profesional docente, mejorando no solo la calidad en las prácticas de enseñanza, sino también generando un apoyo profesional importante en cada uno de los ciclos. Gracias a la metodología Lesson Study, la evaluación formativa y reflexiva generó un cambio en las acciones constitutivas, permitiendo ajustes en cada uno de los ciclos, no solo para mejorar la calidad en los procesos artísticos, sino también permitiendo que los estudiantes reflexionaran sobre sus procesos y los de sus pares, fomentando la autoevaluación y coevaluación. Finalmente, el impacto sociocultural de los ciclos

implementados promovió la apreciación cultural, dando paso a una formación integral que no se limitó a la imitación de técnicas.

Como cierre de este proceso, la profesora investigadora diseñó un gráfico que condensa cada uno de los elementos constitutivos y sus resultados. (ver figura)

Figura 30

Gráfico final



9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El capítulo concatena el proceso investigativo desde las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de Educación Artística que abordó el fortalecimiento de las habilidades artísticas: sensibilidad, creatividad, estética e imaginación. Manifiesta las principales conclusiones, haciendo un recorrido desde los objetivos planteados, las acciones constitutivas y la manera en que el ejercicio investigativo fue dando respuesta a cada uno de ellos, y que, finalizado el proceso, da cuenta de:

La práctica de enseñanza, gracias a la metodología colaborativa de la Lesson Study, permitió la transformación profunda de la práctica educativa y fortaleció el desarrollo profesional no solo de la docente investigadora, sino también de sus compañeros, reflexionando críticamente y mejorando las prácticas de manera continua. Asimismo, se evidenció una visión holística, desligando el área de la simple repetición de técnicas al desarrollo de habilidades artísticas tales como sensibilidad, creatividad e imaginación, fomentando el desarrollo integral de los estudiantes y preparándolos para los retos personales y profesionales. La evaluación continua y formativa fue más allá de las calificaciones tradicionales o de la mera técnica, involucrando a los agentes de evaluación y fomentando la reflexión y el pensamiento crítico.

El objetivo general era “analizar el proceso de resignificación de la práctica de enseñanza de la educación artística a partir de la Lesson Study para fortalecer las habilidades artísticas en educación básica y media”. El proceso investigativo evidenció un enfoque integral, pasando por las acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación, con el fin de resignificar y mejorar continuamente la práctica educativa y las habilidades artísticas de los estudiantes.

Dentro de los objetivos específicos: “Identificar las características de la práctica de enseñanza de educación artística de la profesora investigadora, a partir del análisis de las acciones de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de educación básica y media, con miras a conocer las fortalezas y oportunidades de mejora”, se realizaron análisis y se identificaron posibles falencias, evidenciando una fragilidad en las acciones de planeación debido al desconocimiento del contexto. Se enfocaba solo en el grado y las habilidades de los estudiantes, sin tener en cuenta la normatividad internacional ni las orientaciones pedagógicas. En las acciones de implementación, se evidenció una modelación de técnicas sin un fin de aprendizaje específico, con una estructura de clase débil que no mostraba momentos específicos de inicio, desarrollo o cierre. Sin embargo, hubo un acompañamiento constante de la profesora en cada uno de los procesos, lo que favoreció el afianzamiento de las técnicas. En las acciones de evaluación, se observó fragilidad en los momentos evaluativos debido a la falta de claridad en medios, técnicas e instrumentos, limitándose a la traída de materiales, procesos y productos finales. Existían algunas reflexiones generales, pero no profundas y personales, y los estudiantes no participaban en dicho proceso, generándose solo heteroevaluación.

