

**Lesson Study en un Contexto Universitario: Transformación de la Práctica de Enseñanza  
Para el Fortalecimiento de Habilidades Investigativas en la Formación de Profesores**

Estudiante

Lina María Virviescas Molina

Director:

Gerson Aurelio Maturana Moreno, PhD.

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Noviembre 2023

2023

## Dedicatoria

*El que educa continúa la obra de Dios.*

*Madre Alberta.*

*Cada palabra de este escrito estuvo cobijada bajo el amparo de Dios, siendo el asesor en este proceso, estando al frente alentándome. Por consiguiente, lo dedico a Él por llenar de fuerzas mis alas cuando las muchas adversidades de la vida fueron parte de este proceso y me llenó de entusiasmo y esperanza para llegar a puerto seguro con valentía y convicción.*

*Al mayor regalo de mi vida: mi esposo y mis tres hijos. Cada uno desde su mayor fortaleza fueron fuente de inspiración y gratitud: paciencia, creatividad, nobleza y ternura.*

*A mis padres. Mi papi que desde el cielo me apoyó y me abrazó con su intercesión. Mi mami que con sus oraciones y ayuda contribuyó a este proceso de formación.*

*A los que de alguna manera formaron parte de este trayecto de formación profesional.*

## Agradecimiento

*El Señor es mi pastor, nada me falta:  
en verdes praderas me hace reposar, me conduce hacia las aguas del remanso  
y conforta mi alma; me guía por los senderos de justicia, por amor a su nombre;  
aunque vaya por un valle tenebroso, no tengo miedo a nada, porque tú estás conmigo, tu voz y tu  
cayado me sostienen.*

*Sal. 23*

*Llegar a puerto merece pensar y agradecer a los que hicieron parte de este trabajo de investigación, que alentaron y avivaron fuerzas para este escalón profesional. Agradezco a Dios por sostenerme e iluminarme en cada paso, a mi familia quienes han sido siempre mi gran apoyo y se embarcan en mis sueños profesionales, además de regalarme la paciencia ante muchos momentos que deje de compartir con ellos.*

*Extiendo una gratitud especial a mis compañeras de viaje profesional con quienes logramos consolidar un grupo agradable de trabajo y de quienes valoro la riqueza de la reflexión.*

*A mis profesores de la maestría, en especial a la profesora Ana María Ternent por su generosidad, por tener siempre una palabra de esperanza y quien me apoyo en mi proceso vertiginoso; la profesora Gabriela Atehortua por su calidez humana y sencillez; y mi asesor el profesor Gerson Maturana a quien le agradezco su entera disposición, carisma, apoyo incondicional, su fe en este proceso de acompañamiento para llegar a feliz término este trabajo.*

## Resumen

La práctica de enseñanza es el terreno posible para gestar saber pedagógico gracias a la reflexión que el profesor realiza sobre su propia práctica, logrando así, un juicio profesional. El presente estudio analiza la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, a partir de la metodología Lesson Study con ciclos de reflexión de manera colaborativa en la planeación, implementación y evaluación, para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación. La investigación se rige en un enfoque cualitativo, bajo el diseño de la investigación acción educativa articulado a la metodología Lesson Study. Algunas técnicas fueron la observación participante, trabajo colaborativo, revisión documental, retroalimentación por un mediador experto. Contó con instrumentos como los artículos en el trabajo colaborativo, revisión documental y la documentación. El análisis se elaboró a partir de la categorización y triangulación de los datos. Los principales hallazgos demuestran en cuanto a las acciones de planeación, una reconfiguración en relación a la declaración de conceptos estructurantes, orquestación como reflexión para la acción, coherencia curricular; en relación a las acciones de implementación se destaca la homología didáctica, construcción de comunidades de práctica entre estudiantes-profesoras y fortalecimiento en habilidades investigativas; para las acciones de evaluación de los aprendizajes, el beneficio del portafolio como evidencia de aprendizaje y la evaluación auténtica. La metodología ofreció la posibilidad de observar la vida en el aula a partir de comunidades docentes para reformularla, como investigación compartida de la enseñanza. Así, Lesson Study impulsa el desarrollo profesional docente en la universidad y la transformación de la práctica de enseñanza.

## Palabras clave

Ciclos de reflexión, formación de profesores, habilidades investigativas, lesson study, práctica de enseñanza, práctica reflexiva.

### **Abstract**

Teaching practice is the possible terrain for developing pedagogical knowledge thanks to the reflection that the teacher carries out on his or her own practice, thus achieving professional judgment. The present study analyzes the transformation of the teaching practice of the research teacher, based on the Lesson Study methodology with cycles of reflection in a collaborative manner in planning, implementation and evaluation, to strengthen research skills in teachers in training. The research is governed by a qualitative approach, under the design of educational action research articulated with the Lesson Study methodology. Some techniques were participant observation, collaborative work, documentary review, and feedback from an expert mediator. It had instruments such as articles in collaborative work, documentary review and documentation. The analysis was prepared from the categorization and triangulation of the data. The main findings demonstrate, in terms of planning actions, a reconfiguration in relation to the declaration of structuring concepts, orchestration as reflection for action, curricular coherence; In relation to implementation actions, didactic homology, construction of communities of practice between student-teachers and strengthening of research skills stand out; for learning evaluation actions, the benefit of the portfolio as evidence of learning and authentic evaluation. The methodology offered the possibility of observing life in the classroom from teaching communities to reformulate it, as shared research on teaching. Thus, Lesson Study promotes teaching professional development at the university and the transformation of teaching practice.

### **Key words**

Reflection cycles, teacher training, investigative skills, lesson study, teaching practice, reflective practice.

## Índice

<b>Capítulo I. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada .....</b>	<b>12</b>
<i>Principales Hitos</i> .....	12
<b>Capítulo II. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación .....</b>	<b>15</b>
<i>Acciones de Planeación</i> .....	15
<i>Acciones de Implementación</i> .....	16
<i>Acciones de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes</i> .....	17
<b>Capítulo III. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza .....</b>	<b>18</b>
<i>Primer Nivel Curricular: macro contexto</i> .....	19
<i>Segundo Nivel Curricular: meso contexto</i> .....	22
<i>Tercero Nivel Curricular: micro contexto</i> .....	23
<i>Cuarto Nivel Curricular: nano contexto</i> .....	24
<b>Capítulo IV. Formulación del Problema de Investigación .....</b>	<b>25</b>
<i>Objetivo General</i> .....	26
<i>Objetivos Específicos</i> .....	26
<b>Capítulo V. Marco Metodológico .....</b>	<b>27</b>
<i>Paradigma</i> .....	27
<i>Enfoque Investigativo</i> .....	28
<i>Alcance de la Investigación</i> .....	28
<i>Diseño de Investigación</i> .....	29
<i>Método de la Investigación</i> .....	29
Fases de la Lesson Study (LS) .....	30
<i>Plan de Acción</i> .....	32
<i>Técnicas de Recolección de Datos</i> .....	33
Observación participante .....	33
Grupos de discusión .....	34
Revisión documental .....	34
Trabajo colaborativo .....	34
Retroalimentación: mediador experto .....	35
<i>Instrumentos de Recolección de Datos</i> .....	35
Diario de campo .....	36
Escalera de retroalimentación .....	36
Matriz de reflexión – LS .....	36
Documentación: fotografías – grabación de video .....	37
Syllabus y planeador docente .....	37
Portafolios digitales docentes: estudiantes-profesores .....	38
Rúbricas de evaluación docente .....	38

Matriz de revisión documental .....	38
<i>Configuración Pedagógica de la Investigación y Didáctica de la Investigación</i> .....	41
Configuración didáctica de la investigación .....	41
<i>Categorías de Análisis</i> .....	42
<i>Análisis de Datos</i> .....	43
Triangulación de los datos: datos vs datos vs profesora investigadora vs teoría .....	43
<b>Capítulo VI. Ciclos de Reflexión</b> .....	<b>44</b>
<i>Ciclos Precursores</i> .....	44
Ciclo precursor I: reflexión preliminar .....	44
Ciclo precursor II: aproximación a la metodología LS .....	47
Ciclo precursor III: aproximación a la metodología LS y exploración del foco .....	49
<i>Ciclo de Reflexión – Configuración Didáctica EpC</i> .....	51
Ciclo de Reflexión P.I.E.R – 4: Organización del foco – Habilidades Investigativas. ¿Cuál es el trayecto de la práctica? .....	53
Ciclo de Reflexión P.I.E.R – 5: profundización del foco de investigación I. ¿Qué es la documentación? Más allá de una serie de imágenes y anotaciones .....	58
Ciclo de Reflexión P.I.E.R – 6: profundización del foco de investigación II. Rastros y rostros de la documentación .....	65
Ciclo de Reflexión P.I.E.R – 7: profundización del foco de investigación III. Dibujando los rastros y rostros de la propia práctica / Compartiendo primeros hallazgos y reflexiones de la práctica: ágape y galería de experiencias .....	72
<b>Capítulo VII. Hallazgos, Análisis e Interpretación de los Datos</b> .....	<b>80</b>
<i>Procedimiento para el Análisis de la Información</i> .....	80
Primer momento: recolección y selección de la información .....	80
Segundo momento: lectura y revisión de la información por ciclos de reflexión .....	80
Tercer momento: codificación de las categorías apriorísticas y emergentes .....	81
Cuarto momento: organización de los datos e información .....	81
Quinto momento: triangulación por cada estamento .....	82
Sexto momento: triangulación entre diversas fuentes de información .....	82
<i>Hallazgos</i> .....	82
Acción constitutiva de planeación .....	83
Acción constitutiva de implementación .....	84
Acción constitutiva de evaluación de los aprendizajes .....	87
<i>Subcategorías Acciones de Planeación</i> .....	89
Conceptos estructurantes .....	89
Orquestación: reflexión para la acción .....	91
Coherencia curricular .....	93
<i>Subcategorías Acciones de Implementación</i> .....	94
Homología didáctica .....	94
Construcción de comunidades de práctica entre estudiantes-profesoras .....	97
Habilidades investigativas .....	99
<i>Subcategorías Acciones de Evaluación de los Aprendizajes</i> .....	102
Portafolio docente: evidencias de aprendizaje .....	102
Evaluación auténtica .....	104

<b>Capítulo VIII. Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico.....</b>	<b>108</b>
<i>Acciones Constitutivas</i> .....	109
<i>Reflexión Colaborativa desde la Lesson Study</i> .....	117
<i>Habilidades Investigativas</i> .....	119
<b>Capítulo IX. Conclusiones y Recomendaciones .....</b>	<b>126</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>130</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>142</b>



## Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Marco macro curricular: educación superior y marcos generales para las licenciaturas</i> .....	20
Tabla 2. <i>Marco macro curricular: prácticas pedagógicas y educación inicial</i> .....	21
Tabla 3. <i>Plan de acción de la investigación</i> .....	32
Tabla 4. <i>Técnicas e instrumentos de recolección de datos - correspondencia</i> .....	40
Tabla 5. <i>Marco de la Enseñanza para la Comprensión</i> .....	42
Tabla 6. <i>Categorías de análisis</i> .....	43
Tabla 7. <i>Análisis parcial de los datos ciclo III</i> .....	51
Tabla 8. <i>Configuración didáctica y Ciclos de reflexión</i> .....	52
Tabla 9. <i>Análisis parcial de los datos ciclo IV</i> .....	58
Tabla 10. <i>Análisis parcial de los datos ciclo V</i> .....	64
Tabla 11. <i>Análisis parcial de los datos ciclo VI</i> .....	71
Tabla 12. <i>Análisis parcial de los datos ciclo VII</i> .....	78
Tabla 13. <i>Categorías de análisis</i> .....	81
Tabla 14. <i>Transformación subcategoría conceptos estructurantes en la PE</i> .....	91
Tabla 15. <i>Transformación subcategoría orquestación: reflexión para la acción en la PE</i> .....	93
Tabla 16. <i>Transformación subcategoría coherencia curricular en la PE</i> .....	94
Tabla 17. <i>Transformación subcategoría homología didáctica en la PE</i> .....	97
Tabla 18. <i>Transformación subcategoría construcción comunidades de práctica en la PE</i> .....	99
Tabla 19. <i>Transformación subcategoría habilidades investigativas en la PE</i> .....	102
Tabla 20. <i>Transformación subcategoría PD: evidencias de aprendizaje en la PE</i> .....	104
Tabla 21. <i>Transformación subcategoría evaluación auténtica en la PE</i> .....	106
Tabla 22. <i>Matriz de triangulación</i> .....	107

## Índice de Figuras

Figura 1. <i>Principales hitos de la Práctica de Enseñanza - profesora investigadora</i> .....	14
Figura 2. <i>Mediación del experto en el proceso de práctica reflexiva</i> .....	35
Figura 3. <i>Matriz de reflexión – Ciclos de reflexión: Lesson Study</i> .....	37
Figura 4. <i>Matriz de revisión documental de orden teórico – Habilidades investigativas</i> .....	39
Figura 5. <i>Matriz de revisión documental: fuentes oficiales de consulta</i> .....	39
Figura 6. <i>Matriz de revisión documental de orden teórico - subcategorías</i> .....	39
Figura 7. <i>Desempeños de E – Tabla de categorización fases de la práctica - HI</i> .....	54
Figura 8. <i>RP: Conectar – Ampliar – Desafiar. Elaboraciones de las estudiantes</i> .....	54
Figura 9. <i>PS – Organizadores gráficos - Socialización</i> .....	55
Figura 10. <i>RP – Ordenar. Características señaladas por las estudiantes de acuerdo a los caracteres</i> .....	60
Figura 11. <i>RP – Conectar - Elaborar. Trabajo por pequeños grupos y metáforas visuales con su explicación</i> .....	61
Figura 12. <i>RP – pensar con imágenes /Afirmaciones convertidas en preguntas</i> .....	67
Figura 13. <i>Ejercicio grupal – Registro y socialización del instrumento de sistematización</i> .....	68
Figura 14. <i>Creación de los posters informativo-reflexivo</i> .....	68
Figura 15. <i>Socialización PS – Póster informativo reflexivo</i> .....	69
Figura 16. <i>1. Creación visual de historias; 2. Observadora, toma de registro; 3. Retroalimentación instrumento</i> .....	74
Figura 17. <i>Visibilización de los caminos recorridos / trayecto – Unidad EpC</i> .....	75
Figura 18. <i>PS: Performance – Comprensiones alcanzadas desde distintos lenguajes</i> .....	75
Figura 19. <i>Evolución en las acciones de planeación a partir de los ciclos de reflexión</i> . .....	83
Figura 20. <i>Evolución en las acciones de implementación a partir de los ciclos de reflexión</i> .....	85
Figura 21. <i>Evolución en las acciones de evaluación a partir de los ciclos de reflexión</i> .....	88
Figura 22. <i>Evolución de la subcategoría conceptos estructurantes – CR</i> .....	91
Figura 23. <i>Evolución de la subcategoría orquestación: reflexión para la acción – CR</i> .....	92
Figura 24. <i>Evolución de la subcategoría coherencia curricular – CR</i> . .....	94
Figura 25. <i>Evolución de la subcategoría homología didáctica - CR</i> . .....	97
Figura 26. <i>Evolución de la subcategoría construcción comunidades de práctica – CR</i> .....	99
Figura 27. <i>Evolución de la subcategoría habilidades investigativas - CR</i> .....	102
Figura 28. <i>Evolución de la subcategoría PD: evidencias de aprendizaje – CR</i> . .....	104
Figura 29. <i>Evolución de la subcategoría evaluación auténtica – CR</i> . .....	106

### Índice de Abreviaturas

ABP.	Aprendizaje basado en problemas.
CdP.	Comunidades de práctica.
CE.	Conceptos estructurantes.
CR.	Ciclo de reflexión.
DC.	Desempeños de comprensión.
E.	Exploración.
EA.	Evaluación auténtica.
EpC.	Enseñanza para la comprensión.
HD.	Homología didáctica.
HI.	Habilidades investigativas.
IAE.	Investigación acción educativa.
IG.	Investigación guiada.
LEI.	Licenciatura en educación inicial.
LS.	Lesson Study.
MCs.	Metas de comprensión.
PD.	Portafolio docente.
PE.	Práctica de enseñanza.
PS.	Proyecto de síntesis.
RP.	Rutinas de pensamiento.
RPA.	Resultados previstos de aprendizaje.
TG.	Tópico generativo.
UDFJC.	Universidad Francisco José de Caldas.
VC.	Valoración continua.

## **Capítulo I. Antecedentes de la Práctica de Enseñanza Estudiada**

Este apartado expone el trayecto profesional de la investigadora y su práctica de enseñanza (PE), como objeto de estudio. En este sentido, la reflexión profunda sobre la propia PE pretende resolver problemas y consolidar nuevos conocimientos, lo que implica no desconocer la historia que antecede al profesor investigador, trayecto que marca aquellos referentes y precursores de futuras decisiones que dan lugar a modificaciones en la misma. No obstante, es menester desde un acercamiento general de lo que se entiende como PE, sus principales características y asuntos que la configuran en el contexto de la Maestría en Pedagogía, de la Universidad de La Sabana.

La PE se comprende como aquel fenómeno social, que se enmarca en una relación contractual entre un contexto institucional y un profesor, relación que se materializa en aquellas acciones que el profesor desarrolla a diario en el aula, referidas a los procesos de enseñar y aprender, evidentes en la convergencia entre: estudiante, profesor y conocimiento (Alba y Atehortúa, 2018). En este sentido, la PE comprende unas acciones constitutivas (planear, implementar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes), marcadas por una intencionalidad que pretenden promover aprendizajes y experiencias; cuestiones todas que se vuelven objeto de estudio de la pedagogía. En palabras Alba, Atehortúa y Maturana (2021) de la PE es:

el conjunto de acciones que los profesores desarrollan a diario como consecuencia del compromiso laboral adquirido, cuyo propósito es el de “enseñar” [...] constituye las acciones que el profesor realiza como consecuencia de ejercicio de enseñanza en un contexto institucional y estas acciones son realidades que pueden documentar y convertir en datos que serán objeto de análisis. (p. 3)

Partiendo de este preámbulo, a continuación, los antecedentes y los principales hitos del fenómeno estudiado para ser plataforma de análisis, a la luz de los elementos constitutivos de la PE.

### **Principales Hitos**

Inició sus estudios de música, en el año 2004. Posteriormente, ingresó a la Pontificia Universidad Javeriana en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Realizó la Maestría en Educación en la misma universidad para el año 2015. Desarrolló estudios de diplomatura en Planeación, Evaluación y Métodos de evaluación; Planeación de la Enseñanza, Estrategias para la Enseñanza, Evaluación y Métodos de Evaluación en la misma universidad; Práctica Reflexiva

con la plataforma Internacional de la Práctica Reflexiva de Barcelona. Se ha desempeñado especialmente como profesora de las prácticas pedagógicas en universidades como la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y Universidad de La Sabana (ULS). Adicionalmente, abordó seminarios del núcleo de formación y fundamentación, como de profundización, entre otros a lo largo de su carrera. En seguida, los principales hitos que han sido parte de la experiencia en cuanto a enseñanza de la profesora.

En el año 2015 inicia sus actividades a nivel de enseñanza en educación superior, acompañando la *Práctica de Observación* en la PUJ con el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Contaba con estudiantes de segundo semestre. Para el 2016 continuó con las prácticas formativas y en paralelo, inició labores en el Jardín Infantil Platero y yo de la Red Solare Colombia, institución abrazada al enfoque de Reggio Emilia, allí se desempeñó como profesora de música en los diferentes niveles. Continúo para ese año acompañando la *Práctica de Análisis de Aprendizaje*, hasta finales del año 2019.

En el año 2017 tuvo a cargo varias prácticas: *Práctica de Interacción Educativa*, *Práctica de Observación y análisis de contextos educativos I y II*. Para el periodo entre 2018 a 2020 inició sus labores en la UDFJC en la Facultad de Ciencias y Educación en el Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación Infantil. Allí acompañó varias asignaturas: *Seminario de profundización-Conocimiento y poder en la escuela colombiana*; *Seminario de pedagogía y sujeto*; *Seminario de pedagogía y escuela*; *Seminario de Problemas pedagógicos contemporáneo en Latinoamérica*, y; la *Vivencia I: Contextos de comunicación niño, niña y adulto*. Estudiantes de segundo a octavo semestre.

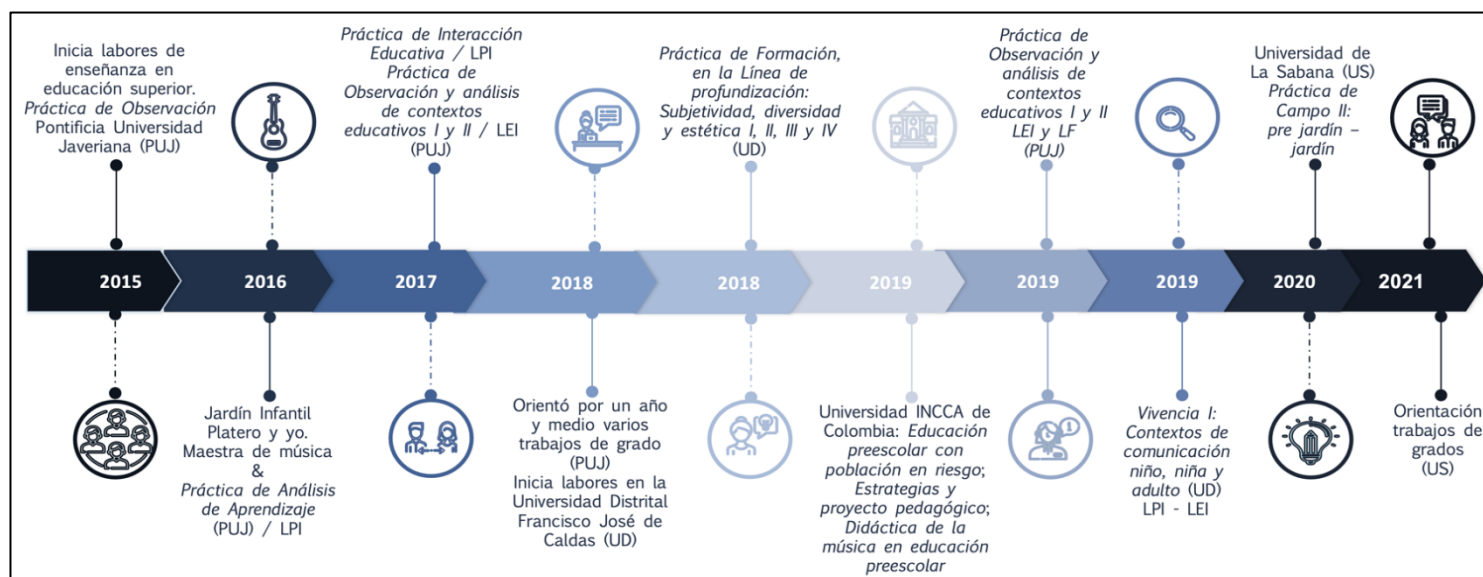
Entre 2019 a la fecha, la profesora conquista uno de los espacios de mayor pasión a nivel laboral y profesional en la UDFJC, acompañar la *Práctica de Formación, en la Línea de profundización: subjetividad, diversidad y estética I, II, III y IV*. Esta práctica se configura para abordarse durante dos años consecutivos. La práctica está dirigida a estudiantes de últimos semestres. En ese mismo año, inicia labores hasta el 2020 en la Universidad INCCA de Colombia en la Facultad de Ciencias Pedagógicas, Humanas y Sociales en su programa Licenciatura en Educación Preescolar, quien tuvo a cargo varios espacios formativos. Para este mismo año (2019), un nuevo reto y espacio de formación se vinculó con el desarrolló la *Práctica de Observación y análisis de contextos educativos I y II* durante un año en un mismo espacio, pero con dos programas de manera simultánea: Licenciatura en Educación Infantil y la

Licenciatura en Filosofía de la PUJ. Entre el 2020 a 2021 inicia labores en la ULS con el programa de Licenciatura en Educación Inicial. Acompaña la *Práctica de Campo II: pre jardín – jardín*, con estudiantes de quinto semestre.

Sin lugar a dudas, cada uno de estos escenarios tejieron dificultades, aprendizajes y retos en la profesora, entre ellos, a nivel de la planeación, la rigidez en el volumen de ejercicios solicitados a los estudiantes, la ausencia de reconocer lo relevante y articulado a nivel curricular; para la implementación, el manejo de instrucciones, la dificultad en el acompañamiento de grupos amplios de trabajo, uso extendido de los tiempos de clase y por último, la dirección de la evaluación de los aprendizajes de manera más individual y continua con reflexión, la retroalimentación de forma permanente, como una débil participación de la coevaluación a lo largo del proceso. Ello amparado además en buscar despertar en los estudiantes el deseo de transformar su lugar como profesores investigadores de infancia en la sociedad, entre otros.

En seguida en la figura 1, se comparte a manera de síntesis una línea que esboza a grandes rasgos aquellos hitos señalados previamente en relación a la práctica de enseñanza de la profesora, donde se marcan varios elementos en su formación.

**Figura 1.** Principales hitos de la Práctica de Enseñanza - profesora investigadora



## Capítulo II. Práctica de Enseñanza al Inicio de la Investigación

En la configuración de la PE, se concibe tres acciones básicas que dan lugar a su composición que, además, el profesor pone en juego al momento de su práctica para el alcance de aprendizajes en sus estudiantes, estas son: acciones de planeación, acciones de implementación y, por último, acciones de evaluación de los aprendizajes. Bajo este marco, se presentan las características de la PE de la profesora investigadora en relación con aquellas acciones constitutivas en cómo se desarrollaban previo al estudio.

### Acciones de Planeación

Para iniciar, la planeación es una acción íntimamente ligada a la toma de decisiones por parte del profesor (o equipo docente), que implica “[...] prever o anticipar la acción que se va a realizar posteriormente como hipótesis de trabajo [...]” (Arranz y García, 2011, p.212) en ese sentido, implica un ejercicio de construcción continua que debe ser contextualizada, responsable, comprometida, estructura y organizada para dar dirección a las acciones futuras del profesor.

En línea de lo anterior, la planeación permite no solo proyectar lo que se quiere hacer y a dónde se quiere llegar, sino que, además, lo que se debe continuar haciendo; considerando preguntas que conduzcan a pensar en: “[...] qué hacer, para qué, cómo y cuándo hacerlo” (Gómez y García, 2014, p. 203), siendo puntos cardinales y de partida fundamental por parte del profesor que pretende definir trayectos más adecuados para el alcance de los aprendizajes. Según Fernández (2009), facilita el enriquecimiento profesional del profesor al reflexionar sobre la práctica de enseñanza, que requiere reajustes, flexibilidad y capacidad para reconocer rumbos posibles sobre las acciones y experiencias planeadas, para responder oportunamente a las necesidades, intereses, inquietudes o propuestas de los estudiantes.

En este sentido, las acciones de planeación de la profesora están inscritas en educación superior. Inicia con el diseño del syllabus acorde a los aspectos sugeridos por el programa. Allí revisa las fechas, día de la semana y la hora en la que se le asignada la clase para programar las sesiones una a una en un cronograma general. Éste cuenta con el número de las sesiones, fecha, tópicos centrales sobre los cuales se desarrolla la clase, referencias de consulta y finalmente, la señalización de los entregables. Al tratarse de asignaturas teórico-prácticas como lo son los espacios de las prácticas de pedagógicas de formación docente, elabora un doble cronograma, ya que este espacio comprende dos espacios de formación: semanario y las instituciones donde se realiza la práctica. El segundo cronograma contiene actividades y productos específicos que

orientan el trabajo a realizar en el contexto institucional.

En ese orden de ideas, diseñaba una planeación de cada sesión en términos de una escritura general de ideas, donde algunas de ellas (dependiendo de la temática) las estructura en las diapositivas de clase, buscando que el cuerpo de la sesión gire en torno a un tópico de trabajo que pretende ser abordado, sesión a sesión; conjuntamente, buscaba que contengan una secuencia de actividades: provocación, inicio, desarrollo y cierre, no solo lo concerniente a cada sesión, sino en el marco general de actividades (programa de clase).