“Elaborar una propuesta pedagógica que, implementada en el contexto educativo mediante ciclos de reflexión, permita la resignificación en la enseñanza de educación artística y el desarrollo de habilidades artísticas en los estudiantes”, resultó en la implementación de los

ciclos de reflexión por medio de la Lesson Study, la resignificación de la práctica de enseñanza de Educación Artística, y el fortalecimiento y desarrollo de las habilidades. Esto se evidenció en las siguientes categorías que emergieron y se fortalecieron en cada uno de los ciclos: desde las acciones de planeación: la identificación de los lenguajes artísticos, estimación de los Resultados del Proceso de Aprendizaje (RPA), apropiación de los conceptos estructurantes, coherencia curricular, planeación contextualizada y sistemática, y la visibilización del pensamiento. Desde las acciones de implementación: la exploración de saberes previos, comunicación asertiva, motivación e interés en el aula, impacto en las expresiones artísticas, exploración de los lenguajes artísticos y el aprendizaje activo y participativo. Desde las acciones de evaluación: los agentes de evaluación, rúbrica de evaluación, valoración continua, retroalimentación, evaluación formativa y reflexión.

“Evaluar el impacto de la propuesta pedagógica implementada paulatinamente y ciclo a ciclo sobre la resignificación de la práctica de enseñanza en sus acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en educación básica y media”. Los siete ciclos implementados permitieron resignificar la práctica de enseñanza desde las acciones de planeación, fortaleciendo el uso de la EpC, la variedad y formulación de los RPA, contribuyendo a evaluar y dar congruencia entre la planeación y los RPA direccionados hacia el desarrollo de las habilidades artísticas. La evaluación del impacto de la apropiación de los conceptos estructurantes en la resignificación de la práctica se logró mediante varios momentos reflexivos vividos. Del mismo modo, en las acciones de implementación, se logró resignificar la Educación Artística desde el análisis de las actividades y métodos que llevaron a la motivación e interés en el aula, afectando la calidad y diversidad en las expresiones artísticas de los estudiantes, observando la participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. En las acciones de evaluación, se evaluó el impacto de involucrar a los actores evaluadores en los aprendizajes para resignificar la práctica educativa, y la pertinencia del uso de rúbricas, listas de chequeo y diversos instrumentos en el proceso de valoración continua y reflexiva. Además, se analizó el uso de la evaluación formativa para guiar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo esto fue logrado gracias a la metodología Lesson Study y la retroalimentación por parte del par académico, que permitió evidenciar elementos que desde la sola mirada de la profesora investigadora no hubieran sido posibles de identificar.

La docente investigadora implementa una serie de cambios significativos en su práctica de enseñanza desde sus acciones constitutivas de planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes, contribuyendo a que los estudiantes cambien sus concepciones respecto al área y fortalezcan sus habilidades artísticas que muchos de ellos desconocían tener. Por tanto, las aportaciones pedagógicas generadas radican en que los ciclos realizados durante el proceso investigativo en Educación Artística ayudaron a desarrollar competencias transversales tales como la comunicación, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico. Además, mediante las distintas rutinas de pensamiento y actividades, se promovió la originalidad y creatividad de los estudiantes, cualidades empleadas no solo durante los encuentros de educación artística, sino en todos sus aspectos cotidianos y futuros. Sumado a esto, la metodología Lesson Study es una gran

herramienta para ser usada en otras áreas del currículo ya que promueve la reflexión y la investigación.

Por su parte, las aportaciones a la educación mostraron la integración de diversas actividades desde los lenguajes artísticos de danza, teatro y artes plásticas y visuales, la implementación de rutinas de pensamiento, y diversas actividades que no solo promovieron el conocimiento de técnicas, sino también el desarrollo de sus comprensiones, promoviendo un ambiente de aprendizaje más activo, dinámico y estimulante, lo que conllevó a aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. La educación artística favorece la inclusión, permitiendo que todos los estudiantes puedan fortalecer sus habilidades artísticas sin excepción. Prueba de ello es el nano currículo que permitió una educación flexible, teniendo en cuenta aquellos casos que requerían un acompañamiento especial.

Además, las aportaciones a la sociedad se evidenciaron en cada uno de los ciclos de reflexión, permitiendo la formación de personas que no solo se expresan artísticamente, sino que tienen la capacidad de relacionarse con el otro, aprender del otro, generar reflexiones críticas respetuosas y de manera responsable, no solo con sus pares sino también con la docente investigadora. Adicionalmente, los estudiantes aprendieron a apreciar y valorar la diversidad cultural desde cada una de las actividades, tanto individuales como grupales, promoviendo el respeto y la comprensión.

Por tanto, se generó la resignificación de la práctica de enseñanza, ya que los estudiantes cambiaron la concepción de que en la clase solo se realizaban reproducciones de técnicas a involucrar pensamiento crítico y creativo en sus acciones, conociendo rutinas de pensamiento y estrategias evaluativas distintas a las cotidianas, encontrando sentido a sus comprensiones. Del mismo modo, se generó un desarrollo profesional de la profesora en cada una de las acciones reflexivas realizadas en el ejercicio de retroalimentación de la escalera de Daniel Wilson y la capacitación constante mediante los seminarios brindados por la maestría, lo que favoreció el descubrimiento de herramientas que fueron puliendo su práctica de enseñanza.

Recomendaciones

A la luz de los resultados obtenidos, será muy importante para futuras investigaciones, primero, cambiar la mentalidad del profesor respecto a la materia, ya que en muchas ocasiones se toma como la imitación de técnicas y no de comprensiones y habilidades. No perder de vista el foco que direccionará el proceso, continuar el fortalecimiento de las habilidades artísticas en los estudiantes, ya que de ellas resultan hallazgos inesperados de manera positiva, permitiendo que se conecten por medio de ellas, haciendo que los encuentros sean más significativos. Trabajar de la mano de las orientaciones pedagógicas para la Educación Artística Contemporánea (EAC) y estar atentos a posibles actualizaciones, ya que brindan herramientas que muestran que la Educación Artística busca el pensamiento crítico y creativo, sensibilizando. En la medida de la experticia y las posibilidades que brinde la institución, es importante desarrollar los lenguajes artísticos, lo que brinda diversidad, asombro frente a nuevas comprensiones y favorece que los estudiantes se identifiquen con alguno de ellos, potenciando mejor sus habilidades. Mostrar la

belleza de la Educación Artística es una tarea que compete al profesor, y para ello es importante estar en constante actualización y desarrollo profesional.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, M. y Lema, G. (2019). *La motivación, un factor importante dentro de la educación*. Revista Illari, Universidad Nacional de Colombia.

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (47), 73-88.

Alvarado, L. y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, 9, 187-202.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Pearson Educación de Colombia. Recuperado de <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>

Boal, A. (2014). *Juegos para actores y no actores: teatro del oprimido*. Alba Editorial.

Bruner, J. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata. Recuperado de https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Bruner_Unidad4.pdf

Casanova, M. (1998). *Evaluación: Concepto, tipología y objetivos, en La evaluación educativa. Escuela básica* (pp 67-102). Recuperado de https://jesusvasquez.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/06/la_evaluacion_educativa.pdf

Darling, L. y Bransford, J. (2005). *Preparar a los docentes para un mundo cambiante: lo que los docentes deberían aprender y ser capaces de hacer*. Academia Nacional de Educación. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/380909538/DARLING-HAMMOND-Y-BRANSFORD-doc>

De Bono, E. (1970). *Pensamiento lateral: manual de creatividad*. Ediciones Paidós.

De Bono, E. y Castillo, O. (1994). *El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Ediciones Paidós.