Como cuestiones reflexivas importantes de esta acción constitutiva, se ligan a que, como terreno de enseñanza importante para la formación de licenciadas, lleva a que la profesora entre en tensión permanente en sus acciones de planeación, ya que debe estar atenta a los diversos asuntos de la práctica pedagógica que se le exigen y la planeación debe responder a ellos, cuestión que puede restringir movimientos naturales y dinámicos de la PE para ponerlos en línea en los elementos propios de la práctica, como además, una mayor articulación a nivel macro, meso y micro.

### **Acciones de Implementación**

Esta segunda acción constitutiva se comprende como un fenómeno complejo, que convocan a un conjunto amplio de mediaciones de flujo permanente entre los puntos cardinales del sistema didáctico: el profesor, estudiante y el saber, que no concentre el análisis a uno solo de estos tres puntos cardinales Cornu y Vergnioux, 1992; (como se citó en Galeano y Atehortúa, 2020). Resalta Villalobos (2011) que la implementación reúne la interacción que desarrolla el sujeto que enseña (profesor) y el sujeto que aprende (estudiante) en una micro sociedad o microcosmos, entendido como el aula de clase que materializan dichas interacciones. Dentro de ello, juega un rol preponderante la construcción de significados y nuevos conocimientos a partir del traslado efectivo de las propuestas curriculares oficiales a la práctica.

Con base en lo anterior, la profesora orientaba los procesos de formación que deben desempeñar las futuras licenciadas en educación infantil en los centros de práctica. Este acompañamiento esta cobijado en un acercamiento a procesos de investigación, como, por ejemplo, registros de observación participante en diarios de campo, recolección, codificación y organización de información, interpretación, análisis y reflexión de experiencias del aula con niños. Además, enseña lo concerniente a el diseño de configuraciones didácticas, lo referente a práctica reflexiva desde procesos de sistematización como investigación. Para ello, concreta la



práctica en cuatro fases de formación según el Ministerio de Educación Nacional (2017): *Indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar.*

La PE reúne espacios que se configuran en el análisis de casos, trabajo colectivo y de discusión, ejercicios vivenciados, tutorías, producciones escritas, experiencias pedagógicas sistematizadas, talleres. En esta línea, se hace importante anotar como un punto de importante quiebre tiene relación directa con los trabajos en grupo, muchos de ellos a pesar de su intención, pierden sentido pese a la falta de compromiso de las estudiantes. Además, el manejo de los tiempos, puesto que al pretender reunir una propuesta de trabajo ambiciosa pierde de vista los ritmos, momentos y tiempos de aprendizaje de los estudiantes, lo que lleva a que algunas cuestiones que planeó e implementó no se alcance lo suficiente y deba hacer ajustes continuos.

### **Acciones de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes**

Para dar lugar al presente y según Casanova (1998), se reconoce la evaluación como un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos significativos, que permite el reconocimiento del aprendizaje alcanzado y da utilidad para la toma de decisiones para la enseñanza; además y en línea de Anijovich y Cappelletti (2017), opera como oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilizar sus logros y aprender a reconocer sus fortalezas y puntos de mejora.

La PE de la profesora evaluaba conforme los objetivos que se trazan en el Syllabus. Sobre ellos se diseñaban algunas de las actividades y las diversas formas de evaluación. A veces empleaba rúbricas con criterios de revisión según unos productos concretos de elaboración que den claridad al estudiante. Allí señalaba sugerencias cualitativas, asignando una nota cuantitativa, para sumar y computar. Las evaluaciones que elaboraba no estaban abrazadas a tipo examen como producto terminado, sino producciones que se van consolidando a lo largo del semestre. Dichos ejercicios comprenden varios avances que revisa, evalúa y retroalimenta (de forma muy general) hasta el final, haciendo uso del auto, hetero, pero en menor medida coevaluación. Sin embargo, se puede decir que la profesora si bien busca darles una estructura clara, completa y transparente a las cuestiones de la evaluación y su relación con el aprendizaje, esta acción constitutiva no la diseñaba en la cohesión de medios, técnicas e instrumentos. Si bien se mencionan de manera implícita, estos no se disponen en sincronía y conciencia al momento de correlacionarlos con las acciones de implementación, específicamente.

### **Capítulo III. Contexto en el que se Desarrolla la Práctica de Enseñanza**

Este apartado pretende exponer el contexto de la investigación de PE de la profesora. Desde esta perspectiva, se debe reconocer la relación existente entre el contexto y la escuela Zabalza (2012), que señala que dicha relación condiciona la idea que se concibe el papel de la escuela y su función como instancia social. Se considera que cada contexto (bien sea el contexto social, cultural, político, histórico, institucional, etc.) y aquello que lo configura hace parte de un conjunto más amplio, lo que implica mirarlo en relación con los otros componentes del conjunto (niveles); cuestión que establece una red de relaciones, dinámicas y disposiciones que se corresponden y condicionan conjuntamente.

Bajo la premisa inicial, es relevante tener presente que la cultura de contextualización vincula la dinámica de impacto en otros niveles de concreción curricular, por lo tanto, el contexto esta mediado por realidades macro curriculares, cuestiones que a nivel institucional adaptan y lo llevan a cabo en la práctica, permeando las decisiones que toman los profesores a nivel micro curricular en el proceso de mediación entre enseñanza y aprendizaje con los estudiantes (Zabalza, 2012). En línea, se presentan los niveles de concreción curricular que permiten reconocer dicha relación del contexto con la escuela y que está en correspondencia al contexto de la investigación, su convergencia y alineación que permiten visualizar los componentes en conjunto, pero a su vez, la singularidad en cada uno, para reconocer su descenso, sin perder de vista su integralidad, por lo que hay que destacar algunos acercamientos conceptuales de currículo y sus niveles de concreción, que permitirá aclarar.

De lo anterior, se parte de la definición de currículo que establece la Ley General de Educación de 1994 en su artículo 76. Lo considera como el conjunto de “criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y construcción de la identidad cultural nacional, regional y local [...] para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”. En lo planteado por Sacristán (1998) “El currículo se imbrica en contextos que se solapan e integran unos en otros, son los que dan significado a las experiencias curriculares que obtienen los que participan en ellas” (p. 347).

Bajo este marco, se expone la concreción curricular en niveles desde el contexto en el que se sitúa la PE de la profesora investigadora y que permite develar las apuestas y referentes como ruta en forma descendente que sugiere “marcos referenciales deductivos, vistos desde el entorno internacional, nacional hasta las apuestas de aulas particular de cada docente junto con la lección

particular formuladas para atender y secuenciar un conjunto de actividades conducentes al desarrollo de un grupo de competencias” (Maturana, 2021, p. 2).

### **Primer Nivel Curricular: macro contexto**

Este nivel proviene de consideraciones internacionales que reúne aquellas predisposiciones y directrices de orden global y transversal. Así mismo, señala políticas, marcos normativos que estipulan y dirigen las intenciones educativas, orientaciones, planteamientos metodológicos. Esboza elementos curriculares que provienen de políticas del Ministerio de Educación o de origen nacional en los que se encuentran leyes, lineamientos u directrices dirigidas a los programas académicos, en la perspectiva internacional y nacional. Del mismo modo Tinoco y Zerda (2014) señalan que el nivel macro curricular es el producto de un proceso de construcción de consensos en el que han participado “científicos, especialistas, pedagogos, psicólogos, antropólogos, empresarios, maestros, quienes han establecido los objetivos, destrezas, contenidos comunes obligatorios a nivel nacional, las orientaciones o criterios metodológicos generales y de evaluación” (p.182). En esta perspectiva, es el contexto más amplio y que permea a los demás contextos (meso, micro y nano).

A continuación, se despliegan aquellas disposiciones mayúsculas o *macro curriculares* que acoge y atraviesan la institución educativa donde se desarrolla la PE de la profesora investigadora. La PE se instala en la UDFJC, Facultad de Ciencias y Educación, específicamente en el programa de Licenciatura en Educación Inicial (LEI), con la asignatura *Práctica Pedagógica de Profundización*, con estudiantes de séptimo a noveno semestre. Se ubica en la ciudad de Bogotá barrio La Macarena, escenario para las licenciaturas. Es una institución pública, sujeta a inspección y supervisión mediante la Ley 1740 del 2014 y la Ley 30 del Ministerio de Educación Nacional.

Partiendo de lo anterior y para dar lugar a este nivel, se presentan clasificados en dos campos de exposición: Contexto macro curricular internacional y nacional. Para esto, hay que precisarlo desde estos frentes alineados con la PE de la profesora investigadora: a) Educación superior, b) marcos generales para las licenciaturas, c) prácticas pedagógicas y, d) educación inicial. En este sentido, se expone a continuación a manera de síntesis los marcos y derroteros de cada uno de los referentes respectivos que sustentan el presente nivel curricular, como producto de la revisión documental elaborada por la profesora investigadora:

**Tabla 1. Marco macro curricular: educación superior y marcos generales para las licenciaturas**

<b>Matriz revisión de documentos Macro Curricular: Educación superior y marcos generales para las licenciaturas</b>			
<b>No.</b>	<b>Título del Documento</b>	<b>Descripción</b>	<b>Año</b>
<b>Contexto Internacional: Macro curricular</b>			
1.	UNESCO y CEPAL	Destacan aspectos en materia de educación como eje de la transformación, la profesionalización de la labor docente y la formación sustentada en un componente práctico permanente.	1992
2.	UNESCO - Conferencia sobre la educación del siglo XXI	Establece el fortalecimiento de mecanismos para la actualización y mejora continua de los docentes, para ofrecer herramientas para la innovación y la excelencia investigativa y pedagógica.	1992
3.	La Declaración sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe	Expone la importancia que las instituciones de educación superior consoliden procesos intelectuales en orden científico, técnico y humanístico, con el fin de responder a los desafíos del sistema educativo.	1996
4.	Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI	Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Es función de las instituciones de educación superior formar a los estudiantes como ciudadanos provistos con sentido crítico, capaces de solucionar problemas que se planten en la sociedad.	1998
5.	Proyecto Tuning – América Latina	Surge en un contexto de intensa reflexión en relación a educación superior, centrándose en las competencias profesionales. Desde allí se recogen dos centrales en la formación de profesores conexas con la PE: V16: Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas; dos, [...] V19: Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.	2004
<b>Contexto Nacional: Macro curricular</b>			
6.	Constitución Política de Colombia	En ella se especifican los principales derechos y deberes de sus participantes, y define la estructura y organización del Estado. Estipula la educación como un derecho de la persona que contiene una función social. Artículo 67	1991
7.	Ley 30 – Ley de Educación Superior	Por la que se organiza el servicio público de la Educación Superior, que debe potenciar al ser humano. Artículos 1, 2 y 3	1992
8.	Ley 115 – Ley General de Educación	Por la cual se expide la Ley General de Educación – Ministerio de Educación. Es deber del Estado en apoyar y fomentar las instituciones, programas y experiencias dirigidos a formar docentes capacitados e idóneos. Artículos 1, 4, 70, 104, 109.	1994
9.	Decreto 272	Establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias. Artículo 3	1998
10.	Decreto 2566	Establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento de programas académicos de educación superior.	2003
11.	Resolución 5443	Define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad.	2010
12.	Ley 1740 – Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política	Se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones. Artículo 1	2014
13.	Decreto 2450	Contiene las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado para los programas académicos de licenciaturas y los enfocados en la educación.	2015
14.	Resolución 02041	Expone las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.	2016

15.	Programa Nacional de Formación de Educadores centrado en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores	Pretende mejorar la calidad de la educación en sus sectores, como el de educación superior, donde se define el lineamiento de política, como marco de referencia que estipula las directrices para formar docentes en el país.	2010 2014
16.	Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación	Regula y reglamenta la obtención y renovación del Registro Calificado de programas académicos, en el que se definen algunos marcos de las licenciaturas en todo el país.	2014
17.	Plan Nacional Decenal de Educación (vigente)	El derecho a la educación define como un pacto social y pretende servir de ruta para el desarrollo educativo del país en la década; instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación.	2016 2026

*Elaboración propia*

Como se señaló previamente, la práctica pedagógica es correspondiente a la PE de la profesora y ésta requiere una exposición específica dadas las disposiciones macro curriculares que se establecen para la misma. En este sentido, se despliegan los derroteros que le corresponden en materia de las prácticas pedagógicas puntualizando además que, al tratarse de formación de licenciados en educación inicial, este es un segundo marco de exposición referente que se alinea con la PE. Por lo tanto, se expone una síntesis de los referentes macro curriculares conexos que se conjugan en la presente investigación, producto de la revisión documental:

**Tabla 2.** *Marco macro curricular: prácticas pedagógicas y educación inicial*

<b>Matriz revisión de documentos Macro Curricular: Prácticas pedagógicas y educación inicial</b>			
<b>Práctica pedagógica</b>		<b>Educación Inicial</b>	
<b>Título del Documento</b>	<b>Descripción</b>	<b>Título del Documento</b>	<b>Descripción</b>
Ley 115 de 1994, artículo 109, capítulo 2	Se reconoce el valor del saber práctico como uno de los objetivos de formación de maestros en el que se reglamenta la pedagogía como saber fundante en la formación del profesorado.	Ley 10804 de 2016	Emite la política del Estado para el desarrollo integral de la infancia de cero a siempre.
Decreto 272 de 1998, artículo 3 y 4	Establece el desarrollo de actitudes y competencias de orden investigativo en la práctica, en un ejercicio reflexivo continuo en la formación.		
Resolución 18587 del 2017, artículo 2	Se especifican las características de calidad para las licenciaturas, enfocado en la investigación y la práctica educativa y pedagógica.	Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito del 2013 Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, 2017	Expone los parámetros para la educación inicial, además, la importancia de propuestas contextualizadas a la luz de los proyectos educativos institucionales para garantizar el desarrollo integral de la infancia.
Resolución 6966 del 2010, artículo 6	La práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales requeridas para un ejercicio docente idóneo.		
Resolución 02041 del 2016	Expone que la práctica debe estar organizada de forma tal que el proceso este ligado a una reflexión sistemática sobre su propia práctica	Documento N° 25: Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños	Señala el lugar de la observación, el valor de la documentación y seguimiento en relación al proceso

	para mejorarla y garantizar su aprendizaje.	en la educación inicial, 2014	de crecimiento, aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.
Sistema Colombiano de Formación de Educadores. Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación, 2014	La formación inicial de educadores; se puntualiza el valor imperante en las prácticas pedagógicas y la investigación como algo transversal durante toda la licenciatura.		
Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, 2017	Específica la organización de la Práctica para maestras y maestros en primera infancia, ligada a procesos de investigación y reflexión docente de manera sistemática.	Documentos N° 21, 22, 23 y 24. Actividades rectoras, 2014.	Son actividades inherentes a los niños y niñas, como herramienta para lograr el aprendizaje.

*Elaboración propia*

### **Segundo Nivel Curricular: meso contexto**

Este nivel tiene una correspondencia con el nivel anterior, referido a “los elementos constitutivos y característicos, propios de cada institución. Su principio filosófico orientador desde su creación; misión y visión” (González, 2010, p. 6). Se considera el Proyecto Educativo Institucional (PEI), apuestas formativas, la organización, los actores, los recursos y la relación con el entorno. Son las señas de la identidad institucional que expresa su estructura organizativa, de forma coherente con el contexto escolar en el que está inmersa (Antúnez, 1998).

Aunado a lo anterior, la UDFJC está formada por estudiantes de extracción popular (estrato socioeconómico de entre uno y tres) sello identitario de su historia, propiciando oportunidades de acceso a la educación superior, distintivo hoy en la composición de sus estudiantes. El programa LEI, tiene una población en mayor medida hacia la población femenina con edades entre los 18 a 22 años. Tienen actividades laborales paralelas al estudio, algunas son mamás, viven en zonas rurales o aledañas a la ciudad y muchas cuentan con subsidios estudiantiles que les proporciona la universidad.

En cuanto al perfil de egreso y las apuestas formativas, busca preparar competencias ciudadanas e investigativas en el campo de las infancias, formación pedagógica, capacidad reflexiva y crítica en la sistematización de experiencias para emprender procesos de cambio. Para tal fin, plantea dos directrices curriculares: flexibilidad e interdisciplinariedad. Es de notar que uno de los componentes transversales que se promulga en el plan de estudios, tiene que ver con el de pedagogía. Éste se considera como premisa esencial en el proceso formativo de educadores para la infancia, en tanto reconoce la íntima imbricación entre: “la pedagogía y las infancias, su presencia en los diferentes espacios académicos dispuestos para la formación de educadores infantiles” (PC-LEI, 2017, p.107). Por último, el devenir de la presente investigación que se

instala la PE de la profesora investigadora: práctica pedagógica, es un espacio vector de formación para la LEI, la cual sustenta en correspondencia a la Resolución 18583 del 2017 emitida por el MEN, que “La práctica pedagógica hace referencia a los procesos de apropiación de saberes que conforman el ejercicio profesional del licenciado” (MEN, 2017). Cuestiones abrazadas a procesos de investigación y sistematización de experiencias transversales.

### **Tercero Nivel Curricular: micro contexto**

Este nivel toma de referencia el anterior. Son aquellos tejidos que se dan al interior de cada programa académico, convirtiéndose en el proceso de formación; es la relación que se establece con los derroteros misionales institucionales y la unidad, así como “el perfil del profesional que se quiere formar, las relaciones entre saberes y prácticas del programa académico, junto con las formas pedagógicas y didácticas requeridas para su construcción y consolidación” (Maturana, 2021, p. 3). Este nivel se sitúa en la acción en el aula, los procesos de enseñanza y aprendizaje, materializados en la PE que concretan los objetivos, contenidos, estrategias, recursos, la evaluación; en correspondencia con lo institucional establecido.

La PE de la profesora investigadora está en el programa de LEI, específicamente en asignatura práctica pedagógica de profundización, con estudiantes de octavo a décimo semestre. Este espacio comprende una durabilidad de año y medio de acompañamiento (tres semestres consecutivos), dada su naturaleza de profundización en investigación. Incluye 13 mujeres, de entre 18 y 22 años. Se caracteriza el grupo por un alto nivel de compromiso y responsabilidad con lo propio de la práctica, como de su propia formación. La práctica cuenta con 12 horas de trabajo directo. Está organizada conforme lo estipulado por el MEN (2017) para la Organización de las prácticas pedagógicas (Indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar); y los tiempos-fases para sistematizar experiencias desde Oscar Jara (2018) como una ruta que se plantea la profesora para la formación en sistematización, que pretende atender a las habilidades investigativas y reflexivas en la formación de profesores, de acuerdo al componente que establece la LEI, de orden pedagógico-didáctico-investigativo.

En este sentido, la profesora traza su brújula de trabajo en dos espacios de formación: Práctica y seminario. Desarrolla discusiones en grupo, talleres vivenciales y experienciales desde lo cooperativo como colaborativo y espacios de tutorías, atendiendo a disposiciones espaciales diversas. Finalmente, pretende que las estudiantes logren diseñar, implementar y sistematizar una propuesta pedagógica que responda a las necesidades particulares del contexto donde participan

las infancias, articulado a los intereses investigativos propios de la línea de profundización.

#### **Cuarto Nivel Curricular: nano contexto**

Algunos teóricos hablan de un cuarto nivel de concreción curricular, enfocado en adaptaciones individuales vinculadas a la diversidad y su respectiva atención, deben considerarse e integrarse en la PE y en las acciones constitutivas de esta. Según Maturana (2021), se entiende como el que contempla un marco inclusivo, con atención a las circunstancias singulares de cada estudiante que ocurre en la relación estudiante-profesor, para responder por cada competencia que debe alcanzar.

En cuanto a la PE de la profesora, las condiciones físicas de la universidad tienen lugar en el aula de clase. El no contar con los recursos físicos elementales, como lo son un tablero, pupitres, electricidad, conexión a internet, espacio de clase (aula), la profesora acude al trabajo artesanal (manual), material concreto, lo sensorial, textos vivos y materiales manipulables, buscar espacios alternos y abiertos de trabajo como las bibliotecas públicas, espacios abiertos y aula invertida, son algunos para solventar el trabajo en el aula. Todo ello conduce a una singularización y flexibilización de la práctica. Es un contexto que implica un desafío constante, (que, aunque parecen externas, inciden de manera importante en lo interno del aula), siendo referentes de permanente revisión y reflexión, con la intención de dar alcance a los derroteros institucionales y misionales de LEI.



#### **Capítulo IV. Formulación del Problema de Investigación**

Las reflexiones actuales se concentran por una mayor conciencia social en los asuntos en materia educativa, y de manera más específica, por la calidad de la educación, cuestión latente también en nuestro país. Ante este panorama, a los profesores se les atribuye un lugar vertebral como responsables de lograrlo; por eso su formación y profesionalización es punto focal de tensión en el actual debate de la problemática educativa. Los acelerados cambios sociales exigen la construcción de nuevas imágenes en relación con la educación y por supuesto, del profesorado, puesto que la escuela actual precisa de una enseñanza de calidad.

Así, la propuesta del profesor como investigador adopta un lugar imperante en el autodesarrollo del profesorado, el cual invita a “identificar problemas o dificultades en su práctica docente, reflexionar sobre los mismos y, sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posibles mejoras” (Latorre, 2008, p. 12); siendo la investigación un asunto iluminador en la oportunidad de gestar transformaciones, donde la enseñanza adopta un matiz diferenciador, ubicándose en una práctica reflexiva que conduce a una mayor comprensión de los contextos institucionales.

Por lo anterior y al poner en diálogo aquellos antecedentes de la PE de la presente investigación, se conciben dos tensiones problemáticas relevantes. Primero, la PE de la profesora investigadora se abordaba parcelada entre investigación y enseñanza, ya que sus esfuerzos se concentraban más en propiciar esta sinergia en la formación de sus estudiantes licenciadas, más no en la propia práctica, generando un distanciamiento entre discurso y acción. Las reflexiones elaboradas por la profesora investigadora estaban situadas más en una línea general de análisis sin una rigurosidad metódica y sistemática en la recolección de evidencias de la propia práctica para someterlos a estudio, reflexión y cambio.

En esta perspectiva, uno de los centros del estudio es fortalecer en los estudiantes habilidades investigativas gracias a las reformulaciones que se logren dar al interior de la PE, de manera que la propia experiencia de reflexionar sobre esto sea un asunto atravesado por la profesora investigadora, para propiciar réplicas coherentes en sus estudiantes bajo esta intención formativa.

En segundo lugar y con relación a la acción de planear de la PE estudiada, en torno a los hallazgos reconocidos del inicio de la misma es relevante anotar que si bien se pensaban con intenciones, éstas quedaban situadas a marcos muy generales del syllabus, más no con una

lectura sincronizada a nivel macro y meso a lo micro; además, el mal manejo de los tiempos perdiendo de vista los ritmos de aprendizaje, lo que conducía hacer ajustes continuos. Para la acción de evaluación la profesora busca articularla con las acciones previas, pero al ser una acción poco consciente no considera el uso de medios, técnicas e instrumentos, que den mayor coherencia al desarrollo de su PE. De lo anterior, se define la siguiente pregunta de investigación que sirve de brújula para el presente estudio: ¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario?

### **Objetivo General**

Analizar la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar los aspectos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para reconocer elementos de cambio en la misma y, además, consolidar habilidades investigativas en los estudiantes-profesores.
2. Formular una propuesta pedagógica que, implementada en el contexto universitario, apoyada en la Lesson Study propicie la transformación de la PE para fortalecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores.
3. Evaluar las transformaciones que surjan a partir de la implementación de la propuesta pedagógica y los ciclos de reflexión de la Lesson Study de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para robustecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores.

## Capítulo V. Marco Metodológico

La PE al contemplarse en las acciones que el profesor desempeña a diario en su aula, con un grupo de estudiantes, en un contexto institucional que pretende la apropiación de aprendizajes en los mismos a la luz de aquellas acciones constitutivas (planear, implementar, evaluar los aprendizajes), cuestiones posibles de documentar y analizarlas para el propio profesor. En este sentido, la acción de enseñar se configura como posibilidad en la construcción de conocimiento que contribuya al aporte del saber pedagógico del profesor investigador que enseña. Este marco preliminar de exposición se pretende en el presente capítulo, al mostrar la ruta metodológica que la profesora investigadora trazó y recorrió para dar lugar a la objetivación y reflexión de su PE como objeto de estudio, interpelación, indagación, lectura sistemática y crítica de sus acciones de enseñanza con la intención de transformarla.

### Paradigma

La presente investigación se suscribe bajo el paradigma *socio crítico*, el cual exige del investigador una incesante reflexión acción-reflexión-acción, lo que demanda del mismo una amplia responsabilidad desde la práctica para realizar el cambio y la liberación de todos aquellos actos que forjen la transformación social. Función de ello, este paradigma señala que el discernimiento se crea con base a los intereses y necesidades de los grupos sociales, permiten transformar las comunidades (Ricoy, 2006). Así, Ramírez (2009) señala el lugar de la dialéctica entre la práctica y teoría, de esta forma los individuos sostienen diálogos continuos, reflexiones para comprender la realidad de su contexto y desde allí, dar solución a problemas propiciando mejoras.

Orozco (2016) sostiene que este paradigma pretende sembrar las transformaciones sociales fundadas en la crítica social, sostenida con un aporte relevante de reflexión, permite a los humanos ser cocreadores de su realidad que se gesta desde la experiencia, pensamiento y acción, resultado del significado individual y colectivo, buscando respuestas a problemas de las comunidades. En esta misma línea Kemmis & McTaggart (como se citó en Orozco, 2016) nos dice que “el paradigma socio crítico utiliza el método investigación acción, con el objeto de mejorar la relación y la justicia de sus prácticas sociales o educativas” (p. 6). Lo anterior es relevante para la investigación, ya que la PE al ser un fenómeno social no consiste solo en observarla en sus hechos, sino en responsabilizarse de ellos, situando —para el caso que nos

ocupa— al profesor como agente de cambio recurrente de su práctica según aquellas tensiones propias de la naturaleza y características de la PE que van aconteciendo.

### **Enfoque Investigativo**

El enfoque que sostiene la investigación es de orden *cualitativo*. Surge como posibilidad para describir, interpretar y analizar los fenómenos sociales y la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido, por el contexto y los procesos que en él intervienen. Al respecto, Vasilachis (2006) sustenta el reconocer la investigación cualitativa como “un acto interpretativo que explica, define, clarifica, elucida, ilumina, expone, parafrasea, descifra, traduce, construye, aclara, descubre, resume” (p.28) la realidad. Kvale (2012) por su parte señala la complejidad de sus métodos de análisis que busca investigar el objeto de estudio desde todos sus ángulos (investigar en forma holística). En esta línea, se define la posibilidad de pensar la PE como objeto de estudio, análisis y reflexión de manera sistemática y rigurosa, donde el profesor investigador da valor a todas las perspectivas implicadas en su objeto de estudio imbricadas en la PE, como los actores sociales involucrados (estudiantes), para sobrepasarla, lograr comprenderla en sus muchas aristas y, por ende, transformarla.

### **Alcance de la Investigación**

La presente investigación se inscribe en un alcance de orden *descriptivo-analítico*. Se considera elemental para abordar las diversas singularidades y dimensiones de un fenómeno, que está abrazado a construcciones narrativas que buscan describir los diversos entramados que emergen y lo configuran. En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2014) “con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92) y para el caso particular que nos ocupa, las PE.

Con base a Gay (como se citó en Esteban 2018) la investigación con dicho alcance se concentra en las respuestas conexas a situaciones que son objeto de estudio y en este tipo de estudios se puntualiza y se informa la razón de ser de los objetos investigados; en razón de ello, el objeto de estudio del presente comprende el “fenómeno social configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo [...]” (Alba y Atehortúa, 2018, p. 14), de modo que se traduce -como se ha venido señalando-, en la PE que a partir del respectivo alcance pretende describir y analizar para comprender las singularidades y

especificidades de sus acciones constitutivas y en específico, la instalación de modificaciones que se alinean del proceso reflexivo de la PE del docente investigador enmarcados en los ciclos de reflexión, enfocados en la formación de licenciadas en educación inicial.

### **Diseño de Investigación**

El diseño de investigación que se establece para el presente estudio es la *investigación acción educativa* (IAE). Es un término acuñado y abordado por Kurt Lewin (1947) para describir una forma de investigación que trata de comprender la enseñanza por medio de un proceso de investigación, de continua búsqueda. Por lo que implica entender la labor del profesor en una práctica de orden reflexivo. Uno de los mayores representantes es Elliot (1990), quien plantea que la docencia no es una actividad y la investigación sobre la enseñanza otra, el profesor debe asumirse como investigador, situado en el análisis de las experiencias que realiza, como elemento vector de lo que constituye la propia actividad educativa.

Se subraya que la IAE que soporta esta investigación, al respecto, Elliot (1990) destaca que implica un trabajo de análisis de las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, como aspectos problemáticos prácticos cotidianos, susceptibles de cambio y aquellos que requieren una respuesta práctica; profundización en la comprensión de las tensiones naturales del contexto social (áulico) que lo invitan a adoptar una postura exploratoria de las situaciones y teórica según la cual la acción emprendida requiere una comprensión más profunda del problema práctico.

Sin embargo, lo esencial en la IAE es la exploración reflexiva que el profesor elabora de su práctica con la intención de introducir mejoras progresivas; constituye una vía de reflexiones sistemáticas sobre la propia práctica, dado que los docentes al adoptar el lugar de investigadores “[...] asumen la práctica educativa como un espacio de indagación, apuntan a cuestionar el ser y el hacer de su docencia desde una mirada holista y de complejidad; los lleva a estar atentos, cuestionarse, comprender y buscar alternativas a los problemas” (Latorre, 2008, p. 134). Así, en esta investigación existe una significativa intención de transformar la PE de la profesora investigadora, por lo que adoptar la IAE para describir una familia de actividades que realiza en su aula. Se pretende identificar estrategias implementadas, para luego sometidas a revisión de la práctica con evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico, reflexión y cambio.

### **Método de la Investigación**

El método adoptado que fundamenta el presente estudio es la *Lesson Study* (LS). Según

Lewis (2009) es una metodología que ofrece la posibilidad de observar la vida del aula, para analizarla y reformularla, método que se apoya según Pérez (2011) en la idea que los profesores deben implicarse en actividades que convocan a comunidades colectivas de colaboración e interacciones docentes de sus prácticas de enseñanza, a través del desarrollo cíclico de una lección de investigación, en una entrada hacia la investigación compartida de la enseñanza.

La LS es el trabajo investigativo que elaboran de manera conjunta los profesores en el marco del diseño, implementación y el análisis del desarrollo de la lección. La LS es un sistema de aprendizaje de los profesores en el que convergen prácticas, rutinas reflexivas, protocolos, estructuras y herramientas que permiten a los profesores trabajar colaborativamente para mejorar la práctica y profundizar en la investigación, para establecer sinergias entre ambas. Así, observarse conjuntamente para considerar mejoras es un punto cardinal reconocido de este método de investigación y adoptado por la profesora investigadora, ya que permite la apertura a múltiples vías de contraste, problematización, cuestionamientos, amplitud de horizontes de la propia experiencia, indagación, vivencia de experiencias, entre otros asuntos iluminados en relación a su PE. Conjunto de cuestiones que en palabras de Peña (2012) son elementales para el desarrollo profesional del profesor que se alimenta gracias a los procesos reflexivos continuos.

Aunado a ello, Elliott (2015) sostiene que LS vincula el desarrollo del conocimiento disciplinar con el conocimiento pedagógico, que posibilita la construcción de este conocimiento, soportado en el estudio metódico y sistemático de los profesores, poniendo de relieve el desarrollo profesional gracias a los circuitos permanentes de repensar, recrear y poner en escena el saber pedagógico. La LS en su cuerpo estructurado de ciclos de reflexión, se compone de etapas que sustentan esta metodología de investigación y que se incorporan en este estudio.

### ***Fases de la Lesson Study (LS)***

La metodología de las LS, como parte del proceso de investigación acción, se abraza a la PE de la profesora investigadora desde las acciones constitutivas de planear, implementar y evaluar los aprendizajes, lo cual implica los siguientes pasos (Pérez y Soto, 2021):

#### **Primera fase: definir el problema.**

Definir el problema que orientará y motivará el trabajo del grupo de estudio de la lección. Esta primera fase se ocupa de debatir y formular en el colegiado de profesores los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y su conexo con la propuesta concreta que se pretende abordar a partir de las propias prácticas de enseñanza y experiencias, ya que “Sin finalidades claras,

debatidas y apropiadas por los agentes implicados la práctica se desenfoca y desorienta, y a la larga se convierte en un tecnicismo miope sin horizonte”. (Gómez y Gómez, 2015, p. 21)

**Segunda fase: diseñar cooperativamente una lección experimental.**

Para esta fase se planifica de forma cooperada un plan de acción de la lección, no solo para elaborar una propuesta didáctica, sino además para comprender cómo y porqué dicho plan puede funcionar (Pérez y Soto, 2021). Además, se diseña y planifica su observación, el estudio de investigación, el seguimiento de la lección seleccionando así el tipo de evidencias que se pretenden recoger. Esta guía de investigación propiciará al profesor a “mirar más allá de lo cotidiano, es una ventana que le sitúa en un análisis más profundo y amplio del proceso vivido desde los ojos de los estudiantes (y) la relación que se establece con las actividades, materiales y estrategias propuestas”. (Gómez y Gómez, 2015, p. 21)

**Tercera fase: enseñar y observar el desarrollo de la propuesta.**

Durante esta fase un miembro del grupo coloca en escena el plan diseñado materializándolo en su aula, mientras el resto del grupo escucha, observa y registra evidencias. El profesorado que observa coloca en contraste sus hipótesis preliminares para luego recibir retroalimentación al respecto de la observación y la documentación plural y diferenciada.

**Cuarta fase: recoger las evidencias y discutir su significado.**

Para este punto, se ponen en común los contrastes, evaluaciones y reflexiones sobre las evidencias observadas y recogidas, para comprender el valor pedagógico de la propuesta inicial para formular su mejora y reformulación. Se trata entonces de una autocrítica a la propuesta inicial. “La interacción dialógica basada en el análisis de las evidencias observadas y el contraste con las bases conceptuales propias y ajenas constituyen los ejes metodológicos privilegiados en esta fase que se relaciona íntimamente con la siguiente”. (Gómez y Gómez, 2015, p. 22)

**Quinta fase: analizar y revisar la propuesta.**

Como resultado del debate y diálogos cruzados previos, se vinculan asuntos de mejora en el plan de acción y, por supuesto, en el guion de seguimiento y observación del mismo, lo que implica “Un nuevo proceso creativo de diseño a la luz de nuevas aportaciones propias y ajenas constituye el eje de esta fase”. (Gómez y Gómez, 2015, p. 22)

**Sexta fase: desarrollar la lección revisada en otra clase y volver a observar, analizar y mejorar.**

Se retoma el ejercicio por otro profesor del mismo grupo, reiterando en el proceso de

observación, análisis y reformulación de la propuesta en términos de mejora con base en su revisión por parte del grupo en general.

**Séptima fase: discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado.**

Esta fase se concentra en “describir y documentar, analizar y valorar la lección dentro de un grupo más amplio de debate, de modo que otros docentes puedan entender, aprender, utilizar y aprender sobre la experiencia desarrollada” (Gómez y Gómez, 2015, p. 22). La propuesta final debe contener la reformulación de dos pilares sustanciales: primero, se trata de narrar el proceso desarrollado a la luz de todos sus bemoles (todo lo que al interior de cada acción constitutiva configuró); segundo, el estudio de investigación de modo que los interesados puedan servirse del mismo para transferirse, el cual debe recoger: “objetivos de aprendizaje del grupo de docentes, retos y conceptos investigados [...] efectos detectados en los estudiantes; [...] descripción y explicación analítica de los datos, los métodos de indagación utilizados y una síntesis de las conclusiones; [...] instrumentos de recogida” (Gómez y Gómez, 2015, p. 22).

**Plan de Acción**

Bajo el marco del diseño IAE y la LS como eje articulador, se configura un plan de acción que corresponde a unos ciclos espiralados que se materializan en el conjunto articulado de fases que propician procesos de reflexión y autorreflexión. Por lo tanto, se expone a continuación la ruta respectiva de este plan de acción, que centra la mejora de la PE.

**Tabla 3.** *Plan de acción de la investigación.*

<b>Plan de acción de la investigación</b>	
<u>Primera fase:</u> Planear la lección	Se planifica de forma detallada uno a uno los elementos de la PE, al mismo tiempo el proceso de observación y recolección de evidencias que se pretenden recoger en perspectiva investigativa.
<u>Segunda fase:</u> Someterla a la revisión del par	Se comparte al par lo planeado con quien se colabora en el proceso. Se encarga de revisar cuidadosamente para sugerir cuestiones que se requieren reformular en su composición.
<u>Tercera fase:</u> Implementación de la lección planeada	Se coloca en escena el plan diseñado en la implementación en el aula. Este momento requiere que el profesor investigador tome evidencias <i>in situ</i> para recoger el conjunto de acontecimientos.
<u>Cuarta fase:</u> Evaluación por medio del trabajo colaborativo	Se revisa el conjunto de evidencias recogidas a la luz de la puesta en acción, se vuelven la esencia de evaluaciones, contrastes y reflexiones didácticas y pedagógicas, con la intención de dar paso a una reformulación en su mejora en perspectiva autocrítica.
<u>Quinta fase:</u> Reflexiones y autorreflexión de la lección	Se recupera la experiencia en una construcción narrativa, que implica documentar, interpretar, contrastar teóricamente, movilizar niveles de reflexión mayúsculos inscritos en lo pedagógico y crítico, como el valorar, de modo que otros profesores puedan comprender el tejido completo de la lección para aprender de la experiencia desarrollada.
<u>Sexta fase:</u> Proyección	Como resultado de lo anterior, enmarcados en revisiones, discusiones y reflexiones, se busca consolidar mejoras en el plan de acción, lo que invita e impulsa a un nuevo proceso creativo de diseño con base en las propuestas propias o del par.

*Elaboración propia*



## **Técnicas de Recolección de Datos**

En el marco de esta investigación y acorde al alcance descriptivo-analítico que el mismo contiene las técnicas empeladas en el presente son: La *observación participante*, *grupos de discusión*, la *revisión documental*, *trabajo colaborativo* y la *retroalimentación por un mediador experto*. En este sentido, la recolección de datos se convierte en información que se recogen de “[...] personas, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno” (Hernández et al., 2014, p. 396). Se recolectan con la intención de analizarlos y comprenderlos, para dar respuesta a la pregunta de investigación y generar conocimiento, para el caso que nos convoca el presente estudio, conocimiento práctico. En esta línea, se destaca lo siguiente, en relación a la indagación cualitativa “los investigadores deben establecer formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos. El investigador debe ser sensible, genuino y abierto, y nunca olvidar por qué está en el contexto” (Hernández et al., 2014, p. 398).

Por consiguiente, se pretende a luz de los datos recogidos capturar de forma completa (lo que más sea posible) y, sobre todo, comprender los asuntos y significados subyacentes al interior de estos, por lo que se busca recolectarlos en su ambiente natural y cotidiano -es decir, el aula donde se dibuja la PE- de los participantes o unidades de análisis.

### ***Observación participante***

Es una técnica que implica involucrarse de manera directa con los sujetos pertenecientes a un contexto determinado. El investigador reconstruye la realidad por medio de una visión y una interpretación de fenómenos desde el interior del contexto, no como un extraño (Russel, 2006). En este sentido, la misma propende otorgarle mayor legitimidad a la investigación, pues posibilita comprender mejor y directamente el contexto de su PE, ya que consiste en adentrarse en calidad de profesora investigadora participante.

Así, esta técnica es relevante para este estudio, pues partió de la experiencia personal y directa de la profesora investigadora en las acciones constitutivas. Al respecto, es pertinente reconocer que dicha observación es científica o llamada sistematizada, ya que se seleccionan y planifican los momentos de recolección de datos teniendo en cuenta la pregunta y los objetivos de la presente investigación (Bisquerra, 1989). Aunado a ello, Gutiérrez (2007) menciona que “observar científicamente significa observar con un objetivo claro, definido y preciso, el investigador sabe lo que desea observar y para qué” (p.338).

### ***Grupos de discusión***

Este se funda en un diálogo cruzados debidamente organizado por varios participantes en una conversación cuidadosamente diseñada, quienes intervienen simultáneamente, donde según (Krueger, 1991) los participantes se influyen, responden a preguntas y discuten ideas y comentarios surgidos en la propia discusión. Así, esta técnica es empleada por la alineación que tiene con la metodología LS, ya que como lo señala Latorre (2008) los grupos de discusión están en sintonía a las necesidades de la investigación descriptiva, que pretende recoger información sobre los intereses, necesidades o preocupaciones del grupo investigado e información relevante sobre el objeto de estudio. Para el caso del presente, la PE y las aristas que le corresponden.

### ***Revisión documental***

La técnica permite aprovechar la información contenida en un conjunto amplio de documentos, de orden académico, oficiales, personales, informes, revistas u otras fuentes diversas de información, que permiten analizar los datos conexos con el corazón de la investigación (Mercado, 2018). Al respecto menciona Latorre (2008) “otro aspecto que hay que considerar es la recogida de información sobre el tema que desea investigar, sobre la acción que quiere implementar. Para ello necesita hacer una revisión documental” (p. 44). Por tanto, esta técnica se usa para explorar y rastrear a la luz de diversas fuentes y autores aquellos asuntos que sustentan los temas y categorías de la investigación. Así, se pretende establecer puentes teóricos y nutrir la discusión que fundamente y eleve los niveles de reflexión pedagógica que exige el estudio, con relación a la PE como objeto de estudio declarado.

### ***Trabajo colaborativo***

Para la reflexión de la práctica, los profesores son ante todo aprendices de la misma. De ahí que para lograr ese lugar de práctica reflexiva se dará en la medida en que “el docente esté abierto a recibir información de diversas fuentes como parte de la mediación hacia el conocimiento y reconocimiento de sus actos y saberes” (Cerecero, 2018, p.97). Por su parte Arends (2007) apunta que, cuando los docentes hablan con sus pares de sus preocupaciones conexas a su práctica, posibilita tener una visión de lo que ocurre y aprender de las experiencias de los otros al compararlas con las propias de un contexto similar.

En esta línea, la profesora investigadora desarrolla la investigación de manera colaborativa con un par asignado, en reciprocidad y diálogos conjuntos en relación a la PE propia y de par, ya que de ser llevada a cabo de forma individual en su totalidad, se corre el riesgo que los resultados

sean subjetivos, al considerarse exclusivamente los datos recabados por la investigadora, por lo tanto, al ser efectuados de forma colectiva, se recibe retroalimentación y se amplían las consideraciones de mejora de la propia práctica.

### ***Retroalimentación: mediador experto***

Al igual que el estudiante requiere de apoyo para transitar de un punto a otro, se parte de la idea que el profesor también lo necesita para su desarrollo profesional. Por ello, aparece la figura de un mediador experto (asesor de la investigación) que apoya a los profesores y facilita la transición al proceso reflexivo para que el profesor pueda solvente y deleve que afecta su práctica, por lo que es encuentra en carácter de estudiante-profesor-investigador de su práctica. Johnson y Golombek (2011) acuden al concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesto por Vygotsky para exponer el nivel de desarrollo potencial al que se quiere llegar con el apoyo de otro, por medio de la mediación.

La figura del mediador experto para el presente estudio opera como andamio, quien con neutralidad retroalimenta, acompaña, colabora y ayuda a buscar diversas alternativas para el crecimiento del estudiante-profesor-investigador, emplea varias estrategias como “escucha activa, parafraseo, actividades de reflexión, entre otras, con el propósito de que el profesor mismo vaya dándose cuenta de lo que quiere lograr y puede hacer para mejorar” (Cerecero, 2021, p. 29), para transitar esa ZDP, desde el lugar actual donde se encuentra de su desarrollo profesional hasta llegar a lugares profundos de reflexión de su PE.

**Figura 2.** *Mediación del experto en el proceso de práctica reflexiva*



*Tomado de Cerecero (2021, p. 29)*

### **Instrumentos de Recolección de Datos**

Con base en la exposición previa en relación a las técnicas de recolección de datos, los instrumentos que sostienen el presente estudio corresponden a *diarios de campo, escalera de retroalimentación, matriz de reflexión desde LS, documentación de la experiencia* (fotografías y vídeos), los *syllabus y planeadores docentes, portafolios digitales de los estudiantes-profesores, rúbricas de evaluación* y las *matrices de revisión documental*.

### ***Diario de campo***

Esto permite sistematizar la práctica con registros continuos y enfocados sobre el objeto de estudio propio de la investigación: PE. Este instrumento permite descripciones densas y detalladas, construir una narrativa amplia de los acontecimientos y todas aquellas experiencias de aula objeto de revisión, análisis y mejora. Por su parte, (Latorre, 1996) expresa que el diario de campo es un “instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole” (p. 56). Gento (2004) señala que el diario de campo es el que registra en forma de secuencia los eventos de interés para el observador, sin dejar de lado su interpretación.

### ***Escalera de retroalimentación***

La escalera de retroalimentación en palabras de Wilson (2006) se plantea como “una herramienta muy sencilla y efectiva, que ha sido utilizada en el Proyecto Zero en su trabajo con maestros [...], se recomienda que la conversación tenga en cuenta los siguientes pasos: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias” (p. 2). La misma pretende reunir todos aquellos aspectos a considerar en relación a puntos favorables y por mejorar de la planeación, antes de ser desarrollados en la implementación, de manera que sirva de suministro para los profesores; así entonces, cada reunión que realiza el grupo de profesores investigadores se consolida como una oportunidad de enriquecer el diálogo organizado en torno a la escalera de retroalimentación, de la cual se socaban asuntos centrales del saber pedagógico, gracias a la revisión colectiva y su análisis.

### ***Matriz de reflexión – LS***

Es un instrumento que, sobre la base de su estructura y composición, posibilita a la profesora investigadora describir, exponer, recoger, registrar, reelaborar, evaluar y reflexionar aquellas cuestiones propias y que se abrazan a cada una de las acciones constitutivas de la PE, sobre la ruta de trabajo diseñada desde la LS a partir de los ciclos de reflexión.

**Figura 3. Matriz de reflexión – Ciclos de reflexión: Lesson Study**

UNIVERSIDAD DE LA SABANA - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA										
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA										
CICLO DE REFLEXIÓN Nº. 3 - LESSON STUDY										
TÍTULO DEL PROYECTO: <b>Transformación de la Práctica de Enseñanza</b>										
COMPONENTE INSTITUCIONAL DEL ÁREA:										
OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA (Definición precisa del la investigación y del / dellos productos, categorías de evidencia, métodos de recolección)										
DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA (Definición precisa del la investigación y del / dellos productos, categorías de evidencia, métodos de recolección)										
OBSERVACIONES:										
FASE DE PLANEACIÓN										
objetivos	metodología	temas	actividades de enseñanza	evaluación de aprendizajes	observación de la práctica	análisis de la evidencia	reflexión	evaluación	reflexión	
El estudiante comprenderá los fundamentos de la práctica de enseñanza y su relación con la teoría pedagógica.	El estudiante comprenderá los fundamentos de la práctica de enseñanza y su relación con la teoría pedagógica.	El estudiante comprenderá los fundamentos de la práctica de enseñanza y su relación con la teoría pedagógica.	El estudiante comprenderá los fundamentos de la práctica de enseñanza y su relación con la teoría pedagógica.	El estudiante comprenderá los fundamentos de la práctica de enseñanza y su relación con la teoría pedagógica.	El estudiante comprenderá los fundamentos de la práctica de enseñanza y su relación con la teoría pedagógica.	El estudiante comprenderá los fundamentos de la práctica de enseñanza y su relación con la teoría pedagógica.	El estudiante comprenderá los fundamentos de la práctica de enseñanza y su relación con la teoría pedagógica.	El estudiante comprenderá los fundamentos de la práctica de enseñanza y su relación con la teoría pedagógica.	El estudiante comprenderá los fundamentos de la práctica de enseñanza y su relación con la teoría pedagógica.	El estudiante comprenderá los fundamentos de la práctica de enseñanza y su relación con la teoría pedagógica.

*Elaborada por: Asesor de la investigación profesor Gerson Maturana*

**Documentación: fotografías – grabación de video**

Consiste en la recogida y exposición sistemática, por medio de fotografías, videos, imágenes, escritos, palabras, productos gráficos de los procesos educativos, en perspectiva narrativa que da cuenta de lo vivido en el aula. La documentación de forma intrínseca incorpora una acción selectiva (delimita) de elegir lo relevante, significativo, sorprendente, inesperado, de tensión e intenta recuperar las experiencias, vivencias y acontecimientos gestados que se dan en las relaciones e interacciones del salón de clase.

Para la selección de evidencias, es necesario ajustar la mirada para seleccionar, enfocar y encuadrar aquellos aspectos que pueden ser reconstruidos y narrados para ofrecer una visión completa y comunicativa de los hechos dados en el momento del desarrollo de la PE, en el marco de sus acciones constitutivas, ya que la documentación pedagógica se convierte en una memoria viva y evidencia, por lo que “Es una herramienta válida para mostrar la vida del aula, los avatares, anécdotas, conflictos y actividades que comporta el quehacer cotidiano docente [...] La documentación pedagógica suministrará material valioso para reflexionar sobre la acción” (Hoyuelos, 2007, p. 7). Finalmente, Beresaluce (2009) expone que “en la documentación de algo se establecen relaciones coherentes entre los ideales teóricos y la práctica educativa” (p. 37).

**Syllabus y planeador docente**

Estos dos instrumentos hacen parte del ejercicio de diseño y planeación por parte de la profesora investigadora. En lo que respecta al Syllabus (Práctica pedagógica de profundización) contienen las apuestas de formación para los estudiantes-profesores conforme los derroteros trazados por el programa. Se especifican asuntos de fundamentación, propósitos, competencias, metodologías de formación, programa de cada una de las sesiones del seminario y generalidades que se persiguen en LEI, en relación a la práctica. Como segundo instrumento, se encuentra el

formato de planeación. Este reúne el desarrollo de las sesiones del seminario de la práctica, contiene un encabezado con generalidades esperadas para la sesión: fecha, número de estudiantes y tiempo estimado. Adicionalmente, presentación del objetivo de la sesión, espacios y recursos a emplear, bibliografía que soporta la sesión, secuencia de actividades y la evaluación.

### ***Portafolios digitales docentes: estudiantes-profesores***

El portafolio docente se refiere a aquellas producciones que los estudiantes-profesores elaboran durante su proceso de formación en la asignatura de la práctica pedagógica. Este reúne todos aquellos asuntos que permiten visualizar la documentación de la propia formación docente, el cual recoge un abanico amplio de evidencias que son parte de las sesiones y de interés personal por parte de las estudiantes, instrumento relevante para la profesora al tomar datos en línea de su propia PE, de cara al proceso de sus estudiantes.

### ***Rúbricas de evaluación docente***

Se refiere a los lienzos o matrices orientadores de evaluación que emplea la profesora, que comprende criterios específicos para recoger evidencias y valorar los aprendizajes del estudiante. Según Díaz Barriga (2005) las rúbricas son guías de evaluación que establecen niveles progresivos de dominio relativos al desempeño que una persona manifiesta con base a un proceso determinado. La profesora investigadora diseña dichas rúbricas para perseguir la intención señalada, por lo que estas contienen la descripción de las tareas a realizar, los criterios a considerar para elaborarlas y asuntos de evaluación.

### ***Matriz de revisión documental***

Se constituye como una herramienta que permite a la profesora investigadora organizar y sistematizar las diferentes fuentes de consulta, que contienen aportes teóricos y prácticos conexos con el trabajo de investigación. Pretende recoger de la revisión documental, información central que permiten nutrir y elevar de mayor significado las reflexiones de orden pedagógico en relación a la PE, el análisis y los ciclos. Se elaboran tres matrices, dos de ellas previo al análisis de los datos (Figura 4 y 5) y una posterior al análisis (Figura 6). La primera, pretende almacenar cuestiones de orden teórico en relación al foco de la LS (habilidades investigativas); la segunda, recoger información de fuentes oficiales macro, meso y micro curricular que están conexas con el sentido de la presente investigación y la tercera; una vez socavadas las subcategorías de forma inductiva sobre los datos, para una mayor comprensión conceptual de las mismas, se elabora de orden teórico. A continuación, se presentan las tres matrices respectivas:

**Figura 4. Matriz de revisión documental de orden teórico – Habilidades investigativas**

HABILIDADES INVESTIGATIVAS (HI) - MATRIZ DE REVISIÓN DOCUMENTAL						
<b>Nombre del investigador principal</b>	Lina María Virvescas Molina					
<b>Objeto de estudio</b>	Práctica de Enseñanza - PE					
<b>Pregunta de investigación</b>	¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario?					
<b>Objetivo general</b>	Analizar la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario.					
<b>Objetivos específicos</b>	1. Identificar los aspectos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para reconocer elementos de cambio en la misma y además, consolidar habilidades investigativas en los estudiantes-profesores. 2. Formular una propuesta pedagógica que implementada en el contexto universitario, apoyada en la Lesson Study facilite fortalecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores. 3. Evaluar las transformaciones que surjan a partir de la implementación de la propuesta pedagógica y los ciclos de reflexión de la Lesson Study de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para robustecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores.					
<b>TIPO DE TEXTO</b> [1-Artículo; 2-Capítulo de libro; 3-Experiencias sistematizadas por entidades; 4-Experiencias sistematizadas por el docente; 5- Tesis; 6- Otra]	<b>Referencia según APA</b>	<b>Resumen del documento</b>	<b>Cita textual</b>	<b>Página de la cita</b>	<b>Categoría</b>	<b>Comprensiones</b>
1-Artículo	Leiza, A. L. B. (2019). El desarrollo de habilidades investigativas en el proceso de formación de licenciados en educación. <i>Revista Andino Pedagógica</i> , 1(1), 13-22.	El tema del presente escrito está articulado por dos aspectos fundamentales: la formación de licenciados y la formación para la investigación, aspectos que constituyen una unidad, puesto que el tipo de formación que se realiza en la institución de educación superior se debe ver reflejada en un currículo articulado por un pensamiento reflexivo, crítico, autónomo, lógico y flexible, que permita responder a la necesidad del entorno y a los estudiantes. En ese sentido se presenta la manera en que se articula la formación para la investigación en el Licenciatura en Educación del Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria.	"A partir del decreto 272 de 1994, a licenciatura de cinco años, cuya fundamentación se enfocó en la pedagogía, en la didáctica y en la formación investigativa a partir de prácticas reflexivas que, a su vez, generaron un cambio social acorde con el contexto local, regional y nacional".  "La formación de educadores se transformó al pasar de una visión centrada en una racionalidad técnica (Schön, 1992) en la cual se priorizó el saber sobre problemas normativos a partir de teorías y técnicas derivadas de un conocimiento científico, a una visión fundamentada en la racionalidad práctica centrada en el uso de teorías que se ponen en función de los problemas prácticos, según las finalidades reales requeridas por los alumnos. En consecuencia, se debe tener los maestros para reflexionar no sólo sobre las propias prácticas, sino también sobre las que circulan en los espacios cotidianos de las instituciones educativas."  "Modelo debe permitir movilizar prácticas pedagógicas que respondan a la necesidad del medio y que trasciendan la limitación de concepciones epistemológicas basadas en la memorización y transmisión mecánica del conocimiento, es decir, prácticas que permitan la capacidad de leer en medio de la complejidad, para transformar y renovar el contexto"	p.13  p.13  pp. 14-15	Formación de licenciados práctica reflexiva  Formación para la investigación Racionalidad técnica Racionalidad práctica capacidad reflexiva práctica pedagógica espacial de memorización - transformación cambio observativo	La formación de maestros está muy situada en el marco de una racionalidad técnica, al interpretar la formación en investigación, podría tenerse a una racionalidad práctica, lo que implica involucrar en valores éticos de investigación para consolidar no sólo el desarrollo de una habilidad, sino de configurar transformaciones en la práctica.  discusión de resultados  discusión de resultados  discusión de resultados