- Del Corral, P. (2009). *Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano*. Pulso. Revista de educación, (32), 123-145.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Ediciones Paidós, (pp. 33-48). Recuperado de <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-el-arte-como-experiencia.pdf>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Ediciones Paidós, (p. 21).
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Escobar, C. (1998). *¡A bailar Colombia!: danzas para la educación básica*. Magisterio Editorial.
- Fajardo, J. (2011). *Cuando el docente es un artista*. Educación Artística Revista de investigación, (2), 76-81.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gay, G. (2018). *Enseñanza culturalmente receptiva: teoría, investigación y práctica*. Prensa universitaria de profesores.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, artes y cambio social*. Editorial Grao.
- Gómez, L. y Vaquero, C. (2014). *Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico en Arte, individuo y sociedad*. 26 (3), (pp 387-400).
- González, B. (2010). *El currículo como proyecto educativo en sus tres niveles de concreción*. Universidad Nueva Esparta. Recuperado de <http://www.curricular.info/visiones/documentos/gonzalez.pdf>
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Katz editores, (Vol. 3035).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista L. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw - Hill Interamericana de México, (Vol. 4, pp. 310-386).

- Herrerías, E. (2004). *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista iberoamericana de educación, 35(1), 1-9.
- Jiménez, A. (2013). *Homo Ludens: análisis hermenéutico del juego en dos pinturas de Antonio Lazo*. Revista de Investigación, 37(78), 75-95.
- Jones, S., Bodie, G., y Hughes, S. (2019). *El impacto de la atención plena en la empatía, la escucha activa y la percepción de apoyo emocional*. Investigación en comunicación, 46 (6), 838-865.
- Liceo San José Oriental. (2023). *Manual de convivencia*. Recuperado de <https://www.liceosanjoseoriental.edu.co/manual-de-convivencia>
- López, K. y Molina, V. (2018). *Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica*. Revista electrónica de investigación educativa, 20 (1), 1-13.
- Maniates, H. (2016). *La enseñanza culturalmente receptiva y el cerebro*. Perspectivas Multiculturales, 18 (2), 118-120.
- Maturana, G. (2021). *El círculo y sus niveles de concreción (adaptación)*. Apuntes para seminario de metodología de la investigación pedagógica. Grupo de maestría en Pedagogía, Universidad de la Sabana.
- Meneses, F., y Sarmiento, E. (2018). *Optimización de coherencia curricular mediante el desarrollo de cobertura en profundidad en una lógica de evaluación auténtica*. Universidad Finis Terrae, Facultad de Educación, Psicología y Familia. Chile.
- Meza, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición*. Propósitos y representaciones, 1(2), 193-212. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Montecinos, C. (2003). *Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2, 105-128. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17362>
- Muñoz, L. (2004). *La motivación en el aula*. Pulso: revista de educación, 27, 95-110.

- Nakayama, T., Martin, J. y Razzante, R. (2023). *La blancura en la investigación de la comunicación intercultural: una revisión y direcciones para futuras becas*. Manual de Routledge sobre etnicidad y raza en la comunicación (pp. 521-534).
- Nova, A. (2016). *El trasfondo de la planeación en las instituciones educativas*. Itinerario Educativo (68), 115-130.
- Robinson, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. Conferencias TED, Pensamiento visual.
- Rodríguez, E., Rodríguez J., Fernández, F. y Martínez, A. (2018). *Guía rápida sobre resultados de aprendizaje*.
- Rodríguez, M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa, 3(1), 29-50.
- Salcedo, L. (2021). *La planeación didáctica basada en el contexto actual, eje fundamental para el desarrollo de competencias*. Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu, 8(2), 95-104.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias*. RH Sampieri, Metodología de la Investigación, 22.
- Sepúlveda, J. y Véliz, J. (2013). *Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas*. Perfiles educativos, 35(139), 25-39.
- Sigüenza, J. y Guevara, C. (2022). *El arte como innovación educativa para desarrollar el pensamiento en el siglo XXI*. Revista Científica UISRAEL, 9(3), 131-147.
- Spolin, V. (1999). *Improvisación para el teatro: Un manual de técnicas de enseñanza y dirección*. Prensa de la Universidad Northwestern.
- Taras, M. (2007). *Evaluación para el aprendizaje: comprender la teoría para mejorar la práctica*. Revista de Educación Superior y Continua, 31 (4), 363-371.