*Elaboración propia*

**Figura 5. Matriz de revisión documental: fuentes oficiales de consulta**

MATRIZ - DESCENSO CURRICULAR - HI - MEMOS				
<b>Nombre del investigador principal</b>	Lina María Virvescas Molina			
<b>Objeto de estudio</b>	Práctica de Enseñanza - PE			
<b>Pregunta de investigación</b>	¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario?			
<b>Objetivo general</b>	Analizar la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario.			
<b>Objetivos específicos</b>	1. Identificar los aspectos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para reconocer elementos de cambio en la misma y además, consolidar habilidades investigativas en los estudiantes-profesores. 2. Formular una propuesta pedagógica que implementada en el contexto universitario, apoyada en la Lesson Study facilite fortalecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores. 3. Evaluar las transformaciones que surjan a partir de la implementación de la propuesta pedagógica y los ciclos de reflexión de la Lesson Study de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para robustecer las habilidades			
<b>NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR - MEMOS</b>				
<b>Foco de Lesson Study: Habilidades investigativas (HI)</b>	<b>Macro currículo</b>	<b>Meso currículo</b>	<b>Micro currículo</b>	<b>Nano currículo</b>
<b>Competencias:</b>	mejoramiento continuo de la labor docente para la investigación pedagógica con excelencia	perfil de egreso licenciados con competencias investigativas en el campo de las infancias	Indagador: Lectura de contexto Toma de registros – caracterización del escenario de práctica	un contexto que implica un desafío constante
<b>Conceptos estructurantes:</b>	importancia que las instituciones de educación superior consoliden procesos intelectuales	Apuestas formativas para una mayor comprensión de la labor como educador infantil desde las actividades que involucran la observación y el análisis reflexivo de las propias acciones, la sistematización de las experiencias educativas	Valorar: Evaluar y reflexionar sobre el proceso vivido	particularidad del contexto siendo referentes de permanente revisión y reflexión, con la intención de dar alcance a los derroteros institucionales y misionales de LEI
<b>RPA</b>	formación de profesores investigadores para la transformación de las prácticas y reflexión de la institución	Apuesta formativa centrada en la formación en investigación	sistematizar experiencias desde Oscar Jara (2018)	
<b>Propósito:</b>	Educación Superior, el cual debe dar lugar al fortalecimiento del ser humano	perspectiva curricular: ofrecerle al estudiante la opción de elegir en la etapa de profundización una línea de investigación en su proceso formativo	1.El punto de partida: la experiencia: Toma de registros, documentar la experiencia	
<b>Método:</b>	ES: programas de formación profesional en educación de calidad - licenciaturas	perspectiva curricular: se articulan procesos investigativos y las prácticas en el ciclo de profundización	2. Formular un plan de sistematización: Definir el objetivo, delimitar el objeto, precisar un eje de sistematización	
<b>Comunicación:</b>	PP saber práctico y la pedagogía como objetivos de formación de maestros	plan de estudios: el sentido del trabajo de lo pedagógico con las infancias debe descender en la mirada crítica, articulada a los procesos investigativos	4. Las reflexiones de fondo: Proceso de análisis, síntesis e interrelaciones, interpretaciones críticas, e identificación de aprendizajes.	
<b>ANÁLISIS - COMPRESIONES</b>	Se establece en los marcos macro curriculares, que para hablar de educación de calidad implica pensar en la transformación de la profesionalización de la labor docente, en ese sentido, las instituciones de educación superior deben valor y abordar para la formación de licenciados, una dialéctica immanente	La UTRP en su programa de LEI se apuesta a una formación de licenciados en competencias investigativas, actitud reflexiva y crítica de los mismos, en este sentido, la práctica pedagógica se reconoce como un escenario vital del proceso de formación en investigación, el cual debe involucrar habilidades que involucran la observación, la sistematización de las experiencias educativas, con la intención de comunicar los aprendizajes alcanzados. Esto implica un proceso gradual, transverbal que se va desarrollando.	Se organiza la ruta de trabajo para la práctica pedagógica desde los derroteros macro y meso-curricular, con base en el MEN (2017) y la sistematización experiencias desde Oscar Jara (2018). Ello con la intención de propiciar la formación en investigación a partir de la práctica pedagógica, el cual reconoce la importancia de involucrar procesos y habilidades como la observación, el registro, la descripción, documentación e interpretación de la experiencia pedagógica, análisis reflexivo y la sistematización de las experiencias educativas, con la intención de comunicar los aprendizajes alcanzados. Esto implica un proceso gradual, transverbal que se va desarrollando.	
<b>Generalización de estos enunciados</b>				

*Elaboración propia*

**Figura 6. Matriz de revisión documental de orden teórico - subcategorías**

MATRIZ DE REVISIÓN DOCUMENTAL - SUBCATEGORÍAS						
<b>Nombre del investigador principal</b>	Lina María Virvescas Molina					
<b>Objeto de estudio</b>	Práctica de Enseñanza - PE					
<b>Pregunta de investigación</b>	¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario?					
<b>Objetivo general</b>	Analizar la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario.					
<b>Objetivos específicos</b>	1. Identificar los aspectos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para reconocer elementos de cambio en la misma y además, consolidar habilidades investigativas en los estudiantes-profesores. 2. Formular una propuesta pedagógica que implementada en el contexto universitario, apoyada en la Lesson Study facilite fortalecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores. 3. Evaluar las transformaciones que surjan a partir de la implementación de la propuesta pedagógica y los ciclos de reflexión de la Lesson Study de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para robustecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores.					
<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>Referencia según APA</b>	<b>Resumen del documento</b>	<b>Palabras clave de la fuente</b>	<b>Cita textual</b>	<b>Página de la cita</b>	<b>Palabras clave</b>
<b>Organización</b>	Trucha, L. & Estiven (2014). Modelos and académicos. Una transición desde un digital hacia en educación. Teaching	la integración de herramientas digitales se considera problemática en el estudio de que la disponibilidad de recursos en la educación matemática es como las prácticas de enseñanza actuales (Laguarda et al., 2001). En la última fase de	Organización Estructura Sistema de entornos de	La idea de "organización constructiva" es una propuesta que permite organizar el sistema de enseñanza. Por ejemplo, Marlety y Marlety (2012) incluyen el noción de organización en su medición semántica. En el artículo de "Sistemas organizados computacionales, base para la formación explícita, descentralizada del conocimiento" (Gómez de la Cruz, 2014).	p. 5	Presupuesto organizacional Tener una formación explícita propósito (objetivos de planeación)
<b>Cobertura curricular</b>	Quintero, M. I. (2012). Cobertura de contenidos y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado. una	El tema de este artículo, nos invita a una doble mirada. ¿Cómo son los mecanismos para comprender el proceso de generalización? ¿Cuál es el tema de los trabajos pedagógicos que pueden facilitar el aprendizaje?	evaluación curricular, aprendizaje cultura, investigación evaluativa, calidad, evidencia	Para algunos autores basados en la teoría organizacional, se refiere a la evidencia de la adecuada correspondencia entre los planes, programas y flexión, con los procesos y resultados de formación propuestos de atender por una institución de educación superior.	p. 60	Congruencia Correspondencia entre elementos Correspondencia entre procesos, RPA, evaluación, estrategias
<b>Conceptos estructurantes</b>	Ponzoa, R. (2016). Una concepción estructural en el aprendizaje por investigación. <i>Investigación de la Ciencia. Revista de Investigación y Experimentación</i>	El artículo aborda el aprendizaje constructivo con un enfoque que se refiere al sujeto durante el proceso de formación inicial para la docencia, con especial énfasis en el aprendizaje por investigación.	Conceptos estructurales	concepto "estructurar", es decir un concepto cuya construcción transforma el sistema cognitivo, permitiendo adaptar nuevos conocimientos, regular los de los otros marcos, transformar incluso los propios marcos anteriores	p. 31	Transformación del sistema cognitivo Nuevos conocimientos Organiza los datos
<b>Herramienta didáctica</b>	Alfonso, M. (2012). Construcción del PBD: la práctica profesional, aprendizaje de la	El artículo presenta los resultados de eficacia y eficiencia de la estrategia de "Portafolio de evidencia de aprendizaje" utilizada por estudiantes de la asignatura Física I en el marco del proyecto "Portafolio virtual de evidencia de	Aprendizaje instrumental homología aprendizaje por investigación	La homología se convierte a 23 fundamentos para pensar el proceso de formación docente, principalmente por las condiciones de aprendizaje que se crean en las acciones situadas.	p. 23	Estructura de la materia que se requiere se haga Relación entre evidencias expuestas en formación Estructura de la materia que se requiere se haga
<b>Construcción de competencias de práctica</b>	Alfonso, M. (2012). El trabajo colaborativo en aula universitaria. <i>Leones</i> , 19(2), 263	El trabajo del aula se centra en promover el trabajo colaborativo como producto del trabajo investigativo que se desarrolla en el Programa	Prácticas docentes Trabajo colaborativo, socialización	entusiasmo observatorio, su fundamentación en la sistemología constructivista	p. 264	aprendizaje como proceso social estructuración
<b>Período docente, evidencia de aprendizaje</b>	Agudelo de Fierro, L. & Fierro, S. M. (2011). El "Portafolio de evidencia de aprendizaje" utilizado por estudiantes de la asignatura Física I en el marco del proyecto "Portafolio virtual de evidencia de	Este trabajo presenta los resultados de eficacia y eficiencia de la estrategia de "Portafolio de evidencia de aprendizaje" utilizada por estudiantes de la asignatura Física I en el marco del proyecto "Portafolio virtual de evidencia de	Investigación en educación de la física Métodos y estrategias de	la evidencia de aprendizaje, permite formar estudiantes reflexivos, facilita el desarrollo y aplicación de habilidades cognitivas de orden superior, permite abordar problemas prácticos, facilita el trabajo colaborativo por áreas en una estrategia de evaluación formativa para la reflexión en el aula.	p. 305	formación del pensamiento crítico estudiantes reflexivos desarrollo de habilidades cognitivas
<b>Evaluación auténtica</b>	Valde-Ruiz, M., & Molina Jasso, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos	La evaluación auténtica abre nuevas perspectivas a una de las líneas de evidencia más complejas y desafiantes: como es el caso de la evaluación de	evaluación de aprendizajes innovación educativa, reformar	esta capacidad de otorgar más importancia al trabajo autónomo del alumno a través de la incorporación de metodologías innovadoras.	p. 12	Poner el alumno en el trabajo autónomo Mantener activa y responsable

*Elaboración propia*

A manera de síntesis en relación a las técnicas e instrumentos de recolección de datos y su respectiva correspondencia, se presenta la siguiente tabla que recoge la exposición previa.

**Tabla 4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos - correspondencia**

<b>Instrumentos de recolección de datos</b>		<b>Técnicas de recolección de datos</b>
<i>Diario de campo</i>	Permite registrar en forma de secuencia los eventos de interés para el observador, con descripciones densas, detalladas para construir una narración de los acontecimientos y todas aquellas experiencias de aula objeto de revisión, análisis y mejora.	-Observación participante -Retroalimentación por un mediador experto
<i>Escalera de retroalimentación</i>	Se cohesionan con lo propio de la LS. Pretende reunir todos aquellos aspectos favorables y por mejorar de la PE. Es suministro para los profesores; así entonces, cada reunión que realiza el grupo de profesores investigadores se consolida como una oportunidad de enriquecer el diálogo organizado en torno a la escalera, de la cual se socaban asuntos centrales del saber pedagógico, gracias a la revisión colectiva y su análisis.	-Grupos de discusión -Trabajo colaborativo
<i>Matriz de reflexión – LS</i>	Por su estructura y composición, posibilita a la profesora investigadora describir, recoger, registrar, reelaborar, evaluar y reflexionar aquellas cuestiones que se abrazan a cada una de las acciones constitutivas de la PE, sobre la ruta de trabajo de la LS a partir de los ciclos de reflexión.	-Observación participante -Grupos de discusión -Trabajo colaborativo -Retroalimentación por un mediador experto
<i>Documentación</i>	Consiste en la recogida y exposición sistemática, por medio de fotografías, videos, imágenes, escritos, palabras, productos gráficos de los procesos educativos, en perspectiva narrativa que da cuenta de lo vivido y la vida en el aula. “La documentación suministrará material valioso para reflexionar sobre la acción” (Hoyuelos, 2007, p. 7).	-Observación participante -Grupos de discusión -Revisión documental -Retroalimentación por un mediador experto
<i>Syllabus y planeador docente</i>	Hacen parte del ejercicio de diseño y planeación del proceso formativo y actividades a desarrollar por parte de la profesora investigadora con sus respectivos estudiantes-profesores.	-Grupos de discusión -Revisión documental -Trabajo colaborativo -Retroalimentación por un mediador experto
<i>Portafolios digitales docentes: estudiantes-profesores</i>	Son las producciones que las estudiantes-profesores elaboran durante su proceso de formación. Este contiene el proceso y todo lo que permite visualizar la formación. Reúne un amplio abanico de evidencias digitales. Le permite a la profesora investigadora recoger datos relevantes en línea de su propia PE, de cara al proceso de sus estudiantes.	-Grupos de discusión -Revisión documental -Retroalimentación por un mediador experto
<i>Rúbricas de evaluación docente</i>	Se refiere a los lienzos o matrices orientadores de evaluación que emplea la profesora, que comprende criterios específicos para recoger evidencias y valorar los aprendizajes del estudiante.	-Grupos de discusión -Revisión documental -Trabajo colaborativo -Retroalimentación por un mediador experto
<i>Matriz de revisión documental</i>	Se constituye como una herramienta que permite a la profesora investigadora organizar y sistematizar las diferentes fuentes de consulta (referencias), que contienen aportes teóricos y prácticos correlacionados con el trabajo de investigación. Permiten nutrir y elevar de mayor significado los ciclos de reflexión en relación a la PE y sus acciones constitutivas.	-Revisión documental

*Elaboración propia*



## **Configuración Pedagógica de la Investigación y Didáctica de la Investigación**

La configuración pedagógica del presente se funda en el *constructivismo social* de Vygotsky, considerado como su precursor. Esta teoría comprende el aprendizaje humano como una construcción, siendo activo y participativo. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje no es una actividad individual, sino social. De ahí que “el docente tiene la responsabilidad de promover y crear el espacio apropiado para la construcción del conocimiento. Implica la organización de la enseñanza” (Cenich y Santos, 2005, p. 268). Por lo tanto, destaca la importancia de la interacción de un par más avanzado (profesor), como medio para alcanzar puntos propuestos.

### ***Configuración didáctica de la investigación***

En lo que respecta a la configuración didáctica del presente estudio, el cual se adopta para fortalecer las habilidades investigativas en las profesoras-estudiantes y como oportunidades de reflexión en relación a la PE para su respectiva transformación, se optó por el *Marco de la Enseñanza para la Comprensión* (EpC). Así, la configuración didáctica se entiende en palabras de Litwin (1997), como la forma particular que despliega el profesor para favorecer los procesos de construcción de conocimiento y los modos en que el docente piensa su campo disciplinario. Allí se expresan el tratamiento de los contenidos, los supuestos que reconoce del aprendizaje, los vínculos que establece en clase, las relaciones teórico-prácticas, formas particulares de la enseñanza y la manera singular que la organiza. Por lo tanto, las configuraciones didácticas son propuestas de enseñanza que reconocen como base teórica la relación con el aprendizaje.

Retomando la idea inicial del marco de la comprensión, este se entiende como “una visión de la educación que pone la comprensión, ante todo. Esta forma de concebir la educación nos invita a reflexionar sobre nuestro trabajo en el aula y en la institución de una manera diferente” (Barrera y León, 2014 p. 27). En lo que respecta a Cifuentes (2015) lo considera como una “opción valiosa para transformar nuestras prácticas educativas, pues permite desarrollar comprensiones profundas, promueve el aprendizaje significativo y crea verdaderas culturas de pensamiento en el aula y fuera de ella” (p. 80). Por lo tanto, como producto de las investigaciones de grandes impulsores del Proyecto Zero (Harvard) han venido gestando una noción en torno a la *comprensión*, quienes Blythe y Perkins (1999) afirman que va mucho más allá del hecho de saber algo. Por su parte Stone Wiskee (citado en Barrera y León 2014) señalan que la comprensión es “la capacidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que sabemos, para resolver problemas, crear productos e interactuar flexiblemente con el mundo que nos rodea”

(p.21). Ahora bien, para una exposición más amplia, es importante señalar que éste funciona como un engranaje de cuatro elementos cohesionados que se mencionan en la siguiente tabla:

**Tabla 5. Marco de la Enseñanza para la Comprensión.**

<b>Marco de la Enseñanza para la Comprensión - EpC</b>	
1. Tópicos generativos (TG)	Representan “los conceptos, ideas o eventos centrales sobre los que nos interesa que los estudiantes desarrollen comprensión [...] van a la esencia de cada disciplina” (Barrera y León, 2014, p. 29), deben contener profundidad, amplitud y ser atractivos tanto para el estudiante como para el profesor.
2. Metas de comprensión (MCs)	Son aquellos “propósitos que el docente pretende que sus estudiantes alcancen en un determinado tiempo y responden a unas acciones que ellos deben realizar” (Barrera y León, 2014, p. 28). Se caracterizan por ser centrales, explícitos y públicos y sus dimensiones son de conocimiento, método, propósito y comunicación (Stone, 1999).
3. Desempeños de comprensión (DC)	Hacen referencia a “las actividades de aprendizaje que brindan tanto al docente como al estudiante las oportunidades de constatar el desarrollo de la comprensión a lo largo del tiempo, en situaciones nuevas y desafiantes” (Blythe, 1999, p. 96). Se reconocen como el corazón y la demostración de la comprensión, estructurados en secuencia de actividades: exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis.
4. Valoración continua (VC)	Es el “conjunto de ciclos de retroalimentación centrados en la comprensión, que utilizan estudiantes y maestros a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para apoyar dicho proceso” (Barrera y León, 2014, p. 31).

*Elaboración propia*

### **Categorías de Análisis**

Para la reflexión del estudio, la investigación elabora un sistema de categorías que configuran un cuerpo organizado de conceptos de la información analizada, siendo la maqueta de significados que permite reconstruir la información para describirla y reconocer la realidad subyacente. EL proceso de categorización según Strauss y Corbin (2002) consiste en la “asignación de conceptos a un nivel más abstracto [...] las categorías tienen un poder conceptual, la capacidad de reunirlos en grupos o subcategorías. Al agruparlos, el investigador también inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre conceptos del mismo fenómeno” (p. 124). Así, las categorías son conceptos producidos de los datos recolectados que representan el fenómeno de estudio. “Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos” (Straus y Corbin, 2002, p. 137).

En esta línea, al ser un fenómeno observable en un contexto específico del que se extrae un conjunto de información, es relevante configurar un entramado de datos recogidos, información transformada en campos definidos de análisis por sus características en común, dando lugar a una organización categorial. Para Torres (1998) categorizar se vincula con “‘ponerle nombre’, definir un término o expresión clara del contenido de cada unidad analítica” (p.173). En consecuencia, la siguiente tabla expone las categorías apriorísticas de análisis establecidas para el presente estudio, y aquellas emergentes producto de la triangulación y

análisis respectivo.

**Tabla 6.** *Categorías de análisis.*

Categorías de Análisis	
Objeto de estudio	Práctica de Enseñanza - PE
Pregunta de investigación	¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario?
Objetivo general	Analizar la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario.
Objetivos específicos	1. Identificar los aspectos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para reconocer elementos de cambio en la misma y además, consolidar habilidades investigativas en los estudiantes-profesores.
	2. Formular una propuesta pedagógica que, implementada en el contexto universitario, apoyada en la Lesson Study propicie la transformación de la PE para fortalecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores.
	3. Evaluar las transformaciones que surjan a partir de la implementación de la propuesta pedagógica y los ciclos de reflexión de la Lesson Study de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para robustecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores.
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Acción constitutiva de planeación	Conceptos estructurantes
	Orquestación: reflexión para la acción
	Coherencia curricular
Acción constitutiva de implementación	Homología didáctica
	Construcción de comunidades de práctica
	Habilidades investigativas
Acción constitutiva de evaluación de los aprendizajes	Portafolio docente: evidencias de aprendizaje
	Evaluación auténtica

*Elaboración propia*

## Análisis de Datos

### *Triangulación de los datos: datos vs datos vs profesora investigadora vs teoría*

El análisis de los datos que emerjan de la investigación se hará mediante la técnica de *triangulación de datos*. Consiste en poner en discusión los datos recolectados, los planteamientos de la profesora investigadora y la teoría con el fin de visualizarlos “desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí” (Bisguerra, 1989, p.264). Pretende el análisis de un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos. Consiste en dilucidar las diferentes partes o frentes complementarias de la totalidad del fenómeno, por lo que la PE al estar tejida en un entramado de características se hace necesario recogerla en sus aristas para analizarla en su complejidad.

Por medio de la triangulación de datos recolectados del objeto de estudio consiste, además, según Martínez (2006), emplear una variedad de datos para realizar el estudio proveniente de diferentes fuentes, con el propósito de contrastar la información recabada; entendiéndose por datos, en palabras de Strauss y Corbin (2002), la información inmersa en observaciones, registros, entrevistas, grabaciones, entre otros. Es relevante reconocer que es la investigadora quien estructura en gran medida dicha triangulación, pues busca discutir, comparar o interpelar lo que fue socavando en los ciclos en la recolección de datos, el contraste teórico y la reflexiones al respecto. Este es un aspecto importante en la comprensión y transformación del objeto de estudio, pues implica reconocer que la verdad no es absoluta, sino que se trata de una construcción inacabada.

## Capítulo VI. Ciclos de Reflexión

En el conjunto completo de la ruta metodológica expuesta en el apartado anterior, el presente tiene como intención recoger aquellos asuntos que participan de la investigación en su componente metodológico que se concretan en los *ciclos de reflexión* al interior de la PE de la profesora investigadora, para dar lugar a su respectiva transformación y, por ende, contribuir al fortalecimiento de habilidades investigativas en las profesoras-estudiantes en un contexto universitario. La ruta trazada en línea de la IAE, transita lo que Lewin (1946) distinguió *ciclos de acción reflexiva*, como una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción.

### Ciclos Precursores

De manera preliminar se expone la reflexión de elementos personales de la profesora investigadora, trayectoria académica y experiencia laboral, como aspectos enlazados con el rol y acciones docentes, sobre la base las siguientes preguntas: ¿Quién es?, ¿Cuál es su formación de base?, ¿Qué es ser profesor?, ¿Qué, cómo y para qué enseña y evalúa?, ¿Qué estrategias con mayor frecuencia emplea?, ¿Qué aspecto le gustaría trabajar para investigación? y ¿Cuál ha sido su trayectoria profesional y los hitos más relevantes de su práctica?

#### *Ciclo precursor I: reflexión preliminar*

La profesora investigadora se caracteriza por ser una mujer creativa y sensible. Es entregada y comprometida con cualquier actividad que emprenda y la vincule afectivamente a ella; es apasionada por su profesión, vive con intensidad, disciplina, servicio y caridad su carrera. Goza el espacio de relación que entabla con sus estudiantes. Es exigente en su profesión y en su responsabilidad como formadora de maestros, ya que le da un sentido político a la misma. Es madre de tres hijos, uno de 19 años, 10 años y espera el tercero. Otras de sus grandes pasiones son las artes, en especial la música instrumental, toca flauta travesa y leer poesía. En lo que respecta a *su formación de base* y su desempeño docente, se compartió la información respectiva en el apartado de antecedentes de la PE (capítulo I).

Resalta del *ser profesor*, que es ante todo una pregunta que le suele ser compleja de cristalizar, dado que reúne varias cuestiones que no pueden reducirse en meros aspectos descriptivos o arquetípicos. Ser profesor es un estilo de vida, un estilo que permea e impregna lo más profundo del ser, toca las fibras más íntimas de quien lo ejerce; ser profesor se convierte en hábito de ser en el mundo, como un ADN. Conjuntamente, implica además tener actos de valentía, de riesgo, de fuga, de alegría, de estética, etc. Ser profesor significa, además, un actuar

político, una profesión que exige un sujeto activo, participe, aquel que no teme problematizar sus propias cuestiones como profesor y aquellas que le rodean, ser profesor implica adentrarse en los tramos más profundos de a quienes enseña...

Referente a su PE en *qué, cómo y para qué enseña*, en primer lugar, desarrolla el syllabus acorde a los aspectos sugeridos por el programa de las LEI, para programar las sesiones una a una en un cronograma general acorde a esta información preliminar y uno adicional para el escenario de la práctica, cronograma de actividades y tareas que orienta el trabajo a realizar por las estudiantes. Acompaña los procesos de formación que deben desempeñar las futuras licenciadas en educación infantil en los centros de práctica. Este acompañamiento está cobijado en un acercamiento a procesos de investigación. Además, enseña lo concerniente a el diseño de configuraciones didácticas, planeación de propuestas de intervención para niños; como punto cardinal, abordar lo referente a práctica reflexiva donde las estudiantes se enfrentan a procesos de indagación sobre su propia práctica como objeto de estudio en perspectiva del enfoque de sistematización como investigación. Este acompañamiento comprende, por un lado, un seguimiento *in situ* a las profesoras en formación en los centros de práctica (instituciones).

Por el otro, se estructura en un ciclo que comprende cuatro fases de formación cohesionada, según el MEN (2017). La primera fase se refiere a la *Indagación*. Esta implica una lectura y análisis de contexto. Segunda, la *Proyección*. Exige un ejercicio riguroso de planeación y diseño. Como tercera y cuarta fase, se refiere a *Vivir la experiencia* y *Valorar*, se realiza de manera paralela donde las estudiantes intervienen desde lo planeado, pero a su vez, documentan las actividades desarrolladas para luego desde allí entrar en un ejercicio descriptivo (reconstruir la historia), interpretativo, analítico, de diálogo teórico y reflexivo sobre lo acontecido en la experiencia, el cual sirve de plataforma para hacer ajustes de la propia práctica. Este proceso se pone al final a disposición de un jurado, como ejercicio de socialización y evaluación de par.

Una de las finalidades que ella pretende desde lo que enseña, es que todo lo que se desarrolla en el marco de sus espacios de formación es delinear una comprensión y conciencia que su lugar en el campo de la educación debe ser desde una postura responsable, comprometida, profesional, política y ante todo, humana en lo que respecta con el quehacer docente y como desde allí, se impacta a la población que les compete: las infancias; de manera que todo el proceso les permita reconocer la complejidad de su profesión, la densidad de su desarrollo profesional, identificar la claridad de una intencionalidad de su ejercicio docente y en especial,

cómo desde allí es posible no solo consolidar un saber -el pedagógico-, sino en especial, un cambio en la propia práctica como acto intelectual y político, y por supuesto, en sí mismas.

Para las preguntas *qué, cómo y para qué evalúa*, la profesora lo realiza de cara a los objetivos de la clase, siendo derroteros de la asignatura y los que considera al momento de evaluar. Sobre la base de estos se diseñan las actividades. Las formas de evaluación cuentan con algunas rúbricas, conforme a los productos. Concibe diversas oportunidades de evaluación que no se centran en único ejercicio, abrazados a producciones de diferente índole, como, por ejemplo: análisis, reflexiones, documentación de la experiencia de aula, informes, planeaciones, entre otros; elaboraciones transversales a lo largo del semestre que den cuenta de un ejercicio como proceso, todo ello atesorado en un portafolio docente. Las *estrategias* de manera general son trabajos colectivos, experiencias de aula en inicial como referentes o casos.

Referente al proceso de investigación de la Maestría en Pedagogía, la profesora en su PE señala el valor de generar procesos reflexivos profundos en el marco de ejercicios sistematizados en perspectiva investigativa de las profesoras-investigadoras, para fortalecer habilidades investigativas. Como segundo asunto de revisión, robustecer y sistematizar la propia práctica de la profesora, de manera que desde allí se pueda concretar procesos reflexivos para la transformación del ejercicio docente a la luz de estos ([ver apéndice 1](#)).

### **Reflexión del ciclo precursor I.**

Frente a este panorama previo de exposición, se reconoce que la profesora investigadora recoge aspectos relevantes de su PE. Sin embargo, muchas de estas cuestiones se elaboran sin considerar una reflexión previa sincronizada alrededor de las acciones constitutivas. Se identifica el cuidado de cada una, pero pueden estar saturando el desarrollo natural de una dinámica de aula; dejando poco espacio para conocer procesos naturales en los estudiantes, por la esquematización ambiciosa o cerrada que puede convertirse las acciones de planeación, conduciendo a una materialización de estas, sin naturalidad.

Por otro lado, las preguntas iniciales, son cuestiones que muchas veces no son preliminares de reflexión docente, en tanto la labor queda más concentrada en desarrollar aspectos de orden curricular, desligando cuestiones propias, humanas, sentires y pasiones propias que se ponen en juego al momento de entrar en contacto con los estudiantes, estilos, formas de ser y de pensar que atraviesan no solo las propias acciones docentes, sino además las relaciones, formas de organizar el aprendizaje, disponer las atmósferas de trabajo, entre otros.

## ***Ciclo precursor II: aproximación a la metodología LS***

Para esta fase, una profesora investigadora colaboró en el desarrollo del ciclo, que también hace parte del seminario de investigación, operó como par de revisión, discusión y retroalimentación, según los marcos propuestos por la LS. Señalando que este ciclo se estructuró como acercamiento a la metodología, de manera que no parte de la noción de un foco previo, sino de una exploración intuitiva en el desarrollo de sus fases, ya que éstas fueron la columna vertebral del proceso de aproximación.

### **Primera fase: planear la lección.**

Para esta fase la profesora investigadora planeó una sesión de clase de forma detallada, con base en uno de los desarrollos temáticos de una de sus clases, conforme el programa, empleando el instrumento de planeación diseñado por la profesora ([ver apéndice 2](#)). Implicó la revisión de la propuesta didáctica desde sus objetivos, recursos, momentos y evaluación. Se pensó en las formas que se considerarían para la toma de evidencias de la respectiva sesión.

### **Segunda fase: someterla a la revisión del par.**

Una vez diseñada la sesión de clases en el instrumento de planeación, se comparte al par asignado<sup>1</sup> con la intención de ser sometida a revisión, retroalimentación y discusión por parte del mismo como ejercicio cuidadoso. Se nutre con una mirada distinta y desde allí, surgen asuntos que requirieron de su formulación. La revisión se sostiene bajo la escalera de retroalimentación de Wilson (2006), se expresan sugerencias en términos de la planeación de la lección y cuestiones de orden investigativo; observaciones que se ajustan ([ver apéndice 3](#)).

### **Tercera fase: implementación de la lección planeada.**

Se puso en escena el plan diseñado y revisado acorde a las observaciones, ajustando la planeación inicial. Durante este momento recoge evidencias y trabajos de parte de los estudiantes *in situ*, con la intención de guardar el conjunto de acontecimientos dados ([ver apéndice 4](#)).

### **Cuarta fase: evaluación mediante el trabajo colaborativo.**

Para esta fase, la profesora investigadora comparte con su par colaborador el conjunto de evidencias. Se abren espacios de discusión, contraste y evaluación con el par y luego a nivel general en el semanario para comunicar los mismos y aquellas reflexiones iniciales de este

---

<sup>1</sup> **Par colaborador de la LS:** Profesora María Alejandra Guerrero. Gastrónoma egresada de la Universidad de La Sabana. Especialista en Alimentación y Nutrición en Promoción de la Salud de la Universidad Nacional de Colombia, estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Profesor hora cátedra del programa de Gastronomía y ocasionalmente del programa de Administración y Servicio. Ambas de la Facultad de la Escuela de Ciencias Económicas y Administrativas. Labora con la universidad desde 2019.

primer ejercicio. Ello da paso a una reformulación en su mejora en perspectiva autocrítica.

#### **Quinta fase: reflexiones y autorreflexión de la lección.**

Si bien esta fase apunta a la construcción de una narrativa que recupere la experiencia donde se cristalizan las reflexiones, la misma no se elabora por tratarse de un acercamiento. Sin embargo, el ciclo trajo consigo varias cuestiones importantes de reconocer en el marco de la PE y sus acciones constitutivas, con el trabajo colaborativo y así, dar lugar a la construcción de una comunidad de aprendizaje, de modo que incitan a una mejora y el pensar aquellas cuestiones que marcaron tensiones, desafíos, aciertos y que requieren ajustes.

Esta introducción a los ciclos de reflexión despertaron en la profesora preguntas y reflexiones relevantes en cuanto a la acción de *planear* se trata, ya que nunca había considerado dentro de su repertorio de clase vincular asuntos de orden investigativo como lo son planear la forma de toma de evidencias, aunque conocía de las misma. No se incorporaban al interior de la clase como ejercicio de auto indagación reconocimiento de asuntos novedosos, en términos de descubrimientos que a simple vista no son perceptibles. El diseñar la sesión estuvo más detenida que lo habitual con el temor de prever “errores”, pero, además, dar claridad de la misma al par evaluador. Dos aspectos interesantes que se sincronizaron (secuencia de actividades y planeación de la recogida de evidencias), puntos de partida para la profesora investigadora de gran relevancia en su revisión y diseño previo.

En lo que respecta a la *implementación*, esta tuvo un matiz diferente en la sesión, ya que la profesora investigadora al estar expuesta a una observación (grabación de la clase), llevaba a una cierta presión y pérdida de la naturalidad de las acciones, del mismo modo, desconcentración de los momentos de desarrollo de la sesión conforme se planeó inicialmente, cuestiones que conducen a reflexiones importantes en tanto estos eventos no pueden ser obstáculos de lo organizado con antelación en la planeación. Para *evaluar los aprendizajes*, esta acción constitutiva fue la mayor revisión y diseño para cohesionar cada parte de la planeación, cuestión que inclusive se reformuló y con sugerencias del par colaborador, sugerencias atendidas y modificadas en la planeación e implementación, valiosas.

Dicho esto, lo concerniente a la retroalimentación del par fue un punto central en comprender no solo el lugar relevante de una mirada externa a la propia práctica para nutrirla, sino la comprensión de la estructura y valor que contiene consolidar comunidades de diálogo y colaboración en el marco de la LS, ya que estas permiten en primer lugar, que los profesores se



vinculen e interactúen desde otros ángulos que complementan y robustecen el trabajo de la aula a partir de la PE; y en segundo lugar, como los diálogos cruzados de revisión, favorecen los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

### **Sexta fase: proyección.**

Como resultado del proceso previo, se da lugar a la consolidación de elementos de mejora para los próximos planes de acción, lo que invita a pensar un nuevo diseño desde las propias reflexiones preliminares y las reconocidas por el par colaborador.

### ***Ciclo precursor III: aproximación a la metodología LS y exploración del foco***

El presente ciclo se elaboró bajo las orientaciones y discusiones del semanario. Se expone de manera detallada cada fase que compone la metodología de la LS, así que la misma exigió la delimitación y definición de un foco sobre el cual se planea la lección, por lo tanto, el siguiente ciclo pretendió tener un acercamiento más conciso a la metodología.

### **Primera y segunda fase: planear la lección y someterla a la revisión del par.**

Esta fase comprendió la revisión cuidadosa del foco de la lección para su respectiva planeación, en términos de la enseñanza y los aspectos a considerar para la investigación ([ver apéndice 5](#)). El foco que la profesora abordó como aproximación, está enmarcado en asuntos ausentes en la formación en investigación de profesores en formación, específicamente, en las habilidades investigativas (HI); foco que delineó la estructura del diseño. En conjunto, este ejercicio de planeación incorporó cuestiones consideradas en el ciclo anterior como aspectos de mejora, reformulación en relación a la evaluación, modificó la presentación de objetivos por RPA (resultados previstos de aprendizaje), otras cuestiones a considerar en la toma de evidencias y un elemento nunca abordado por la profesora investigadora: rutinas de pensamiento (RP). Como segunda fase y finalizada la planeación, se comparte el instrumento de planeación al par colaborador quien se encarga de hacer una revisión detalla de la misma, con el fin de reconocer cuestiones de mejora. Las observaciones se dan bajo los criterios de la escalera de retroalimentación, allí se expresan consideraciones a tener presentes: ([ver apéndice 6](#)).

### **Tercera fase: implementación de la lección planeada.**

Se lleva a cabo el plan diseñado y revisado con antelación. La profesora en el momento de la intervención debe ajustarla, dado que no cuenta con un aula para el desarrollo de la misma, lo que le implicó acomodar varias cuestiones a un espacio abierto y de mucha circulación de personas. Sin embargo, no pierde de vista la toma de registros ([ver apéndice 7](#)).

**Cuarta fase: evaluación mediante el trabajo colaborativo.**

Con el par colaborador se comparte las evidencias recogidas para evaluarse, siendo insumos primarios para la revisión, discusión y colaboración, fuente de reflexiones iniciales conforme a la exploración del foco. La revisión impulsó modificaciones relevantes al uso de las RP, como asunto central de evaluación.

**Quinta fase: reflexiones y autorreflexión de la lección III.**

Este ejercicio de acercamiento y exploración del foco desde la LS, permitió adentrarse en reconocer aquellas habilidades iniciales en términos investigativos (HI) de las estudiantes-profesoras como centro de la lección, ya que se trata de un asunto poco abordado de forma consciente, conduciendo así a realizar una reflexión de la PE, ya que desde el foco no solo se gesta un lugar relevante de discusión colectiva, sino además de ello, enriquecer la práctica (acciones constitutivas), posibilitando desde este punto de partida no solo reflexiones, sino modificaciones valiosas con visiones más profundas de aquello que se pretende enseñar.

Otra cuestión que emerge tiene que ver con el uso de RP, que, si bien permiten hacer visible el pensamiento, estas fueron complejas de abordar en el grupo de estudiantes al no tener conocimiento de estas, pero también, al ser un punto de novedad para la profesora investigadora quien lo incorporó hasta ese momento, reconociendo que su abordaje implica un lenguaje particular y una estrategia singular de trabajo. En esta línea de reflexiones surgidas en las discusiones grupales de trabajo, el hecho de partir de una revisión cuidadosa de los RPA y su formulación, condujo a la profesora investigadora a enlazar desde los mismos, no solo cuestiones curriculares meso, sino además macro como los estipulados en relación a la formación de profesores en lo que respecta al componente investigativo que debe estar presente en su proceso, puesto que los objetivos que se planteaban estaban de cara a unos elementos de contenido específicamente.

Por último, pero no menos importante, la profesora debió incorporar varios ajustes *in situ* ya que no contaba con un aula para el desarrollo de la sesión, además la lluvia afectó considerablemente la organización por contraste en la intemperie. Situación que llevó a acomodar no solo el espacio, su disposición, sino la secuencia, dando prioridad a unas cuestiones centrales de la clase y no a la RP como punto de apertura por las malas condiciones del espacio. Cada uno de estos puntos dieron lugar, primero, a reconocer la importancia del foco (HI), ya que suele estar disperso y poco intencionado en la formación y la planeación; segundo, una

consolidación más rigurosa de un trabajo colaborado y mediado por el asesor experto, en el marco de un trabajo desde la LS, a través del cual se va a desarrollar todo el proceso de investigación. A continuación en la siguiente tabla, el análisis parcial de los datos del presente ciclo de reflexión:

**Tabla 7.** *Análisis parcial de los datos ciclo III.*

	Objeto de estudio: PE	CÓDIGOS PEDAGÓGICOS
CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	CICLO DE REFLEXIÓN	CR3 Aproximación a la metodología LS y exploración del foco
	Planeación	Descenso curricular Coherencia curricular
	DEPURACIÓN Análisis parcial	Exploración de saberes previos Orquestación: Reflexión para la acción Secuencia didáctica en perspectiva EpC
	Implementación	Secuencia didáctica en perspectiva EpC Organizadores gráficos
	DEPURACIÓN Análisis parcial	Rutinas de pensamiento Configuración y disposición espacial en aula Trabajo colaborativo entre estudiantes
	Evaluación de los aprendizajes	Actores de la evaluación Medios, técnicas e instrumentos Evidencias de evaluación almacenadas (PDD)

### Sexta fase: proyección.

Al igual que el ciclo precursor anterior, este no contó con la construcción de una narrativa que recoja la experiencia vivida como recuperación de la misma de forma escrita. No obstante, esta se dio de forma oral y compartida al interior del seminario con el grupo de discusión, con el fin de compartir el proceso vivido, las reformulaciones, principales hallazgos en términos reflexivos, las formas cómo se organizó la investigación y por supuesto, elementos iluminadores en relación a la aproximación del foco. De acuerdo con este punto, la profesora reconoce nuevas aristas que deben incorporarse como mejoras en las lecciones futuras.

### Ciclo de Reflexión – Configuración Didáctica EpC

A continuación, y en línea de la configuración didáctica de la investigación dentro del marco de la EpC, los siguientes ciclos de reflexión se diseñaron bajo este marco. Es importante mencionar que estos puntos se formularon para cobijar la unidad completa de trabajo, siendo resultado de las reflexiones previas para consolidar una investigación más cohesionada.

En primer lugar, lo referente a las *competencias* se focaliza en responder a las estipuladas por el Proyecto Tuning para la formación de profesores, estas son: “V16: Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas (y) V19: Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo” (Beneitone et al., 2007, p. 137). Segundo, los *RPA* cristalizados en las MCs que dirigen los ciclos siguientes se consolidaron bajo los criterios de la EpC en el marco de sus dimensiones. Se concretaron en línea del *foco*: habilidades investigativas (HI) para responder a las cuestiones del descenso curricular. Las habilidades a trabajar en el cuerpo completo de la unidad son: observación,

registro, descripción, síntesis, análisis, interpretación, reflexión y habilidades comunicativas (comunicación de los aprendizajes). Dichas habilidades son consideradas gracias a la revisión documental y depuración que la profesora realiza de la información ([ver apéndice 8](#)), tomando como referencia la exposición de Martínez & Márquez (2014), y para el caso de las habilidades comunicativas Vilá, Rubio, & Berlanga (2014).

Como tercer elemento, los *conceptos estructurantes* (CE) declarados se demarcan bajo los marcos macro y meso curricular (Sistematización de experiencias, docente investigador, documentación, práctica reflexiva y saber pedagógico). Por último, la *secuencia de actividades* se adopta lo momentos de exploración (E), investigación guiada (IG) y proyecto síntesis (PS) conforme la EpC. De este modo, se compuso la siguiente ruta de secuencia didáctica cohesionada con los ciclos de reflexión posteriores para un engranaje en su configuración:

**Tabla 8.** Configuración didáctica y Ciclos de reflexión.

<b>Foco LS</b>	Habilidades investigativas (HI)		
<b>Competencias Proyecto Tuning</b>	- V16: Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas. - V19: Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo		
<b>Conceptos estructurantes</b>	Sistematización de experiencias, docente investigador, documentación, práctica reflexiva y saber pedagógico.		
<b>Tópico generativo – TG:</b>	Rastros y rostros: hacer hablar la práctica		
<b>Metas de comprensión (MCs)</b>			
<i>Conocimiento</i>	<i>Propósito</i>	<i>Método</i>	<i>Comunicación</i>
El estudiante-profesor comprenda qué es la sistematización de la práctica y su relación con la investigación, la reflexión docente y la mejora de la propia práctica.	El estudiante-profesor comprenda el valor investigativo de la sistematización de la práctica como estudio potente de su propia práctica, reflexión y transformación docente.	El estudiante-profesor comprenda el trayecto investigativo que implica sistematizar la práctica para estudiarla y reflexionarla.	El estudiante-profesor comprenda que comunicar de forma clara y flexible (diferentes formas y medios) la sistematización de la práctica contribuye significativamente a suscitar reflexiones en torno a su transformación.
<b>Ciclos de reflexión PIER – Unidad EpC</b>			
<b>Ciclo de reflexión PIER - 4</b>	<i>Organización del foco – Habilidades investigativas</i>	<b>Nombre de la sesión:</b>	¿Cuál es el trayecto de la práctica?
<b>Ciclo de reflexión PIER - 5</b>	<i>Profundización del foco de investigación I</i>	<b>Nombre de la sesión:</b>	¿Qué es la documentación? Más allá de una serie de imágenes y anotaciones
<b>Ciclo de reflexión PIER - 6</b>	<i>Profundización del foco de investigación II</i>	<b>Nombre de la sesión:</b>	Rostros y rastros de la documentación
<b>Ciclo de reflexión PIER - 7</b>	<i>Profundización del foco de investigación III</i>	<b>Nombre de la sesión:</b>	Dibujando los rastros y rostros de la propia práctica
		<b>Nombre de la sesión:</b>	Compartiendo primeros hallazgos y reflexiones de la práctica.

*Elaboración propia*

Los siguientes ciclos para su composición contaron con el instrumento de Matriz de reflexión-LS, al considerar una sistematicidad y rigurosidad en su estructura, en puente con las acciones constitutivas y las fases de las LS. En seguida, el cuerpo completo de ciclos y la unidad.

***Ciclo de Reflexión P.I.E.R – 4: Organización del foco – Habilidades Investigativas. ¿Cuál es el trayecto de la práctica?***

**Primera y segunda fase: planear la lección y someterla a la revisión del par.**

Esta fase se concentró en revisar los asuntos resaltados como proyecciones del ciclo anterior, las orientaciones del mediador experto y las discusiones para su respectivo diseño. El ciclo se titula *Ciclo de Reflexión P.I.E.R - 4: Organización del foco – Habilidades investigativas*. Organizó la ruta de trabajo para la práctica de las profesoras-estudiantes, en convergencia con las HI requeridas para cada fase de la práctica. Dicha organización obedece a la estructura propuesta por el MEN (2017) para las prácticas pedagógicas en la formación de licenciados: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar.

Respecto a la *acción constitutiva de planeación*, en primer lugar, se señala el foco (HI) teniendo en cuenta que no se pretendió un desarrollo específico de una habilidad en sí para esta lección, sino de abordar (explícito e implícito) de las mismas de manera general para lo largo de cada fase de la práctica, como acercamiento y exploración. Se revisa y declaran los CE de la lección que corresponden a docente investigador y documentación. En lo referente a los RPA, son reformulados gracias a la revisión del par y se presentan ahora como MCs. Para la secuencia de actividades se adoptan los momentos de la EpC para poner así en escena las HI en diálogo con los desempeños de comprensión (DC). Por último, se diseña lo vinculado a la evaluación en términos de los medios, técnicas e instrumentos ([ver apéndice 9](#)).

Una vez su diseño, se comparte al par colaborador quien revisa la planeación con la intención de proponer puntos a considerar y de mejora, entre ellos: no perder de vista el momento de exploración inicial, manejo de las instrucciones, mantener el uso de RP, continuar con la cohesión en la planeación y atender de manera importante a las evidencias de aprendizaje a lo largo de la sesión ([ver apéndice 10](#)). Cuestiones todas que se tomaron en cuenta para los ajustes de la planeación. La lección contempló recoger evidencias en cada momento de la secuencia didáctica, como lo son el video, fotografías y notas de campo, con la intención de documentar la experiencia. El material descrito se adjuntó en el portafolio de la profesora.

**Tercera fase: implementación de la lección planeada.**

Esta fase pone en escena el plan diseñado. Inicia con una apertura para conocer el grupo de estudiantes por ser el primer día de clase y así, hacer un acercamiento a lectura del contexto. Cabe señalar que es un grupo que recibe la profesora de una colega, para continuar con el

proceso. Luego, se da un espacio de trabajo individual para el reconocimiento de lo vivido en la práctica anterior y aprendizajes logrados, desde una carretera de estaciones que se diligencia conforme unas preguntas. Se socializa para rastrear saberes iniciales.

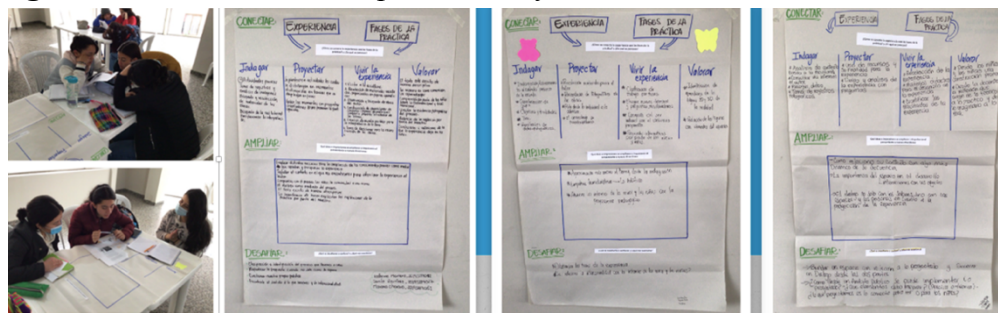
En seguida en una tabla presentada de manera ampliada, en cada casilla se escribió cada una de las fases de organización de la práctica pedagógica (MEN, 2017). Entregó notas adhesivas por color para cada fase. Las estudiantes ubicaron información según las ideas iniciales que tenían en relación a cada una. Se lee y socializa lo consignado al grupo.

**Figura 7.** *Desempeños de E – Tabla de categorización fases de la práctica - HI*



Luego, entrega un material de lectura por el MEN que comprender cada una de las fases que contenía la tabla inicial, para ser leído de manera individual. La profesora dispone de nuevo las notas adhesivas para escribir en ellas las ideas que expone el texto y le son relevantes en el orden de cada fase a la práctica. Se contrasta con las iniciales y esclarece en términos de las fases, realizando acento de forma explícita e implícita las HI. La tabla se expone durante la lección como referente de lectura y recurso. Se comparten las MCs de la unidad a los estudiantes. Se pasa al momento de IG. Dispone otra configuración espacial por pequeños grupos, entregando el esquema de la clase que se encuentra en el Syllabus como síntesis del curso, resaltando los *conceptos estructurantes*. Reparte el material de la RP: conectar, ampliar, desafiar (CAD) y se dan las indicaciones para su desarrollo.

**Figura 8.** *RP: Conectar – Ampliar – Desafiar. Elaboraciones de las estudiantes.*



Inician la lectura de las experiencias de aula, retoman la información previamente dada (texto del MEN, notas de clase, esquema del curso y la tabla categorizada) para el desarrollo de las conexiones. Se aprecian diálogos al interior de cada grupo y discusiones que expresan las

conexiones de lo previo y lo nuevo. Sin embargo, costó mucho elaborar la rutina, pues las fases de la práctica en la experiencia no están dadas de manera lineal, sino yuxtapuesta, cuestión que les dificultó extraer lo propio de las fases. Una vez finalizada la rutina, la profesora recoge a la luz de cada categoría (CAD) los asuntos generales señalados por las estudiantes. Estos se agruparon para ser visualizados. Las estudiantes expusieron ampliaciones en conexo con la rutina, diálogo cruzado de saberes, aclaraciones y aprendizajes.

Para el cierre de la sesión y como PS, por grupos proponen un organizador gráfico que sintetice y recoja lo abordado, donde la socialización se acompaña de una reflexión oral en relación a las preguntas: ¿Qué sabíamos?, ¿Qué aprendimos? Se comparten los esquemas y comprensiones en relación a las fases y su conexo con las MCs propuestas. Allí se expresan algunas de las HI de forma implícita, a la luz de las fases, identificando el trayecto que esta abrazado a un componente investigativo y sistemático. La síntesis permitió adicionalmente, cosechar lo central, establecer relaciones, acentuar comprensiones, contrastar lo previo con lo nuevo y por lo tanto, reconocer esas apropiaciones ([ver apéndice 11](#)).

**Figura 9. PS – Organizadores gráficos - Socialización**



Para la evaluación de los aprendizajes la profesora se mantuvo atenta observando, tomando nota y escuchando con atención las intervenciones que las estudiantes realizaban. Los medios evaluados estuvieron de cara a las RP. Las técnicas empleadas fueron heteroevaluación, en el análisis de producciones y coevaluación. Como instrumento una escala descriptiva /formato de forms. Todo ello permitió recoger evidencia relevante del momento respectivo, de manera que al triangular los datos se pudo reconocer el alcance de unos aprendizajes. La parte final de la sesión contó con una retroalimentación de su PS. Lo abordado en la sesión, se consignó en los portafolios con reflexión y como memoria del proceso ([ver apéndice 12](#)).

#### **Cuarta fase: evaluación mediante el trabajo colaborativo.**

Se comparten las evidencias al par colaborador con la intención de tejer un diálogo con la experiencia y se den opciones de mejora, que subyace a la fase de implementación. En el

referente de retroalimentación ([ver apéndice 13](#)) se ofrecen cuestiones de valor como un buen aprovechamiento de la situación al no contar con un aula fija de trabajo, recursos visuales y atractivos para los estudiantes, claridad en el cuerpo de desarrollo de la sesión de cara a la planeación, su conexo con las RP y lo formulado en las MCs, “cuestiones importantes en relación al trabajo grupal entre los estudiantes” (Guerrero, 2022). En términos de sugerencias, no perder de vista que la participación sea de forma conjunta, lo que implica modular la palabra para que todos intervengan, estar atenta a las evidencias de aprendizaje que posiblemente no se estén dando de manera concreta, pero si oral. Para próximos ciclos focalizar la evaluación también en estos asuntos.

El diario de campo ([ver apéndice 14](#)) fue vertebral para la documentación, narración y reflexión del ciclo por el nivel de detalle que dan cuenta de las observaciones e interacciones: “Reconoces en tu propio relato las cuestiones que se dieron como favorecedoras de la lección. Elaboras sinergias entre la descripción, reflexión y teorización” (Guerrero, 2022).

#### **Quinta fase: reflexiones y autorreflexión de la lección.**

El presente ciclo contó con una narrativa que recogió la experiencia vivida, como recuperación de la historia. De acuerdo con este punto, la profesora reconoce nuevas aristas favorables o que deben incorporarse en las lecciones futuras. Un primer elemento, la *planeación* fue vector en el trabajo reflexivo previo, ya que fue el punto de partida de revisión y formulación para la dirección de la lección en relación a las acciones de los estudiantes y de la profesora; buscando una alineación entre: competencias, declaración de MCs, CE, estrategias, la evaluación y el contexto. Maqueta que busca que las estudiantes-profesoras la perciban para extrapolarla en su acción docente con niños en sus propias planeaciones, razón por la que se comparten estos elementos con ellas durante las sesiones.

Segundo, en la identificación de saberes iniciales, fue importante ya que partir de reflexiones previas se ha venido incorporando en sus acciones de planeación al encontrar el valor de ese antecedente, puesto que esos desempeños preliminares en palabras de Blythe y Ventureir (1999) “invitan a los estudiantes a que se introduzcan en un escenario exploratorio, que permitirá al profesor vislumbrar aquello que conocen o no los estudiantes, develando además, sus intereses, observaciones e interrogantes” (p. 92).

En relación a las RP, permitieron poner en evidencias acercamientos, avances, significaciones, dudas, conflictos y aprendizajes. Es claro, que las RP como estrategias implican



mayor rigurosidad para que no se perciban como actividades parceladas, sino que se constituyen en insumos para las siguientes lecciones con la intención de acentuar aprendizajes no alcanzados y así, cultivar una cultura de pensamiento para su visibilización, siendo un asunto central de descubrimiento de aprendizajes y comprensiones alcanzadas, pero a su vez, como medio que puede ser aprovechable en la propia práctica docente con los niños.

Al tratarse de un contexto universitario público que no cuenta con los suficientes recursos y entre ellos, aula de clase, llevó a la profesora a diversificar y gestionar espacios, tiempos y recursos, estrategias acordes al número de estudiantes, su formación, el nivel cursado hasta entonces para articular las intenciones y las adecuaciones del contexto, situación que sirvió para reflexionar con el grupo, respecto a la complejidad de la enseñanza y lo que interviene. Por consiguiente, “[...] el docente no debe olvidar que, aunque enfrenta situaciones determinadas por el contexto escolar o por la historia previa de sus estudiantes, su campo de acción son todos aquellos aprendizajes sociales y académicos que puede promover en ellos” (Arceo, Rojas & González, 2010, p. 32). En consecuencia, la clase se da en un salón comunal para dar lugar al desarrollo y alcance de lo trazado en la lección.