- Vantroba, E., Rodríguez, M. y Vitorovic, Z. (2023). *Tendencias contemporáneas de planificación educativa: enfoques innovadores para promover el aprendizaje significativo*. *Cognitionis Scientific Journal*, 6 (3), 761-771.
- Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A. y Amador, G. (2014). *Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo*. *European Scientific Journal*, 10(15).
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Comprensión por diseño*. Editorial Trillas.
- Wiggins, M., Jerrim, J., Tripney, J., Khatwa, M. y Gough, D. (2019). *El proyecto RISE: mejora escolar basada en evidencia*. Reporte de Evaluación.
- William, D. (2011). *Evaluación formativa integrada*. Prensa de árbol de soluciones.
- Wilson, D. (2006). *La Retroalimentación a través de la Pirámide*.
- William, D. (2011). *¿Qué es la evaluación para el aprendizaje?* *Estudios en evaluación educativa*, 37 (1), 3-14.

Lista de anexos

Anexo 1

Carta de autorización de directivo colegio Liceo San José Oriental

Bogotá, 16 de febrero 2023

Señor Rector

LIC. ALVARO CASTILLO BARRIOS

Liceo San José Oriental

Ciudad

Lo saludo con el deseo de que este año académico este lleno de éxitos a nivel profesional y familiar.

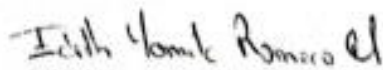
En el marco de la maestría en Pedagogía de la Universidad la Sabana, del cual soy estudiante, se me solicita realizar un trabajo investigativo de grado que implica el análisis de mi práctica de enseñanza, bajo la metodología Lesson Study, que tiene como propósito el mejoramiento referido al impacto en el aprendizaje de los estudiantes, cuya finalidad es el aseguramiento del aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad desde su contexto inmediato y la preparación de las clases desde sus necesidades.

De acuerdo con lo anterior, solicito permiso para realizar dicha intervención en los grados 601, 701, 801, 901, 1001, 1101 y 1102, este ejercicio se desarrollará de forma aleatoria y esporádica, es decir no se tomarán en todas las sesiones, únicamente en algunas clases de los cursos mencionados, de acuerdo con el tema y la necesidad que vaya marcando el ritmo de la investigación.

Para tal efecto se realizará la grabación de algunas sesiones de clase, toma de fotos, análisis de diarios de campo, entrevistas, entre otros instrumentos de recolección de información, en el marco de la investigación cualitativa que permita la observación de la práctica de enseñanza en la asignatura de Artística. Es necesario recordar que se solicitara el consentimiento a los padres de familia para el desarrollo de dicha actividad. Cabe aclarar que la información recolectada será tratada con la mayor responsabilidad académica y pedagógica y por tanto su uso será únicamente para fines pedagógicos, que contribuyan al impacto relacionado a la mejora de la práctica de enseñanza y el efecto que genera en los estudiantes.

Agradezco su atención y apoyo prestado

Cordialmente


Edith Yamile Romero Clavijo
Licenciada en Educación Artística



LICEO SAN JOSE ORIENTAL
Lic. Alvaro Castillo Barrios
Rector

Anexo 2

Consentimientos informados grado 6°

Bogotá, 16 de febrero 2023

Señores padres de Familia:

LICEO SAN JOSÉ ORIENTAL

Reciban un afectuoso saludo deseando éxitos en cada una de sus actividades.

En el marco de la Maestría en Pedagogía de la Universidad la Sabana, del cual soy estudiante, se me solicita realizar un trabajo investigativo de grado que implica el análisis de mi práctica de enseñanza, bajo la metodología Lesson Study, con el propósito del mejoramiento referido al impacto de las prácticas de enseñanza, cuya finalidad primordial es el aseguramiento del aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad desde su contexto inmediato y la preparación de las clases desde sus necesidades.

De acuerdo con lo anterior, solicito permiso para realizar dicha intervención en el curso _____. Para tal efecto se realizará la grabación de algunas sesiones de clase, toma de fotos, análisis de diarios de campo, entrevistas, entre otros instrumentos de recolección de información, en el marco de la investigación cualitativa que permita la observación de la práctica de enseñanza en la asignatura de Artística que sirvan de insumo y evidencia para la mencionada investigación.

Cabe anotar que la información recolectada será tratada con la mayor responsabilidad académica y pedagógica y por tanto su uso será únicamente para fines pedagógicos, que contribuyan al impacto relacionado a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Dicha intervención se realizará de forma esporádica, esto quiere decir que no será en todas las sesiones de clase, sino que se desarrollara de acuerdo a la necesidad y el ritmo que el trabajo investigativo lo vaya requiriendo. A continuación, adjunto la hoja con el nombre de los estudiantes solicitando su respectivo consentimiento. Mil gracias por su generosa contribución y el apoyo prestado.

Agradezco su atención y apoyo prestado.

Cordialmente

Edith Yamile Romero Cl
Edith Yamile Romero Clavijo

Licenciada en Educación Artística



LICEO SAN JOSÉ ORIENTAL
Lin. Álvaro Castillo Barrios
FACULTAD

Casseneth Apolo = Roger Palma.
 Mariya Kubel Ursino = Julieta Vera, Montero.
 Yenny Sanchez Zamora = Laura Camilo Palacios.
 Blanca Fongue = Nicol Juliana Herrera.
 Mubio Jenny Lopez = Laura Veronica Valenzuela

Brian Steven Carbozo Muependo = Ashley Julieth Lenis

Liliana Clavijo Pachon = Allison Juliana Benavidez

Adriana Muñoz → Ana Gabriela Avellaneda

Juan Edison Hernandez Suarez → Heyleen Dayana Hernandez

Andrea Velasco Borca

Fridy Sabogal SI

Erickson Vargas SI.

Monia Bernadino SI.

Leidy A. Echeverez SI. → Johan David Vargas Echeverez

Murtha Cecilia Andia SI

Marlen Romero SI

Lorena Matate → SI → Sana Francisco Lucide

Katalia Matate → SI → Julian Diaz Matate

Anexo 3*Carta de autorización de directivo colegio Las Mercedes IED*

Bogotá, 14 de febrero 2024

Señores padres de Familia:

COLEGIO FE Y ALEGRÍA LAS MERCEDES IED

Reciban un afectuoso saludo deseando éxitos en cada una de sus actividades.

En el marco de la Maestría en Pedagogía de la Universidad la Sabana, del cual soy estudiante, se me solicita realizar un trabajo investigativo de grado que implica el análisis de mi práctica de enseñanza, bajo la metodología Lesson Study, con el propósito del mejoramiento referido al impacto de las prácticas de enseñanza, cuya finalidad primordial es el aseguramiento del aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad desde su contexto inmediato y la preparación de las clases desde sus necesidades.

De acuerdo con lo anterior, solicito permiso para realizar dicha intervención en el curso _803_. Para tal efecto se realizará la grabación de algunas sesiones de clase, toma de fotos, análisis de diarios de campo, entrevistas, entre otros instrumentos de recolección de información, en el marco de la investigación cualitativa que permita la observación de la práctica de enseñanza en la asignatura de Artística que sirvan de insumo y evidencia para la mencionada investigación.

Cabe anotar que la información recolectada será tratada con la mayor responsabilidad académica y pedagógica y por tanto su uso será únicamente para fines pedagógicos, que contribuyan al impacto relacionado a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Dicha intervención se realizará de forma esporádica, esto quiere decir que no será en todas las sesiones de clase, sino que se desarrollara de acuerdo a la necesidad y el ritmo que el trabajo investigativo lo vaya requiriendo. A continuación, adjunto la hoja con el nombre de los estudiantes solicitando su respectivo consentimiento. Mil gracias por su generosa contribución y el apoyo prestado.

Agradezco su atención y apoyo prestado.