Respecto a la *evaluación*, esta operó como aspecto de reflexión al buscar su sincronización con lo planeado. Sirve de base para hacer una retrospectiva, reconocer elementos alcanzados y puntos de mejora, en el caso del ciclo, la revisión cuidadosa de los criterios de evaluación y lo referente a su vinculación con las evidencias de aprendizaje en los portafolios docentes, ya que estos permitieron no solo reconocer el proceso, sino monitorear y evaluar el propio aprendizaje, lo que conduce a asumir compromisos consigo mismo (autoevaluación).

Por último y en relación al foco de la investigación (HI), las estudiantes hacen acento en las habilidades de observación y descripción, en menor medida a las de análisis, interpretación y reflexión. Se ilumina —como primer acercamiento— la cuestión problemática que se ha señalado en la práctica y su conexo con la investigación, ya que el ejercicio propuesto contempla dicha correlación y las intervenciones de los estudiantes permiten reconocer muchas ausencias. Ausencias que se hacen aún más latentes en el escenario directo de la práctica y no solo en el seminario, ya que se percibe la práctica como un espacio vinculado al aplicar acciones posibles de trabajar con niños, más no en la dialéctica de un estudiante-profesor-investigador. A continuación en la siguiente tabla, el análisis parcial de los datos del presente ciclo de reflexión:

**Tabla 9. Análisis parcial de los datos ciclo IV.**

	Objeto de estudio: PE	CÓDIGOS PEDAGÓGICOS
CATEGORÍAS A PRIORÍSTICAS	CICLO DE REFLEXIÓN	CR4 Ciclo de reflexión P.I.E.R – 4: Organización del foco – HI ¿Cuál es el trayecto de la práctica?
	Planeación	Orquestación: reflexión para la acción
	DEPURACIÓN Análisis parcial	Pertinencia y coherencia curricular (descenso curricular) Conceptos estructurantes Tópico generativo RPA en perspectiva de Metas de Comprensión
	Implementación	Desempeños de comprensión
	DEPURACIÓN Análisis parcial	Configuración y disposición espacial en el aula Construcción de comunidades de práctica Estrategia de Homología didáctica Visibilización del pensamiento Gestión de aula
	Evaluación de los aprendizajes	Revisión de los criterios de evaluación Evaluación auténtica
DEPURACIÓN Análisis parcial	Socialización de saberes previos Cartografía de Evidencias de aprendizaje con reflexión (PDD) Sistematización de evidencias de aprendizaje	

**Sexta fase: proyección.**

A partir de las sesiones de trabajo colaborativo, las evidencias recabadas de la investigación y la escalera de retroalimentación como instrumentos de análisis y reflexión, se develan las siguientes precisiones como acciones de mejora, con miras de modificación en la PE:

Revisar los tiempos conforme lo planeado, de forma que no se pierda la intención de cada momento, pero que se aproveche y extraigan aprendizajes ricos acorde a la secuencia pensada y éste no sea un limitante para su desarrollo. Además, considerar en la planeación futura y la socialización, no solo de aquello con que llegan al curso, sino los aprendizajes alcanzados en una misma dinámica de exploración durante todo el semestre y al mismo tiempo, al finalizarlo, para contrastar y reconocer avances o no que se llevan cerrando el proceso.

No perder de vista las evidencias de aprendizaje consignadas en el material de la clase, para retomar algunos asuntos, de apropiaciones o cuestiones equívocas y aclararlos durante el proceso, para que funcione como cartografía de evidencias colectivas. Respecto a la evaluación, es necesario -como punto favorable- mantener una estrategia continua de la misma a lo largo de las sesiones, pues permite a la profesora investigadora ir recogiendo evidencias de un proceso amplio y permanente, acompañada de la retroalimentación, el portafolio debe favorecer esto. Por último y para el caso de las HI, se requiere mantener latente el TG en cada sesión, de forma que se hilen ambos elementos y de cohesión a la estructura de aprendizaje, y su correspondencia.

***Ciclo de Reflexión P.I.E.R – 5: profundización del foco de investigación I. ¿Qué es la documentación? Más allá de una serie de imágenes y anotaciones***

**Primera y segunda fase: planear la lección y someterla a la revisión del par.**

Para la planeación de esta lección, se revisa de nuevo la estructura de la unidad previamente señalada desde la EpC, con la intención de sostener la configuración didáctica de la misma, atendiendo a las orientaciones del mediador experto y lo socavado del par colaborador. Este ciclo se titula *Ciclo de Reflexión P.I.E.R-5: Profundización del foco de investigación I.*

Conforme el ciclo anterior, se concentra en introducir la base de toda experiencia sistematizada, es decir, la documentación de la misma como punto de partida. Se revisa el foco que se centra para la respectiva sesión, habilidades de observación, registro y descripción. Se diseña en línea de los CE de esta lección: documentación y profesor investigador, se formulan las MCs, se estima el tiempo de implementación, los momentos de la sesión acorde a la EpC (E-IG-PS) y los DC, donde se pretendió poner en escena las HI previamente mencionadas; se diseña la evaluación en términos de los medios, técnicas e instrumentos.

Conjuntamente, esta fase consideró aspectos iluminadores conforme el ciclo anterior: visibilización de las comprensiones, precisión en las RP, reflexión de las evidencias de aprendizaje para los portafolios docentes. En este sentido y para ampliar la información del diseño de la fase de planeación, se invita a la revisión de la matriz, la cual explicita con detalle cada uno de los aspectos mencionados ([ver apéndice 15](#)).

Para el diseño de la lección, en el marco de la planeación investigativa, se optó por recoger evidencias a la luz de cada momento. Contó con la grabación de video, fotografías para documentar la lección y ser adjuntas en el portafolio digital de la profesora investigadora, notas de campo y grabación de audios sobre algunas intervenciones puntuales de parte de las estudiantes. Éstas evidencias se reunieron enmarcadas en asuntos de atención que emergen de la sesión, pero a su vez, pensadas de cara a la cristalización de las HI como foco de la lección.

Una vez elaborada la primera fase, se comparte la Matriz de la LS que reúne la información previa al par colaborador realizando una revisión detalla, con intención sugiere cuestiones de ajustes sobre la mismas. Dichas observaciones se sustentan bajo los criterios de la escalera de Wilson (2006), allí se expresan consideraciones relevantes en términos de *aclaraciones*. En este punto el par evaluador solicita a la profesora investigadora especificar si la composición de grupos es para toda la sesión y si el espacio donde se realizaría la clase —que en este caso, la cafetería de la institución— tiene recursos suficientes para poder desarrollar la clase sin mayores inconvenientes; en cuanto a las *valoraciones* de la planeación, el par resalta la descripción para entender el contexto en su diseño, la organización de los momentos de desarrollo en una secuencia de actividades, la consideración pertinente de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación, la transversalidad de las MCs, pertinencia del uso de RP.

Referente a las *inquietudes* señaladas por el par, se expresan en términos de cómo se realizaría la retroalimentación para ser más específica en su exposición y abordaje; y la

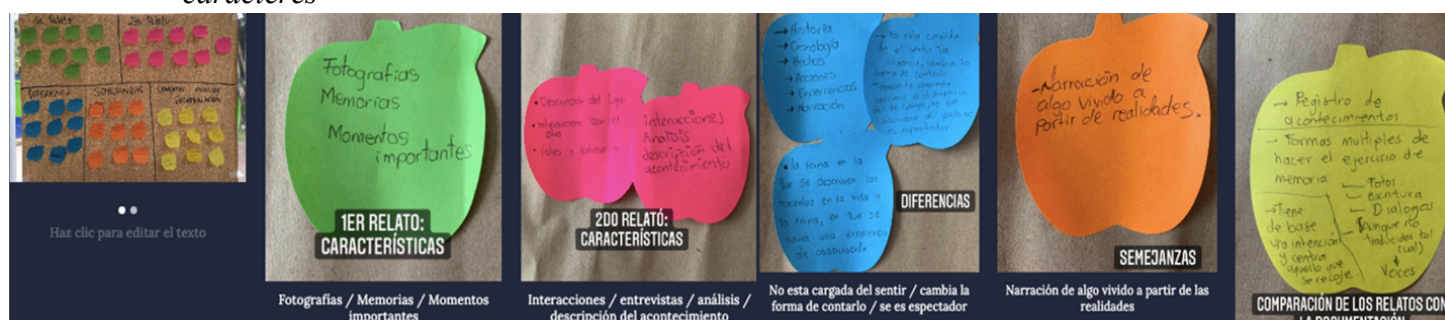
posibilidad de revisar las MCs con los estudiantes al finalizar la clase para que sean ellos quienes realicen un seguimiento personal de su acercamiento y cumplimiento de lo que se pretende alcancen en su aprendizaje. Las *sugerencias* que se enmarcaron en solicitarle a los estudiantes que previo al desarrollo de la clase, realicen una exploración general donde ellos puedan generar ideas de aquello que acontecerá en la clase. Se invita al lector: ([ver apéndice 16](#)).

### Tercera fase: implementación de la lección planeada.

La lección se configuró, en primer lugar, con un momento de E que buscó rastrear aquellos saberes previos a la luz del TG (Rastros y rostros: hacer hablar la práctica) y las MCs a partir de un ejercicio individual, en un torbellino de ideas. Luego por pequeños grupos leyeron unos relatos (sobre su infancia y otro como trabajo de campo donde se involucraron las tres HI) que debían elaborar previo a la sesión. Se socializan los relatos para dar paso a la RP: ordenar-conectar-elaborar. Este momento se trabajó con el grupo en general. La profesora realizó una tabla de cinco casillas con estos caracteres: a) relato individual, b). relato grupal, c). diferencias, d). semejanzas, e). relación de los relatos con la documentación.

Después de la lectura compartida, se pidió a los estudiantes identificar qué elementos encontraron en el primer relato (cada uno escribirá algunas en notas adhesivas), en el segundo y en esa comparación entre uno y otro, qué los asemeja y los diferencia, para expresar la relación de los elementos iniciales de la tabla con la documentación; todo ello de cara a visualizar las HI que participaron del ejercicio según sus características. Cada carácter de información de la RP contuvo un color.

**Figura 10.** RP – Ordenar. Características señaladas por las estudiantes de acuerdo a los caracteres



En un siguiente momento para IG, la profesora presentó tres autores que exponen una noción conceptual sobre qué es la documentación de la práctica para que los estudiantes compararán en relación con la tabla de información construida colectivamente y ajusten. La parte final de la RP como PS, construyeron una noción sobre qué es la documentación de manera

conjunta, acompañada de una metáfora visual que sintetizó dicha noción para su socialización. Para el cierre se les solicitó escribir qué sabía y qué aprendí en la sesión sobre la documentación. Se revisa de nuevo las MCs. La profesora solicita a las estudiantes que reconozcan y reconstruyan lo vivido en la sesión, en términos de su estructura.

**Figura 11.** RP – Conectar - Elaborar. Trabajo por pequeños grupos y metáforas visuales con su explicación.



La evaluación de los aprendizajes consideró como medio el relato individual y el de trabajo de campo, la técnica empleada fue hetero, auto y coevaluación y, como instrumento una rúbrica que se envió previamente a los estudiantes, con los respectivos criterios. Además, la profesora observa las anotaciones y en una escucha atenta atiende a las intervenciones de los estudiantes de manera individual y en la tabla a partir de las notas escritas. La parte final de la sesión contó con retroalimentación de su PS, la cual se expresó con una verbalización de esta a la luz del ejercicio propuesto por grupos. Evidencias en el portafolio docente: ([ver apéndice 17](#)).

#### **Cuarta fase: evaluación mediante el trabajo colaborativo.**

Con el par colaborador se comparte el conjunto de evidencias depuradas para evaluar, insumos centrales de revisión, discusión y contraste, material de reflexión inicial acorde al foco. Esta fase iluminó cuestiones para las *acciones de planeación* como: orquestación, formulación de MCs en línea de la formación esperada, uso de la RP conforme el saber, las HI y un abanico valioso de evidencias recabadas. En relación a la *acción de implementación*: se reconoce el buen tono de la voz y oratoria, manejo de la atención, flexibilidad, dominio de grupo, el uso de conexiones que se posibilitan durante la clase. En términos de mejora, se reconocen cuestiones como el estar atenta a la participación de todo el grupo de estudiantes, socialización de las MCs al inicio de la clase, estimar tiempos de pausa y variedad en los recursos. Para las *acciones de evaluación*, se distingue como punto favorable, la atención prestada al uso de medios, técnicas e

instrumentos con las MCs y los DC; como las representaciones de evidencias ([ver apéndice 18](#)).

### **Quinta fase: reflexiones y autorreflexión de la lección.**

En lo que respecta a la *planeación*, es sin lugar a duda una acción marcada por la rigurosidad, puesto que a la luz de esta se pretende alinear no solo cuestiones relacionadas con aquellos aprendizajes por conquistar, sino cómo los mismos deben estar entrelazados con las competencias a alcanzar, los CE, la formulación de MCs, la declaración de actividades con propósito, el diseño de evidencias de aprendizaje; todo ello, en diálogo con el foco. En este sentido entonces, la planeación cobra un sentido mayúsculo en tanto esta implica preparación, trazabilidad con diversos asuntos y un primer acercamiento reflexivo de sus decisiones y acciones futuras, lo que la configura como una acción determinante de la práctica del profesor. Aunque se delinea como una construcción rigurosa y detenida, se evidencia que algunos asuntos que la componen no se dibujan en la implementación al pie de la línea como se pensó, ya que el dinamismo y la complejidad de la práctica llevan a modificar las estrategias y tomar una dirección distinta conforme el contexto del aula. No obstante, actúa como hipótesis de trabajo que sirve de brújula.

El fomento de las HI es vertebral para la investigación en la formación de profesores, por eso el foco del ciclo de reflexión constituye esas habilidades como punto vertebral para la esencia de la lección planeada y su desarrollo. Así, la apropiación de la habilidad debe transitar por etapas o eslabones que se complejizan y se caracterizan por ser “diferentes momentos o tipos de actividad cognoscitiva que realizan los estudiantes durante su aprendizaje [...] eslabones (que tienen) una interrelación dialéctica; no constituyen etapas aisladas, sino que se dan de forma continua en la ejecución del proceso” (Montes de Oca Recio & Machado, 2009, pp.16-17). La planeación se concentró en introducir convergentemente y explícitas aquellas habilidades iniciales necesarias para todo trayecto investigativo, en el caso puntual de la lección: observación, registro y descripción a la luz de RP y trabajo en grupo.

Se pudo evidenciar en la implementación de la RP, que la misma operó como un puente de oportunidad para propiciar no solo el acercamiento a las habilidades mencionadas, sino su afianzamiento (teniendo en cuenta que no ha sido la única sesión donde se han abordado dichas habilidades, pero que sí se han pensado de manera mucho más intencionadas y articuladas). En conjunto, al trabajar las HI en colectividad, permitió reconocerlas en los momentos propuestos por la rutina a la luz de los diálogos cruzados entre pares en su identificación, y las diversas

formas de abordarlas en el conjunto de perspectivas distintas de apropiación y manejo de estas por cada estudiante-profesora en el trabajo directo del aula, donde cada estudiante establece una estrategia distinta de trabajar las habilidades de observación, registro y descripción, que, en dicha individualidad compartida, se da una complementariedad colectiva.

Es claro que dichas estrategias requieren de abordaje continuo, riguroso y complejización para que no se perciban como actividades aisladas, sino que se consolidan como oportunidades que requieren trascender del aula para la propia actividad de la práctica del profesor como proceso de formación docente en investigación, como se establece a nivel macro y meso curricular. En este primer marco macro curricular, se demarcan con claridad la relevancia de incorporar y de mantener latente la investigación en el campo de la práctica en la formación docente y a nivel meso, la convergencia entre la práctica y los procesos de sistematización.

Si bien la sesión ofreció oportunidades de trabajo a la luz de dichas habilidades, es menester reconocer que se perciben acercamientos aún muy tímidos en las estudiantes-profesoras, lo que implica un trabajo continuo y detenido por parte de la profesora investigadora, con aras de dar solides es su apropiación y aportar al foco establecido, ya que, por ejemplo, el trabajo desde la observación y registro implica una mayor madurez en la mirada y fijación de lo relevante por parte de las estudiantes-profesoras. Respecto a la descripción, transitar de lo anecdótico a lo vertebral de aquello que se retrata desde la descripción como vertebral.

La acción de evaluación permitió a la profesora investigadora una oportunidad de reflexión antes, durante y después, con la intención de mantener una línea coherente con lo propuesto en la sesión en todo su conjunto. Como punto de mejora del presente ciclo comprende considerar aquellos saberes previos en el proceso de evaluación como un referente pilar; participación diversa (representaciones) de las evidencias de aprendizaje y traer a colación asuntos propios de los contextos de los estudiantes, para un aprendizaje contextualizado.

Finalmente, la retroalimentación *in situ* fue considerada como punto cardinal para la sesión como asunto latente de proyección del ciclo anterior, pero que, además, fue de comprensión para los estudiantes en relación a sus alcances al finalizar la sesión. Debe seguir nutriendo y reiterando la participación de la evaluación, para que los estudiantes reconozcan aspectos por fortalecer y los aciertos, lo que implica no pensarla como un asunto menor, final y esporádico de todo proceso, sino que al introducirse en clase y en especial por ser del desarrollo de HI, la retroalimentación permitirá al estudiante tener claridad del avance o no de este proceso

de investigación para vislumbrar puntos de mayor trabajo. A continuación en la siguiente tabla, el análisis parcial de los datos del presente ciclo de reflexión:

**Tabla 10.** *Análisis parcial de los datos ciclo V.*

CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	Objeto de estudio: PE	CÓDIGOS PEDAGÓGICOS
	CICLO DE REFLEXIÓN	CR5 Profundización del foco de investigación I ¿Qué es la documentación?
	Planeación	Planeación de cara al contexto de aula Reflexión para la acción Conceptos estructurantes Coherencia curricular Planeación convergente con el foco (HI)
	DEPURACIÓN Análisis parcial	Rutinas de pensamiento alineadas con el foco Estrategia de homología didáctica Construcción de comunidades de práctica Formación en investigación Aprendizaje contextualizado Visibilización del pensamiento
	Implementación	Representaciones distintas de las Evidencias de aprendizaje (PDD)
	DEPURACIÓN Análisis parcial	Evaluación auténtica - formativa y de proceso Saber previo como referencia de la evaluación
	Evaluación de los aprendizajes	

### Sexta fase: proyección.

Al igual que el anterior ciclo, cada una de las fases previas son impulsores de modificaciones importantes para las lecciones siguientes. Con base en el trabajo colaborativo y las respectivas valoraciones, como uno de los insumos centrales de revisión, análisis y reflexión conjunta que se iluminaron de estas fases, se debe considerar como un primer punto, mantener la presentación del TG y las MCs al inicio de la unidad, esto permite contextualizar sobre aquello que se aprenderá. Retomar al inicio de cada clase las MCs posibilita que los estudiantes puedan supervisar el propio proceso o avance de este. Socializar los saberes iniciales una vez se les solicita a los estudiantes, de manera que estos sirvan de referente a la profesora para desde allí, ajustar la sesión de clase. Conservar las RP, ya que estas aún son un punto nuevo en la clase y poner en escena el pensamiento no es algo común en el aula, además que las mismas posibilitan desinhibición en algunos momentos en la participación en clase. No obstante, sostener la claridad en la expresión de las indicaciones en el desarrollo de las RP, para dar claridad a los estudiantes.

Respecto a los ejercicios grupales, deben permanecer activos en la clase, ya que viabilizan acentuar las comprensiones compartidas, el aprendizaje y generan mayor significado. Para el caso del material visual, él convoca a los estudiantes, de forma que este es un recurso que vale la pena matizarlo y traerlo a colación en otras actividades. En esta misma línea, el emplear otras representaciones de las comprensiones permiten movilizarse en diversos lenguajes y formas de comunicación por parte de los estudiantes. A su vez, se requiere sostener para próximas sesiones, ejercicios reales de trabajo de campo y de la propia experiencia, ya que conecta los sentidos e intencionalidades del por qué se hace lo que se hace.



Para las cuestiones de la evaluación, se resalta como punto favorable la elaboración de rúbricas desde algún formato digital de manera que este permite analizar y sistematizar las evidencias, como el mencionar al cierre de la sesión el ir tejiendo lo aprendido en el portafolio. También, no perder de vista los diferentes actores y técnicas de evaluación, puesto que contribuyen a una participación compartida en los procesos de evaluación. Seguir atendiendo a la retroalimentación inmediata de los ejercicios elaborados por parte de los estudiantes, de forma que estas sugerencias no se pierdan con el tiempo y sean consideradas por parte de ellas, aunado a criterios para que este enfocada y se de forma más clara. Por último, establecer como hábito el cerrar las sesiones revisando las MCs de manera que se contraste lo abordado y alcanzado.

***Ciclo de Reflexión P.I.E.R – 6: profundización del foco de investigación II. Rastros y rostros de la documentación***

**Primera y segunda fase: planear la lección y someterla a la revisión del par.**

La planeación de esta lección contó con las observaciones del ciclo anterior, con la intención de sostener una línea articulada entre las acciones, evaluación, reflexión y ajustes. En ese sentido, se pretende mantener la presentación del TG y las MCs al inicio de la clase, RP para el desarrollo de algunos momentos, espacios grupales de trabajo, continuar con ejercicios que involucren formas distintas de representación de las comprensiones y recursos visuales (DC). Este ciclo se titula *Ciclo de Reflexión P.I.E.R-6: Profundización del foco de investigación II*. Conforme el ciclo anterior, este se concentra en desarrollar dos sesiones con una invitada experta en documentación (Reggio Emilia) y ejercicios experienciales en relación a la documentación y sistematización de experiencias en aula inicial, en apoyo al instrumento de sistematización.

De manera especial, este ciclo tiene interés por sostener una coherencia curricular en su descenso, así, se revisa de nuevo cada pieza de la planeación respectiva. Se estudia la pertinencia de las competencias y las MCs, se cruza con el foco, revisión que tiene como propósito para el presente ciclo centrarse a la luz del abordaje inicial de las HI, en formalizar a partir de la observación, escucha atenta y toma de registro, la escritura formal y materializable de las HI de descripción, síntesis, análisis, interpretación, acercamiento a la reflexión y teorización, como a las de habilidades comunicativas, teniendo en cuenta que unas tendrán mayor acento que otras, ya que estarán correlacionadas y visibles a lo largo del trabajo propuesto para la respectiva lección. Ello en el diligenciamiento del instrumento de sistematización mediante referentes reales de aula visuales y escritas. Al mismo tiempo, los CE que direccionan la lección son: profesor

investigador, documentación y sistematización de experiencia. Se diseña la secuencia de actividades en línea con la evaluación (medios, técnicas e instrumentos) ([ver apéndice 19](#)).

El diseño de la investigación contó con documentar la secuencia de actividades y las evidencias de aprendizaje, desde la grabación completa de la lección, fotografías y notas de campo. Registros que se almacenaron en el portafolio de la profesora investigadora y algunas de las anteriores en los portafolios de las estudiantes. Para la segunda fase, la Matriz de LS que reúne la información anterior es entregada al par colaborador quien comparte asuntos para mantener y de mejora (escalera de Wilson, 2006). Para el caso de las *aclaraciones*, se requiere precisar lo concerniente a la coevaluación en términos del tipo de instrumento a emplear; respecto a las *valoraciones*, se reconoce la articulación curricular de la planeación en línea con los elementos que la componen y estas dos sesiones como pieza de la gran unidad; referente a las *inquietudes* esclarecer los tiempos de desarrollo; y, por último, las *sugerencias*. Adjuntar las rúbricas de retroalimentación ([ver apéndice 20](#)).

### **Tercera fase: implementación de la lección planeada.**

La lección cuenta con dos momentos (clases) de desarrollo. El primero, tuvo una invitada experta en documentación Reggiana. Previo a su visita, con las estudiantes se dialogó a grandes rasgos el TG y las MCs de la unidad. Luego se da paso a la RP pensar con imágenes, donde debieron interactuar con cinco fotografías relacionadas y que comprenden algunas categorías propias de los CE. Imágenes que comunican: escucha y observación atenta, asombro del docente, escritura/narración estética, sensibilidad, organización de la información. Por parejas debieron realizar inferencias de éstas en relación al TG y sobre la base de la pregunta: ¿qué relación se puede establecer de las imágenes con la investigación, documentación y reflexión docente? Se pasa entonces a una socialización de estas inferencias a unas afirmaciones (cosas que ves, sientes o conoces que apoyan tu afirmación). La profesora las ubicó en el tablero (enlistadas). Luego cada pareja y sobre la base de afirmaciones, se convirtieron en preguntas: qué no queda en lo explícito, genera controversia, duda, poca explicación, qué nuevas razones emergen a partir de las afirmaciones hechas, estos interrogantes se escribieron al lado de las construidas.

**Figura 12. RP – pensar con imágenes /Afirmaciones convertidas en preguntas**



Se dio paso a la invitada quien compartió varios insumos sobre la documentación, cómo y para qué documentar; la estrecha relación con la investigación y reflexión docente, el lugar de las infancias, sus lenguajes y el profesor en estas narraciones y huellas de experiencia reales. El espacio con la invitada fue abordado como taller-experienciado, de manera que las estudiantes otorgaran mayor sentido a la documentación de la práctica en una perspectiva Reggiana. Las preguntas de la RP se retomaron al finalizar la charla para ofrecer respuestas desde la experiencia por la invitada. Finalizando se les solicita a los estudiantes leer el instrumento de sistematización.

Respecto al segundo momento (clase) del ciclo, la profesora les solicita a las estudiantes la entrega de aquellas preguntas que se suscitaron en la lectura y revisión previa del instrumento de sistematización. Estas se ubican en la parte visible del aula y se retomaron al final. Luego dispone tres grupos de trabajo para la lectura, revisión y extracción de elementos centrales que hacen parte de las experiencias sistematizadas como momento de E. A medida que cada grupo revisa el material, la profesora pasa por cada grupo conversando sobre estos asuntos. Tras la lectura, cada grupo comparte lo encontrado en la revisión del material. Se recogen los elementos reconocidos por ellas, estos fueron: “observación, registro, teorización, tipos de interacciones, análisis, interpretaciones, diálogos, voces de los niños, documentación, reflexión”. La profesora aborda a grandes rasgos cada uno en relación al instrumento de sistematización.

Se pasa al momento de IG. Con base en el video visto previo al encuentro y conformadas las parejas, inician el registro y diligenciamiento del instrumento del apartado asignado a cada grupo<sup>2</sup>, con base en lo observado en la experiencia de aula de inicial. Finalizado este tiempo de registro, se reubica la disposición del mobiliario en mesa redonda para la socialización del

<sup>2</sup> El instrumento de sistematización comprende los siguientes campos de escritura y registro: a) Participación de los niños (diálogos y expresión de emociones); b) Interacciones (profesor-niños, niño-niño, niño-saber, etc.); c) Recuperación de la experiencia (narración inicio, desarrollo y cierre de la intervención docente); d) Reflexiones de orden didáctico; e) Reflexiones de orden investigativo; f) Autorreflexiones; g) Notas de procedimiento, fecha de diligenciamiento y referencias de consulta.

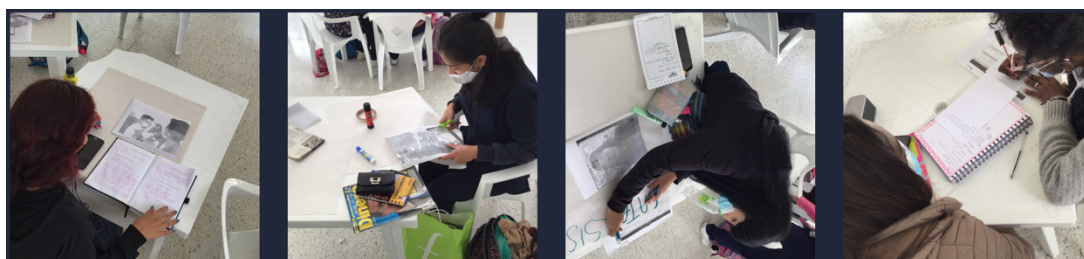
ejercicio. La profesora da las indicaciones para la socialización, especificando tres elementos que se pretenden reconocer en el mismo: hilo conductor, estructura y contenido conforme el apartado lo exige. Además, lee los criterios de coevaluación, que se diligenciaron después.

**Figura 13.** *Ejercicio grupal – Registro y socialización del instrumento de sistematización*



Al finalizar el ejercicio, la profesora retomó cada apartado con las estudiantes para recoger dudas y resolver inquietudes, capitulando lo que cada una consignó. Buscó que ellas reconocieran sobre cada campo el tipo(s) de HI requeridas en el instrumento. Al conversar y resolver dudas entre todas, las estudiantes iban tomando nota de las aclaraciones en los campos específicos del instrumento. Se hace una breve reflexión trayendo a colación el concepto estructurante *profesor investigador* en el ejercicio del instrumento. En actividad de PS, elaboraron un póster informativo y reflexivo que contuvo: título alusivo al apartado del instrumento; el tema asignado y explicación breve; fotografía tomada en clase que suscitará el apartado, apoyándose de los recursos con los que cuentan en el espacio; breve reflexión en torno a la importancia que identificaron del apartado trabajado en términos de la documentación, la investigación y la reflexión docente. Se pasa a la socialización de tres conclusiones de la sesión reconocidas por las estudiantes ([ver apéndice 21](#)).

**Figura 14.** *Creación de los posters informativo-reflexivo*



Se socializó y se retomaron las preguntas iniciales, algunos estudiantes asumieron la respuesta, para identificar comprensiones. Las evidencias de aprendizaje fueron fuente para ubicarlas en los portafolios docentes, las propias y la de las compañeras de clase.

**Figura 15. Socialización PS – Póster informativo reflexivo**



La evaluación se dio gracias a la valoración continua. Referente a la primera sesión, se atiende a las valoraciones de las inferencias, afirmaciones y preguntas elaboradas adaptadas sobre las imágenes que se ajustan a las cualidades de cada una. La segunda sesión, el medio evaluado fue el póster, la técnica es hetero y coevaluación, el instrumento un formulario de forms con escala de valoración. Este ejercicio contó con retroalimentación a medida que se fue presentando (PS). Además, la profesora observa y escucha atenta las intervenciones de las estudiantes en los grupos. Se recogen evidencias de: lo reconocido en las experiencias docentes, la socialización del registro según el video y lo compartido en la mesa redonda, lo central de la sesión. Cada estudiante lo documenta en su portafolio docente ([ver apéndice 22](#)).

#### **Cuarta fase: evaluación mediante el trabajo colaborativo.**

Dada la fase anterior, se someten las evidencias a la revisión y evaluación del par. Estas fueron la fuente de diálogos, reflexiones y discusiones. En lo que respecta a la *planeación*, se reconoce el diálogo interno entre sus elementos y la trazabilidad de las MCs; conjuntamente la cohesión con los marcos macro, meso y micro en su elaboración. La claridad en la secuencia de las actividades y su sincronía con las RP, estrategias y la evaluación; por último, la organización de las evidencias. Para el caso de las *acciones de implementación*, como punto favorable, partir desde la presentación de nuevo del TG y las MCs, exploración de saberes previos, dirección en el desarrollo de las RP, el fomento de una cultura colaborativa, estrategias diversas que promueven la participación y el abrir el espacio a otros (invitada). Como puntos de mejora, incorporar formas que se involucren los estilos de aprendizaje. Para las acciones de *evaluación*, como aspecto positivo, la participación permanente del portafolio docente en la documentación del propio proceso de aprendizaje con un elemento reflexivo: ([ver apéndice 23](#)).

### **Quinta fase: reflexiones y autorreflexión de la lección.**

El presente ciclo develó elementos interesantes de reflexión. Se reconoce que el diseño del marco de la EpC conduce a que se estructure una planeación alineada en cada uno de los elementos que la componen (TG, MCs, DC y VC), configurando una convergencia en sus partes y, además, una claridad en las acciones a desarrollar en términos de decisiones docentes y su contribución al aprendizaje. Dicho esto, el marco de la EpC opera como un puente del descenso curricular al orientar la organización de las acciones docentes y los procesos de formación, pues pone en convergencia lo macro, meso y micro curricular.

Se devela como asunto de partida de la reflexión, lo concerniente al contexto del aula, ya que es un asunto sobre el cual se organiza con antelación no solo las acciones, espacios, recursos e interacciones a desarrollar posteriormente, sino, además, la propuesta de formación. Si bien existen marcos institucionales que ponen la batuta en ello, esta debe acogerse a las realidades de los estudiantes, prueba de ello, las necesidades de aprendizaje y el foco (HI) que pretende sincronizar lo dicho. En este sentido, el TG se diseñó para que no solo abarcara lo propio de la asignatura, sino que se acercará a la necesidad de profundizar en asuntos que se revelaron como ausentes en la formación de profesores (formación en investigación – HI), fuera central al dominio y asequibles a la cotidianidad, por lo que ha permitido acercar a las estudiantes de mejor manera no solo al fortalecimiento de las habilidades, sino al contenido y las MCs paulatinamente a medida que se avanza en el desarrollo de los DC.

Otro aspecto clave es la socialización, diálogo, monitoreo y desarrollo continuo del TG, las MCs, los DC y la valoración a los estudiantes durante las sesiones, ya que estos aspectos son referentes y subyacentes para la comprensión crítica de la enseñanza; situaciones que pretenden provocar la toma de conciencia de qué hacer, cómo y para qué hacer la práctica docente, donde la homología se convierte en fundamento para pensar el proceso de formación y desarrollar conocimiento sobre la profesión y construir identidad docente. De esta manera las estudiantes-profesoras tienen la oportunidad de contemplar la complejidad implicada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, marcadas por las acciones constitutivas de la profesora quien las forma.

Adicionalmente, la lección al comprender varios momentos, disposiciones y organización de trabajo individual y grupal posibilitó que los estudiantes se conectarán, especialmente en espacios con sus compañeros donde se pudo observar que se favoreció la comunicación, compartieran ideas y se vincularon positivamente con el contenido, haciendo énfasis en la rutina,

ya que esta fue la de mayor dificultad y el hecho de contener una composición grupal, permitió disipar la tensión del trabajo. Por consiguiente, el trabajo del profesor debe propiciar el movimiento del grupo, ya que parte del trabajo está en “dirigir y facilitar la vida grupal, así como proponer situaciones y actividades que ayuden a los alumnos a solucionar sus problemas, resolver conflictos y crecer en comunidad” (Feldman, 2019, p. 39).

En línea, se reconoce que propiciar espacios de coevaluación y lectura de par de las planeaciones, instrumentos de sistematización y experiencias reales de aula, catalizó la configuración de *comunidades de práctica* en el interior del aula en los grupos de trabajo colaborador. Se apreció un trabajo solidario entre estudiantes, participación y apoyo horizontal, se asumió una cultura compartida de trabajo en un sistema abierto de trabajo, compartiendo experiencias y conocimientos como empresa común (Wenger, 2001), a la luz de la reflexión crítica de la práctica en el aula con los niños, como nicho de aprendizaje.

La socialización de los aprendizajes y la retroalimentación en una valoración continua no solo permitió identificar comprensiones, sino, además, permite al estudiante tener presente lo que se va alcanzando y lo que se requiere seguir fortaleciendo. En este sentido, el portafolio docente pretende apoyar el fortalecimiento del desempeño docente y la reflexión crítica constante sobre el propio proceso, pero también, de la propia práctica donde las oportunidades de mejora se asumen como fuente de aprendizaje y de nuevas alternativas de acción.

Finalmente, el foco de la lección (HI) se convierte en un punto articulador de las acciones constitutivas, a su vez, direcciona y propicia que se marque una intencionalidad de formación. Paralelo, las RP se convirtieron en puentes claves para el desarrollo de las HI, ya que están en sí mismas algunas habilidades, lo que sincroniza la intención afianzándolas y propiciando un trabajo sistemático sobre ellas. A continuación en la siguiente tabla, el análisis parcial de los datos del presente ciclo de reflexión:

**Tabla 11.** *Análisis parcial de los datos ciclo VI.*

	Objeto de estudio: PE	CÓDIGOS PEDAGÓGICOS
CATEGORÍAS APROPIADAS	CICLO DE REFLEXIÓN	CR6 Profundización del foco de investigación II Rastros y rostros de la documentación
	Planeación	Conceptos estructurantes
	DEPURACIÓN Análisis parcial	Pertinencia y coherencia curricular Marco EpC: Tejido curricular Orquestación: Reflexión para la acción
	Implementación	Aprendizaje experiencial Habilidades investigativas
	DEPURACIÓN Análisis parcial	Construcción de comunidades de práctica Estrategias de homología Configuraciones espaciales en el aula Cultura colaborativa en el aula
	Evaluación de los aprendizajes	Reflexión y socialización de los aprendizajes Portafolio docente
	DEPURACIÓN Análisis parcial	Actores de la evaluación Representaciones diversas de las Evidencias de aprendizaje

### **Sexta fase: proyección.**

Como asuntos que se iluminan para futuras acciones conforme el ciclo, se identifican las siguientes: sostener en próximos encuentros los diálogos con las estudiantes en los pequeños grupos, ya que se reconocen cuestiones que en la propia socialización no se comparten; los recursos como las experiencias reales sistematizadas dan claridad a la ruta de formación, se cristaliza el reconocimiento de las HI y la escritura para las propias estudiantes. Sin embargo, es necesario seguir profundizando en las HI referentes a la: interpretación, análisis, reflexión y diálogo teórico, habilidades de mayor complejidad. Mantener una línea de preguntas que tejen las sesiones como hilo conductor, ya que permitió direccionar las acciones y desarrollos de las estudiantes (comprensiones); posibilitar el descubrimiento de los CE por parte de ellas, para visibilizarlas y no desde la profesora. Respecto al PS, se identifica clave en tanto posibilita otras formas de representación de las comprensiones, lo que permite movilizar diversos lenguajes y formas de comunicación por parte de ellas, para responder a estas habilidades comunicativas.

En relación a la evaluación, es necesario mantener la socialización de los criterios de evaluación al grupo para identificar dudas y esclarecerlas sin dejarlos pasar a la ligera; seguir considerando la retroalimentación una vez se finalice el compartir de las tareas de evaluación *in situ*, de forma que estas observaciones no se pierdan con el tiempo y sean aprovechadas por las estudiantes. Por último, no perder de vista el cerrar la sesión con la revisión de las MCs con la intención de contrastar lo abordado y lo alcanzado a manera de autoevaluación.

***Ciclo de Reflexión P.I.E.R – 7: profundización del foco de investigación III. Dibujando los rastros y rostros de la propia práctica / Compartiendo primeros hallazgos y reflexiones de la práctica: ágape y galería de experiencias***

### **Primera y segunda fase: planear la lección y someterla a la revisión del par.**

Para el diseño de la lección, parte de la base de lo socavado en el ciclo anterior como insumos vitales y reveladores para la maqueta del presente ciclo. Nuevamente se somete al lente de revisión de cara a sostener una articulación coherente y engranada de los elementos que hacen parte de una planeación profesional, de manera que de rigurosidad y estructura sólida a la misma. El ciclo se titula *Ciclo de reflexión P.I.E.R-7: Profundización del foco de investigación III*. El diseño del ciclo sostiene el mapa y estructura de la unidad desde la EpC. Referente a los CE, el ciclo apostó por: práctica reflexiva, profesor investigador, sistematización de experiencia y saber pedagógico. Todo acorde para el conjunto de ciclos.



Dicha lección tuvo dos sesiones de desarrollo articuladas a las anteriores y entre sí, considerando que estas dos últimas se concentraron en la experiencia de aula de cada estudiante en la práctica. Una sesión enfocada en suscitar playful learning, en perspectiva de juego con objetos del entorno en la creación de historias narradas con los mismos, para luego extrapolar dicha provocación a la recuperación de la experiencia de la propia práctica sobre la base del instrumento de sistematización y, por último; como cierre de la unidad, la segunda sesión buscó la presentación de performance para compartir los primeros hallazgos y reflexiones de la práctica sistematizada. En relación al foco (HI), éste apuntó a abordar las habilidades<sup>3</sup> nuevamente en su conjunto, buscando su afianzamiento, pero en distintos grados de complejidad. ([Ver apéndice 24](#)). El diseño de la investigación se soporta en la documentación de la lección, a partir de fotografías, grabación de video y audio, notas de campo y entrevistas. Registros atesorados en los portafolios de la profesora investigadora y estudiantes.

La fase siguiente se dio gracias a la información consignada en la Matriz de la LS compartida al par colaborador, quien rigurosamente comparte la retroalimentación desde la escalera de Wilson (2006). Allí se aprecian las *aclaraciones* que señalan el explicitar para algunos momentos de las actividades los recursos a emplear en términos de sus usos. Se resalta el *valor* de la provocación que “suscita reflexión posterior del instrumento, es particularmente innovador, por su valor creativo, por las conexiones e interrelaciones que se provocan con la esfera de las habilidades y su redireccionamiento frente a la esencia y el valor de la sistematización” (Guerrero, 2022), además, las formas diversas de representación de las comprensiones por medio del performance, que responde a la particularidad de cada estudiante.

Para el caso de las *inquietudes*, precisar las formas de coevaluación quizás con un instrumento específico que contenga una estimación numérica; y, por último, las *sugerencias*. En la descripción de la actividad mencionar de nuevo que las MCs y competencias reúnen una unidad completa de configuración didáctica en EpC, para que el lector comprenda que hace parte de un conjunto de sesiones articuladas a una misma línea de diseño micro curricular. Para ampliar la visualización de la información, revisar en: ([ver apéndice 25](#)).

### **Tercera fase: implementación de la lección planeada.**

Como se mencionó previamente, la lección comprendió dos sesiones de trabajo. La

---

<sup>3</sup> Martínez & Márquez (2014): Observación, registro, descripción, síntesis, análisis, interpretación, reflexión. Para el caso de las habilidades comunicativas Vilá, Rubio, & Berlanga (2014).

primera se configuró por parejas para crear historias visuales jugando con objetos del entorno, en un espacio abierto. Una asumió el rol de creadora-narradora y la otra de observadora atenta, toma de notas y registros, no solo a nivel textual o relato cronológico; se incorporan entrevistas y diálogos. Luego cambiaron roles. Se intercambian el instrumento de sistematización elaborado de manera individual previo a la clase, de una actividad planeada e implementada con los niños. Cada par tuvo un tiempo importante de lectura, revisión y escritura de la retroalimentación a la compañera. Se pasó al espacio donde cada pareja compartió la revisión elaborada.

**Figura 16.** 1. Creación visual de historias; 2. Observadora, toma de registro; 3. Retroalimentación instrumento

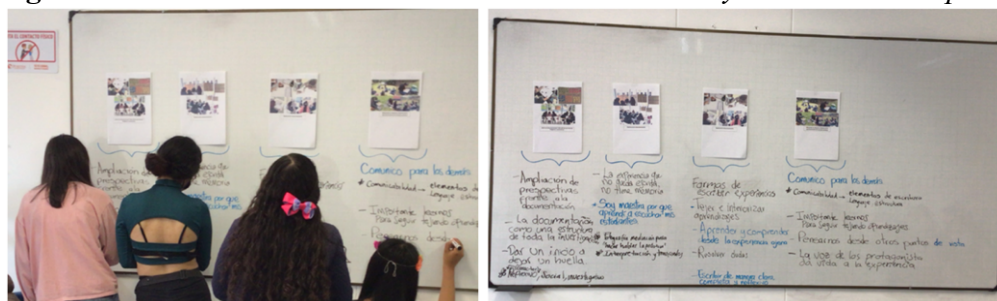


Pasado este momento, se socializó con el grupo en general, donde las estudiantes escribirán y compartirán lo siguiente: qué aprendizajes o apropiaciones pude consolidar en el ejercicio de revisión del instrumento de mi compañera; qué puedo incorporar en mi propia documentación; respecto a las dudas o confusiones que tenía en el diligenciamiento del instrumento se pudieron aclarar o no, por qué. De este modo y en términos comparativos, ambos ejercicios pretendieron incorporar: la observación, la escucha, el registro cuidadoso, el sombrero, acompañamiento del docente, el diálogo... en el marco de documentar los acontecimientos propios de las infancias, sus lenguajes, lo que comunican, etc. y cómo ello debe reconocerse en el ejercicio de sistematizar la práctica.

El segundo momento y previo al encuentro, cada estudiante compartió su portafolio a un par y a la profesora, allí presentó las narrativas y la documentación de su proceso a lo largo de la unidad. Esto se dio en una entrevista con cada una, se conversó a la luz de las MCs y exponiendo aquellas comprensiones y reflexiones en relación a ello. Luego en el encuentro con todo el grupo, se presenta a las estudiantes unas fotografías respecto a las sesiones previas de la unidad a manera de cronología y memoria del proceso, para que de forma colectiva se reconstruyera el trayecto de lo vivido, cruzándolo con las MCs. Bajo cada imagen ubicaron aquellas comprensiones alcanzadas. Se socializó, reflexionó y se precisó sobre algunas conforme las ideas

anotadas por las estudiantes y lo que quedó por seguir nutriendo.

**Figura 17.** *Visibilización de los caminos recorridos / trayecto – Unidad EpC*



Enseguida, el aula se organizó en formato galería. Cada estudiante ubicó su performance elaborado, para ser compartido. Esta representación visual mostró el avance de la propuesta de intervención trabajada con los niños, contando las fases preliminares que han hecho parte del proceso y los asuntos que se han incorporado: planeación, intervención y sistematización (documentación y el proceso de escritura de orden investigativo hasta el momento). Se socializan hallazgos reconocidos, reflexiones personales, conclusiones y el valor de investigar la práctica.

**Figura 18.** *PS: Performance – Comprensiones alcanzadas desde distintos lenguajes*



En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, la primera sesión contó con una autoevaluación a partir de las preguntas reflexivas sobre la base de lo propuesto a lo largo de la sesión. Se realizó una retroalimentación entre pares y de la profesora sobre la revisión de los instrumentos de sistematización por escrito. Además, la profesora durante este momento pasó observando por cada grupo el ejercicio de creación, escucho atenta las retroalimentaciones que se hacían unos a otros como coevaluación. Para la segunda sesión del presente ciclo, el medio considerado de evaluación fue el performance, la técnica se dio desde la coevaluación de dicha representación y el portafolio docente, heteroevaluación con su retroalimentación oral y

escrita sobre la puesta en escena; y autoevaluación con un formulario de preguntas<sup>4</sup>. Las reflexiones que emergen de las preguntas se consignaron en los portafolios ([ver apéndice 26](#)).

#### **Cuarta fase: evaluación mediante el trabajo colaborativo.**

Conforme el grupo colaborador de la LS, la escalera de retroalimentación para el presente ciclo ([ver apéndice 27](#)) en conjunto con las evidencias recogidas, se determinan los puntos favorables y oportunidades de mejora de la PE de la profesora investigadora. Las valoraciones y sugerencias ofrecidas por el par son las siguientes: de la *planeación*, la unidad configurada se concreta de forma clara y estructurada en relación a los elementos que la componen. Se aprecia un lugar importante de la reflexión previa sobre estos asuntos que hacen parte del diseño de la sesión, en palabras del par (Álvarez, 2022): “Los elementos del marco se diseñan de manera apropiada e interconectada. Hay una secuencia lógica en los desempeños y la valoración continua está alineada con ellos”. Al mismo tiempo, se reconoce lo propio de la EpC en la estructura de la planeación con unas sesiones enganchadoras, creativas y muy singulares por tratarse de maestras en formación, ya que se incorpora el juego, como canal de aprendizaje.

En la *implementación*, se evidencia la intención de la profesora investigadora por colocar el acento en el foco (HI), desde una indagación inductiva de parte de las estudiantes “es particularmente innovador, por su valor creativo, por las conexiones e interrelaciones que se provocan” (Álvarez, 2022). A modo de valoración y sugerencia se aprecia lo significativo que fue observar a las estudiantes involucrándose con espacios de lúdica, pero que implica seguir esta línea de trabajo: “dado que los estudiantes tienden a modelar lo que ven de sus profesores, y claro, entiendo el rigor que acompaña los procesos de formación en educación superior, no sé si resultara interesante seguir integrando esos elementos lúdicos” (Álvarez, 2022). Las acciones de *evaluación*, se valora la forma como se asegura -a partir del portafolio-, la visibilización de los avances de comprensión en cuanto a las metas. No obstante, a modo de recomendación, continuar en esta línea de evidencia, pero en diálogo con la reflexión del proceso.

#### **Quinta fase: reflexiones y autorreflexión de la lección.**

Se cierra aquí este círculo de ciclos reflexivos, experiencias enriquecedoras para la profesora investigadora desde la PE. Se han dibujado un conjunto de eslabones espiralados y

---

<sup>4</sup> Las preguntas que orientaron la reflexión de la autoevaluación fueron: ¿Qué me ha aportado hasta el momento la experiencia? ¿Qué cambiaría de mi proceso para un próximo ejercicio de documentación y tener un mayor nivel de análisis y reflexión docente y por qué? ¿se han percibido algunas transformaciones o ajustes en mi práctica y en sí misma, cuáles, qué puedo aprender de ellas? luego se le solicita al estudiante asignar una nota cuantitativa bajo estas reflexiones previas.

ascendentes que han develado puntos positivos, aspectos de crecimiento y de mejora. Dichos ciclos se configuran como la apertura a un *habitus reflexivo* (Boudieu, 1980) que no culmina aquí, sino que son semilla de un proceso que se pretende seguir cultivando. En ese sentido, este último ciclo permitió identificar en el marco de las acciones constitutivas lo siguiente:

Respecto a la *planeación*, se puede señalar que independientemente de tener claro el horizonte (en perspectiva de la estructura de LS y la Matriz de apoyo), ésta nunca dejó de ser una etapa de profunda revisión, preparación e investigación en términos de sus partes. Se presentó como una apuesta o lienzo de creación profesional, al pretender consolidar una revisión permanente considerando los niveles de concreción curricular para alinear el descenso; estudiar y leer las apuestas formativas para los licenciados; revisar las propuestas, evidencias, entre otros. Se introduce en un espiral sin fin de perfeccionamiento al buscar teorizar la propia práctica. De este modo, permitió una relación con esta y consigo mismo, en postura de autoobservación, autopreparación y autoanálisis, que facilitó una relación reflexiva con lo que pretendemos hacer.

Por lo tanto, un hito que se devela es el hecho de pasar a asumir la planeación como un ejercicio de reflexión previa, riguroso de documentación y declaración de puntos centrales que van a definir con antelación lo que se espera que los estudiantes comprendan, el diseño de estrategias marcadas con propósitos declarados de forma coherente, el seguimiento de las evidencias de aprendizaje, todo enmarcado en niveles importantes de planeación: macro, meso y micro; a diferencia de cómo se asumía previamente como un ejercicio burocrático y cerrado.

En la *implementación* algunas cuestiones interesantes es el hecho que, la lección al estar enmarcada en una temporalidad, esta permitió diversos espacios de exploración, interacción, participación, entre otros. Sin embargo, es relevante anotar que estas acciones varían acorde a cada estudiante (estilos de aprendizaje), lo que es necesario no perderlo de vista, ya que se pretende brindarle a cada uno y a cada grupo de trabajo las situaciones que necesiten para aprender acorde a lo que el profesor orqueste como oportunidad de aprendizaje, respetando además los tiempos de cada uno en la realización de las tareas. Es importante anotar que es un asunto que no puede pasar desapercibido en las acciones constitutivas, ya que suele crearse una imagen de aula y todo lo que en ella converge de manera muy ambiciosa, pero la PE al ser dinámica, puede conducir a modificaciones diversas.

Otro punto importante, tiene que ver en las estrategias empleadas por la profesora investigadora, el cual se inspiran en que los estudiantes-profesores experimentarán sobre lo que

debería ser la enseñanza para educación inicial. De esta manera, se pretendió que ellas comprendan los múltiples componentes de la enseñanza y el aprendizaje para que se integren estas comprensiones en sus prácticas docentes, a partir de actividades constructivas (aprender haciendo - playful learning) en la lógica de enseñarles de la manera en la que se desea lo hagan.

Como elemento relevante, tanto el portafolio como la presentación de los performances ofrecieron una riqueza de *evidencias de aprendizaje*. Ambos operaron como datos concretos sobre cómo las estudiantes-profesoras enseñan y organizan su PE, permitiendo además introducirlas en procesos de reflexión en aquellas áreas de su enseñanza que requieren seguir mejorando; una documentación personal (autoevaluación) que informaba sobre cómo evolucionaron y el recorrido del proceso formativo. Por lo tanto, el emplear otros lenguajes de representación de las comprensiones se articula con los estilos y apropiación del aprendizaje en múltiples vías, permitiendo una lectura amplia de las comprensiones, en términos de un proceso.

El presente ciclo contribuyó no solo a profundizar en el foco, sino que al estar enmarcadas en acciones reiteradas (como por ejemplo el instrumento de sistematización, actividades colaborativas, RP, playful learning, articulación con los lenguajes expresivos, lectura de experiencias de aula, análisis de videos, etc.), con diversos niveles de exigencia (actividades variadas), con un mismo tipo de acción en situaciones disímiles y grados de complejidad, permitió que se tomará conciencia de dichas HI, pero en especial de afianzarlas en lo que respecta a la investigación de la propia práctica. En línea, tanto el portafolio (en su conjunto de evidencias de aprendizaje) y la socialización de los performances fueron vehículo para abordar las habilidades de comunicación de los aprendizajes, hallazgos y reflexiones docentes. A continuación en la siguiente tabla, el análisis parcial de los datos del presente ciclo de reflexión:

**Tabla 12.** *Análisis parcial de los datos ciclo VII.*

	Objeto de estudio: PE	CÓDIGOS PEDAGÓGICOS
CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS	CICLO DE REFLEXIÓN	CR7 Profundización del foco de investigación III Dibujando los rastros y rostros de la propia práctica / Compartiendo primeros hallazgos y reflexiones de la práctica
	Planeación	Reflexión previa Planeación profesional
	DEPURACIÓN Análisis parcial	Concepto estructurante Planeación rigurosa
	Implementación	Homología didáctica
	DEPURACIÓN Análisis parcial	Construcción de comunidad de práctica Estilos de aprendizaje Enseñanza contextualizada
Evaluación de los aprendizajes	Procesos metacognitivos Evaluación para el aprendizaje Visibilización de las comprensiones Evaluación como proceso - formativa Retroalimentación sobre desempeños Entrevista orales Portafolio evidencias de aprendizaje Actores de la evaluación	
	DEPURACIÓN Análisis parcial	

### Sexta fase: proyección.

Como elementos que se develan del proceso del ciclo para posteriores decisiones, se

identifican los siguientes: impregnar la planeación con rigurosidad desde un ejercicio de reflexión previa, conduce no solo a que esta oriente las acciones del profesor de forma clara e intencionada, sino que además, llena de coherencia y pertinencia cada elemento, da solides al marco de la EpC y direcciona la comprensión, se pone de relieve los sentidos de formación y la ubica en el lugar de una planeación profesional. Si bien es cierto que se han configurado acercamientos al marco de la EpC, se requiere seguir ahondando y tejiendo relación entre las MCs, los DC y el foco de la investigación, ya que se trabajaron las HI en puente con el marco y se develaron cuestiones interesantes al contener un convergencia entre ambos y ser vehículo que las despega significativamente. Es revelador para continuar con esta línea de trabajo conjunta, de forma que siga contribuyendo y robusteciendo las habilidades de mayor desafío: interpretación, análisis, reflexión, teorización y habilidades de comunicación de los aprendizajes.

Con respecto a la evaluación, es una de las mayores oportunidades de mejora. La valoración continua y en especial el lugar de la retroalimentación, pues se reconoce su riqueza al nutrirse desde diferentes actores (auto, co y heteroevaluación). No obstante, esta exige mayor seguimiento, ya que al no existir una cultura de evaluación de pares esto dificulta la posibilidad de crecimiento en el proceso, lo que implica establecer unos criterios más precisos para seguir introduciendo esta técnica de evaluación, pues muchas de las observaciones se desviaron hacia la forma de los portafolios de los compañeros y no a la esencia del contenido, lo que obstaculiza la oportunidad de identificar alcances y mostrar oportunidades de mejora entre estudiantes.