Cordialmente


Edith Yamile Romero Clavijo

Licenciada en Educación Artística



CENTRO LAS MERCEDES I.E.D
DIRECTOR(A) CLARA INES MOYA ORJUELA

PRIMERA ASAMBLEA CON PADRES DE FAMILIA
FECHA: 14 DE FEBRERO DE 2024

CURSO 803

| N° | APELLIDOS Y NOMBRES | FIRMA DE PADRE/MADRE O ACUÑENTE |
|----|------------------------------------|---------------------------------|
| 1 | AMEZQUITA CASTILLO YEISON ANDRES | Sandra Castillo |
| 2 | ARDILA FUENTES NICOL MARIANA | Guerra Ardila |
| 3 | AZA ROJAS OWEN SNEIDER | Angela Schnur |
| 4 | BARRIOS ENCISO SANTIAGO ALBERTO | |
| 5 | BARRUETA RODRIGUEZ ALBANYS MICHEL | Deliza Rodriguez |
| 6 | BEJARANO MORENO MARIA SOFIA | Pd. Angie Moreno |
| 7 | CASTRO BOHORQUEZ KLEIDER ALEXANDER | |
| 8 | CORTES PACHON LUIS SANTIAGO | |
| 9 | DIAZ MORENO CESAR NICOLAS | |
| 10 | DURANGO RODRIGUEZ ADRIAN FELIPE | Angie Rodriguez Lopez |
| 11 | FALLA GONZALEZ MARIA SALOME | |
| 12 | FERRER PATIÑO MARIANA | Mariana Isabel Ferrer |
| 13 | GARCIA VARGAS MARIA CAMELA | |
| 14 | GOMEZ BRICEÑO SARAH GABRIELA | |
| 15 | GONZALEZ ESCOBAR JEIRON ESTEVEN | |
| 16 | GONZALEZ ORDUZ LILITH SAHORY | |
| 17 | GUTIERREZ PATERNINA DANIEL FELIPE | |
| 18 | HERNANDEZ GOMEZ NAYIRET CAMILA | |
| 19 | LUNA TORREJANO NICOLAS | Surya Luna Torrejano |
| 20 | MUÑOZ VACA CRISTIAN JOEL | Leidy Victoria Jerez |
| 21 | NIETO LOPERA LAURA ALEJANDRA | Edith Andrea Lopez |
| 22 | NIETO LOPERA LOREN JULIANA | Edith Andrea Lopez |
| 23 | ORTEGA VELANDIA NICOLLE ALEJANDRA | Therisya Velandia O. |
| 24 | OVALLE BAEZ DANIEL ALEJANDRO | Leidy Ovalle |
| 25 | RAMIREZ GARAVITO VALERI JULIANA | |
| 26 | RINCON VARON VALERIA | |
| 27 | RIVEROS FLOREZ VALENTINA | Valma Florez Riveros |
| 28 | RODRIGUEZ ROMERO JUAN PABLO | |
| 29 | ROMERO CORTEZ JHON SNEIDER | Christina |
| 30 | RUIZ PEREZ SLEYYMENN ALHEJANDRO | Stephanie Sleymann Ruiz |
| 31 | SALINAS HERNANDEZ JUAN JOSE | Angela Juliana Hernandez H. |
| 32 | SANTANA PANQUEVA IBETH VALENTINA | Aracelis Yaqueza Yaqueza |
| 33 | SILVA FAJARDO ANGEL STIVEN | |
| 34 | SUAREZ RIVERA WILLIAM JOEL | Monica |
| 35 | VACA JIMENEZ NATALY YULESSKY | |
| 36 | VALVERDE GUTIERREZ BREYNER YUSSET | Monica Gutierrez Breyner |
| 37 | VASQUEZ MORENO JUAN ANGEL | |
| 38 | VELASQUEZ FERNANDEZ VALERIA | |
| 39 | VELOZA TICORA DANIEL SANTIAGO | |
| 40 | VILLEGAS RUEDA LUIS EDUARDO | |