## **Capítulo VII. Hallazgos, Análisis e Interpretación de los Datos**

El presente apartado señala el análisis de las transformaciones dadas en la PE de la profesora investigadora, como fruto de los ciclos de reflexión abordados desde la metodología de LS. Los respectivos hallazgos que a continuación se presentan se desarrollan acorde a cada una de las acciones constitutivas de la PE: *planeación, implementación y evaluación de los aprendizajes*; las subcategorías, en conjunto con la reflexión profunda colaborada.

### **Procedimiento para el Análisis de la Información**

Para llevar a cabo el proceso de análisis, se parte de la base de las categorías apriorísticas declaradas previo al levantamiento de información, entendidas en palabras de (Elliot, 1990) “conceptos objetivadores”. Estos tópicos están enmarcados en las llamadas acciones constitutivas de la PE; con su correspondiente desglose que detalla dicho tópico en microaspectos, es decir, las subcategorías. Configurando así, una exposición orgánica que orienta a la investigación y su respectivo análisis. En ese sentido, el procedimiento que direccionó el análisis de la información identificó los hallazgos y reconoció los cambios de la PE. Comprendió los siguientes momentos:

#### ***Primer momento: recolección y selección de la información***

Implicó recopilar y seleccionar todas aquellas evidencias (datos) que participaron y fueron reunidas en el trayecto de los ciclos de reflexión, a partir de la LS. Dicha selección permitió discernir aquello que está en convergencia con la investigación y lo que no, además, aquellos elementos que son relevantes y se van develando bien sea por su conexo, recurrencia o transformación con respecto al estudio. De modo que, “En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos” (Hernández et al., 2010, p. 439). De ahí la importancia que implica la rigurosidad en la recolección en cada ciclo, pues en el análisis del mismo es posible comprender la PE. Las evidencias recogidas se condensan en los instrumentos de recolección de datos.

#### ***Segundo momento: lectura y revisión de la información por ciclos de reflexión***

Finalizados los ciclos de reflexión, la profesora investigadora realizó una lectura detenida de cada uno, con la intención de extraer inductivamente asuntos de la PE, a la luz de las categorías apriorísticas. Este procedimiento implicó un ejercicio meticuloso de los datos al realizarse en términos de microanálisis “frase por frase y a veces palabra por palabra (siendo) la



más productiva [...] es especialmente importante al comenzar un estudio porque le permite al analista generar categorías (o subcategorías) en la perspectiva de los propios datos” (Strauss, 2016, p. 131).

Una vez socavadas aquellas unidades de contenido por cada ciclo (códigos pedagógicos), se elabora una matriz ([ver apéndice 28](#)) que comprende la exposición del objeto de estudio, pregunta de investigación, objetivos, códigos pedagógicos por ciclo, categorías apriorísticas, foco de la LS (HI), generalización de enunciados, depuración delimitada de los códigos y, por último, el resultado final que desencadena en las subcategorías. Estas se asignan bien sea por compartir características comunes que se agruparon, otros por su recurrencia, relevancia o transformación de la PE, provenientes del conjunto de dichos conceptos que se descubrieron en los datos, respetando además su trazabilidad. Este momento operó como un primer nivel de triangulación y acercamiento analítico, siendo la primera inmersión en los datos. Como resultado de lo expuesto, se exponen las categorías apriorísticas y subcategorías de análisis establecidas para este estudio.

**Tabla 13.** *Categorías de análisis.*

Categorías de análisis	
Objeto de estudio	Práctica de Enseñanza - PE
Pregunta de investigación	¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario?
Objetivo general	Analizar la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario.
Objetivos específicos	1. Identificar los aspectos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para reconocer elementos de cambio en la misma y además, consolidar habilidades investigativas en los estudiantes-profesores. 2. Formular una propuesta pedagógica que, implementada en el contexto universitario, apoyada en la Lesson Study propicie la transformación de la PE para fortalecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores. 3. Evaluar las transformaciones que surjan a partir de la implementación de la propuesta pedagógica y los ciclos de reflexión de la Lesson Study de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para robustecer las habilidades
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Acción constitutiva de planeación	Conceptos estructurantes
	Orquestación: reflexión para la acción
	Coherencia curricular
Acción constitutiva de implementación	Homología didáctica
	Construcción de comunidades de práctica
	Habilidades investigativas
Acción constitutiva de evaluación de los aprendizajes	Portafolio docente: evidencias de aprendizaje
	Evaluación auténtica

*Elaboración propia*

### ***Tercer momento: codificación de las categorías apriorísticas y emergentes***

Se le asigna un color a cada categoría apriorística y subcategoría con la intención de buscar la correspondencia de las mismas en las evidencias y de esta forma facilitar el análisis, por ende, “al acto de codificar, asignar códigos, va unido el acto conceptual de categorizar, que consiste en asociar cada unidad de análisis a una categoría, representada por un código” (Latorre, 2005, p.86).

### ***Cuarto momento: organización de los datos e información***

Con la información recolectada de cada ciclo, se revisa y selecciona nuevamente todo el material “explorando el sentido general de los datos en su forma original” (Hernández et al., 2010, p. 444). Para efectos de organización visual, análisis y sistematización de los datos, se elabora una matriz ([ver apéndice 29](#)). Los criterios de organización se derivan de las categorías y subcategorías, ciclos de reflexión e instrumentos de recolección de datos, permitiéndole a la profesora investigadora “organizar los materiales y presentar un recuento explicativo más completo y convincente de los fenómenos investigados” (Strauss, 2016, p. 208) en una triangulación profunda.

#### ***Quinto momento: triangulación por cada estamento***

En este momento ya se han develado las primeras conclusiones sobre la investigación (Cisterna, 2005), gracias al procesamiento inferencial y las agrupaciones entre los diversos cuerpos de datos con respecto a nivel de correspondencia y divergencia de éstos, permitiendo establecer relación de comparación. Realiza un primer nivel de agrupación acorde a las apriorísticas, las cuales se someten a análisis para cristalizar los principales cambios y hallazgos de la PE.

#### ***Sexto momento: triangulación entre diversas fuentes de información***

Luego del momento previo, la profesora investigadora triangula la información por las diversas fuentes, en el caso puntual, instrumentos de recolección de datos. Se complejiza el proceso de triangulación al exigir la armonización de todo el trabajo de campo. Analiza la información socavada de las evidencias en el cuerpo organizado de datos por colores, de forma más profunda a través de las subcategorías, así “Cuando se ha realizado esta integración de toda la información triangulada es posible sostener entonces que se cuenta con un *corpus* coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 69).

Una vez socavadas las subcategorías y para una mayor comprensión conceptual de cada una, la profesora elaboró una matriz de revisión documental ([ver apéndice 30](#)) de manera que al volver de nuevo sobre los datos estos se lograran extraer con mayor precisión y así situar el análisis.

#### **Hallazgos**

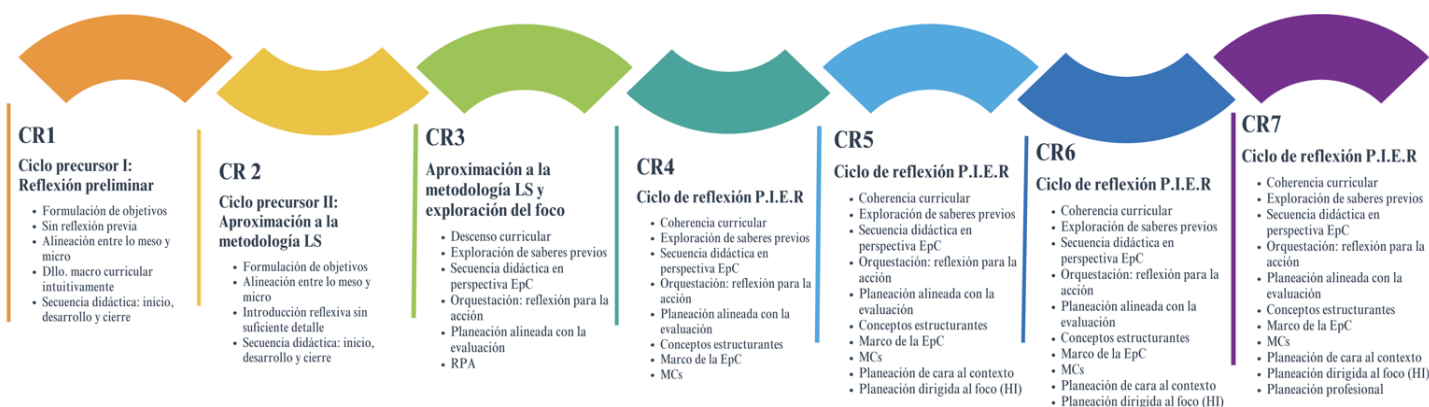
Acorde al procedimiento para el análisis, se presentan los principales hallazgos sustentados en evidencias mediante ciclos de reflexión, para develar las transformaciones de la

PE de la profesora investigadora en el marco de cada acción constitutiva, por subcategorías y el foco de la investigación: habilidades investigativas.

### ***Acción constitutiva de planeación***

La planeación es sin lugar a duda un proceso que exige rigurosidad, compromiso y reflexión profesional, que no puede solo percibirse como un requisito docente. La planeación es pilar en tanto es “un elemento constitutivo de las tareas que se llevan a cabo en el aula; no puede concebirse una clase si no está previamente organizada, preparada, pensada y con los suficientes argumentos para justificar tal o cual actividad para el logro de los aprendizajes esperados de los estudiantes” (Brito, López y Parra, 2019, p. 68). No obstante, el proceso reflexivo de los ciclos posibilitó reconocer que varios asuntos propios de la planeación no se consideraban. Por lo tanto, se expone a continuación en la figura 19, el proceso de evolución de las acciones de planeación.

**Figura 19.** *Evolución en las acciones de planeación a partir de los ciclos de reflexión.*



A la luz de lo anterior, es relevante distinguir aquellos asuntos que se fueron reformulando para introducir elementos de cambio en esta acción constitutiva, gracias a la reflexión continua, las discusiones compartidas con el par y reuniones con el mediador experto. Así, cambios significativos para distinguir entre el CR1 al CR4 están los referentes a la *formulación de objetivos* por RPA, que luego en la configuración didáctica se focalizan en MCs (EpC) para precisar los aprendizajes. En este sentido, los objetivos de la clase “están directamente relacionados con las intenciones del profesor” (ANECA, 2013, p.18). Éstos son declaraciones generales (enfoque, contenidos, propósitos, etc.) desde el punto de vista del profesor. Por lo tanto, el tránsito a los RPA se sitúa como declaraciones de lo que “se espera que un estudiante conozca, comprenda y sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje” (ANECA, 2013, p.16). Un salto abismal de percepción que obliga a la profesora investigadora a ajustar para fortalecer.

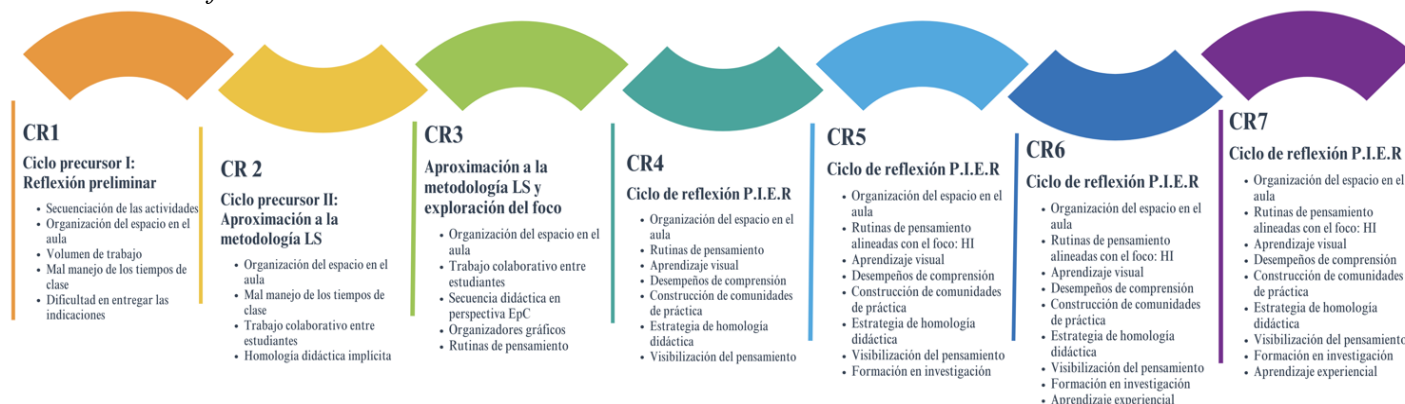
Es de notar que durante los CR3 y CR7 se consolida la *indagación de saberes iniciales* en la formulación de la planeación. Estos en un principio se exploraban sin mayor intención, solo al principio de cada curso y no eran referentes de contraste al finalizarlo. Tampoco se abordaban como faros del proceso, en la introducción de alguna temática o consecución de cursos articulados. Bajo la óptica de la reflexión se reconoció que no se estimaban, con la intención de realizar de manera posterior una sistematización de estos saberes para analizarlos y así revisar los avances y conexiones de parte de los estudiantes. Al pensar su importancia, se vinculan en las planeaciones posteriores una vez se implementa; ahora se abordan por medio de preguntas, lectura de imágenes, experiencias con objetos o sensoriales, lluvia de ideas, previamente organizado, para que “el aprendizaje sea más significativo cuantas más relaciones con sentido sea capaz de establecer el estudiante entre sus saberes previos y el nuevo aprendizaje” (Wray y Lewis, 2000, p. 32). Además, permitió rastrear el nivel de desarrollo de las HI en las estudiantes y sus progresos.

La planeación entonces se disipa de acciones instrumentalizadas para convertirse en un mapa de navegación de reflexión anticipada, minuciosa de las acciones previas. Se asume un ejercicio intencional para no caer en improvisaciones que obstaculizan analizar el universo que es el aula; en palabras de Jackson, 1994 (como se citó en Soto, Serván y Pérez, 2019) lugar complejo que tiene “una diversidad de procesos y eventos simultáneos divergentes [...] lo cual le implica ser un práctico reflexivo, que tanto durante su actividad, como antes y después de ella, activa procesos de reflexión que conforman su pensamiento práctico Schön (1997)” (p. 87).

### ***Acción constitutiva de implementación***

Las acciones de intervención son también objeto de análisis y reflexión en los grupos de discusión y los respectivos ciclos, cuestiones que aportaron transformaciones en esta acción constitutiva; adquiriendo vida en el aula. La figura 20 delinea los aspectos más relevantes a lo largo de cada ciclo de reflexión. En seguida, el proceso de evolución:

**Figura 20.** Evolución en las acciones de implementación a partir de los ciclos de reflexión



Los ciclos precursores I y II, denominados Reflexión preliminar y Aproximación a la metodología LS, fueron fuente y punto de partida para la indagación y problematización de la PE, ya que allí concebían formas particulares de desarrollar la clase con los estudiantes, cuestiones que se vuelven objeto de revisión, pero, además, elementos de posibilidad de cambio. En ese sentido, algunos de ellos quieren reconocer el valor de volver a la práctica desde una postura intelectual metódica, que exige actitud intencional metodológica —como promueve la LS—, para distanciarse de la mera reflexión ocasional (Domingo, 2013).

De los ciclos CR1 al CR4 se permite ver el paso de clases que no tenían una atención en el *manejo de los tiempos y el volumen de actividades* por desarrollar, ya que comprendía una organización bajo la lógica de abarcar temáticas (cantidad), sin revisar la profundidad de las comprensiones por alcanzar. Esto dio lugar a su revisión y discusión con el par, socavando de los espacios reflexivos la relevancia de un movimiento hacia el TG, MCs y su conexo con los DC, constituyéndose en un punto crítico del proceso de planeación para luego verse en escena en la implementación. Ese giro permitió flexibilizar el diseño de la clase con una estimación de ambos asuntos de tensión, gracias a la revisión del número de desempeños por realizar los cuales precisan las acciones por parte de los estudiantes. Esto gestó dinámicas de exploración, espacios de “investigación guiada” y “proyectos finales de síntesis” (Blythe, 1998, p. 95) que centra y eleva las acciones con el TG y MCs respetando el tiempo a cada DCs. Además, el uso de RP permitió focalizar las acciones al contribuir con tiempos precisos de trabajo y su optimización. Así como lo sustenta Martínez y Murillo (2016), “tener una adecuada gestión del tiempo en el aula permite maximizar y aprovechar el tiempo efectivo destinado a la enseñanza y al aprendizaje” (p. 493).

Como elemento destacado del ciclo CR4 que modifica muchas de las acciones docentes, tiene que ver con *visibilizar el pensamiento* de los estudiantes. Esto acontece gracias a los semanarios de formación que ofrece la maestría, las discusiones grupales, reflexiones continuas sobre la PE, entre otros. Insumos que posibilitaron un giro importante en la acción de implementación. En un principio, el pensamiento de los estudiantes era invisible, se puede decir que este permanecía oculto, pues muchas de las actividades y oportunidades apuntaban a desarrollos de los que no existía la intención de hablar en el aula de clase. Esto condujo a ver el pensamiento como el corazón del proceso de aprendizaje, ya que “no se trata de un agregado o de algo que se deja para hacer si sobra tiempo [...] debemos reconocer que, al disminuir las oportunidades de pensamiento en nuestros estudiantes, también estamos reduciendo su aprendizaje” (Ritchhart, Church y Morrison, 2014, p. 64).

Si bien, existían momentos donde los estudiantes se implicaban en diversidad de tareas, muchas de estas apuntaban a direcciones ajenas al desarrollo de diferentes procesos cognitivos, unos predominaban más que otros, y esto concierne al foco de la LS: HI. Se daba mayor acento por ejemplo a habilidades de observación, descripción, pero con menor medida las habilidades de reflexión, análisis, abstracción, conexión, síntesis, etc. Que implican en mayor medida el pensamiento. Asunto revelador, pues las RP fueron puente para fortalecer las HI al comprender una línea común de abordaje y de acciones para su desarrollo, permitiendo poner en escena el pensamiento. Al no existir un lenguaje de pensamiento, dificultó su introducción, especialmente, el uso de RP. Cuestión que para el CR3 obstaculizó el desarrollo de la lección. Ello movilizó el ejercicio reflexivo, contraste y estudio con el par evaluador. Encuentros que dieron fruto con el pasar de los ciclos, instalándose un acercamiento a una cultura de pensamiento (Tipoldo, s.f.) hasta el final de los ciclos (del CR4 al CR7). Así Perkins (1998) señalan que: “Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde donde construir y aprender” (p. 64).

Un punto conexo al anterior comprende el *aprendizaje visual*. En primer lugar, las acciones de implementación se veían comprometidas de manera reiterada ciclo a ciclo por la ausencia de un espacio fijo donde realizar la clase. Este punto que en un principio operó como dificultad, con el pasar de los ciclos gracias a su componente reflexivo se transformó en oportunidad. De los CR1 al CR3 fueron muchos los desaciertos. Sin embargo, el entrar en un

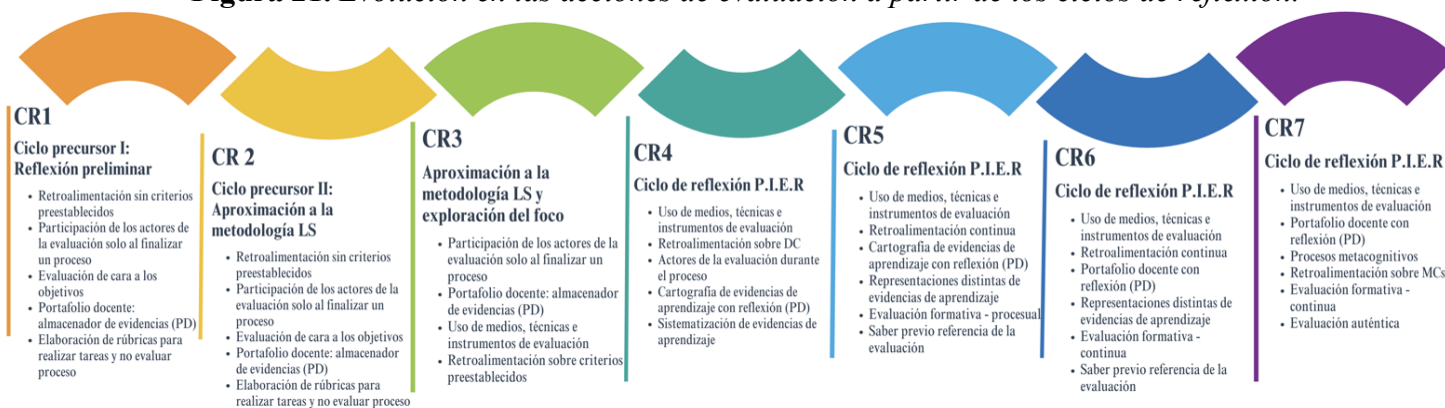
diálogo con el pensamiento propio y con los otros, se aceptó el reto de considerar cuestiones que descolocaron el discurso habitual: “el saber solo circula en el aula”. Los recursos visuales, aunque han estado presentes, se cristaliza su uso por la falta de un espacio concreto, ya que “La imagen se convierte en un potenciador de la interpretación y de creación. La psicología cognitiva demuestra que el lenguaje visual fortalece la comprensión de los estudiantes” (López de la Roche, 2004).

En este sentido, se involucran recursos con mayor intencionalidad como fichas, plantillas ampliadas, posters (CR2 y CR3), experiencias estéticas visuales con obras contemporáneas, abstractas, fotografías, obras de arte, imágenes, esculturas, experiencias sensitivas con objetos del entorno (del CR5 al CR7), organizadores gráficos, RP (del CR4 al CR6), uso de notas adhesivas (CR4 y CR5), tablas a gran escala, sonidos e incluso el cuerpo (CR6), performance y demostraciones (CR7). Así, fortalecer a la luz del aprendizaje visual las HI que, enmarcadas en esta estrategia, conduce a su crecimiento por el hecho de concretar las ideas, afinar la mirada, sintetizar y exteriorizar el pensamiento, crear con objetos, aprovechar los recursos físicos para construir experiencias de aprendizaje y así, producir un saber articulado en torno a la imagen (Zunzunegui, 1998). Ello fue clave para subsanar el espacio habitual de clase, pues el aula para cada ciclo era distinta y lo visual fue cómplice para prever esta dificultad (bibliotecas públicas, espacios abiertos, cafetería, zonas verdes del colegio, etc.).

### ***Acción constitutiva de evaluación de los aprendizajes***

La evaluación cumple una función vertebral en lo que respecta a la PE. Si bien se correlaciona con las acciones de planeación e implementación, requiere una exposición particular para reconocer su distinción en términos del análisis, hallazgos e impacto en la relación enseñanza-aprendizaje. El arduo trabajo de reflexión colaborativa permitió que a través del instrumento de valoración se retomarán criterios propios de una evaluación de los aprendizajes, para tomar decisiones y desde allí introducir cambios. A continuación, el proceso de evolución:

**Figura 21.** Evolución en las acciones de evaluación a partir de los ciclos de reflexión.



Al inicio de la investigación, la evaluación era un punto final de la planeación o requisito del programa de la LEI, que debía reflejarse en los valores numéricos del sistema de notas de la universidad. Si bien la profesora investigadora adoptaba cuestiones de la evaluación (agentes, rúbricas, criterios, temporalidad, funcionalidad, retroalimentación, etc.), muchos de estos estaban desalineados con los derroteros de formación. Producto de las reflexiones colaboradas al interior de los ciclos, se procedió a profundizar para consolidar ajustes razonables que se materializaron para fortalecer los procesos de valoración. Así, uno de los cambios importantes conquistados por la rigurosidad reflexiva y sistemática sobre la evaluación fue establecer la *articulación de medios, técnicas e instrumentos para la valoración continua*. Este giro tuvo lugar de los CR1 al CR3, teniendo un mayor acento al interior de los CR4 al CR7. Por lo tanto y para una claridad conceptual Hamodi et al. (2015) ofrece la siguiente:

Los medios son todas y cada una de las producciones del alumnado [...], sirven para demostrar lo aprendido [...] Las técnicas son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado [...] Los instrumentos son las herramientas que tanto los profesores como los alumnos utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación (pp. 155-156).

Fue iluminador para la profesora, ya que permitió consolidar un proceso más riguroso, cohesionado y sistemático de los procesos de evaluación, permitiendo desde este ajuste robustecer lo propio de una evaluación continua, formativa y auténtica a lo largo de cada ciclo. Propiciando de este modo, lo que sustenta Casanova (1998): “proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea



posible disponer de información continua y significativa [...] respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (p. 5).

Una de las grandes oportunidades de mejora que suscitó los ciclos de reflexión CR1 al CR3, es *articular la retroalimentación* con las MCs y DC. En un principio se vinculaba sin criterios previos y se daba más en perspectiva general durante el proceso, sobre las evidencias de los estudiantes (contenido y forma); además, se consideraba con mayor fuerza solo hasta el final del curso en la misma lógica descrita. Pues bien, la retroalimentación “tiene el potencial de influir en el aprendizaje, pero el simple comentario o la entrega de un resultado no conduce necesariamente a una mejora” (Anijovich y Cappelletti, 2020, p. 84). Propiciar esta articulación con las MCs y en especial con los DC, permitió que los estudiantes tuvieran claridad del nivel de aprendizaje que se pretendía alcanzar, como el impactar en la profundidad y calidad de las tareas a realizar (DC), pues, la retroalimentación al estar situada desde allí apoya e informa “al estudiante sobre la tarea actual y así desarrollar la capacidad de autorregular el desempeño en tareas futuras” (Anijovich et al., 2020, p. 85). Es así que, la socialización de las evidencias (performance, RP, ejercicios grupales, trabajo sobre las HI, otros.) configuró una transformación en las formas de evaluar, perdurando y siendo objeto de revisión continua hasta los ciclos finales.

Hasta este punto se presentaron los hallazgos producto de la triangulación por estamentos. Se procede a la exposición de las subcategorías priorizadas resultado de la segunda triangulación por diversas fuentes de información y en línea de las apriorísticas, siendo elementos recurrentes y transformadores a la luz de ciclo a ciclo de reflexión.

### **Subcategorías Acciones de Planeación**

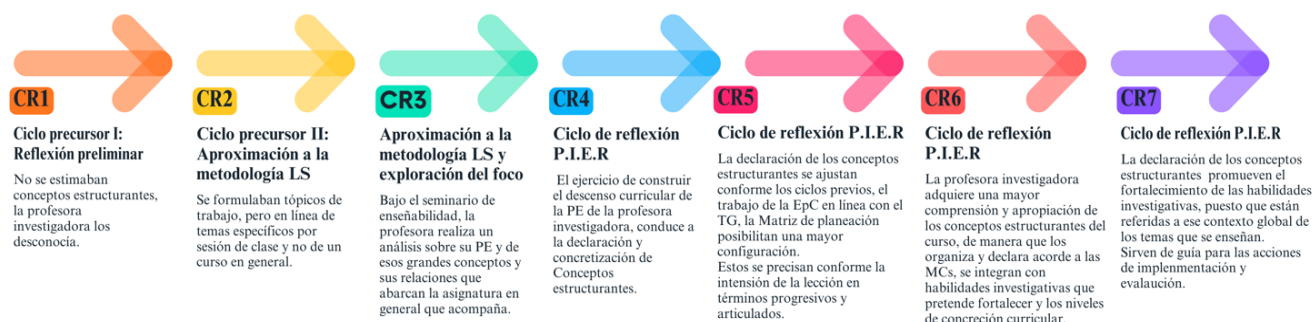
#### ***Conceptos estructurantes***

Los conceptos estructurantes (CE) son aquellos grandes conceptos organizados, que reúnen un marco estructural y global del área de conocimiento, que permite a los estudiantes comprender desde otra perspectiva lo propio del área. Según Gagliardi (1986) posibilitan la transformación del sistema cognitivo al propiciar la adquisición de nuevos conocimientos, reformular lo previo y establecer una red conceptual organizada por su gran potencial integrador. Por su parte Liguori y Noste (2007), los reconocen como metaconceptos al permitir “un marco general, donde los contenidos específicos son más comprensibles y las relaciones entre ellos más significativas. Debido a que estas características pueden actuar como puentes entre las distintas disciplinas facilitando su conexión” (p.75). En este sentido, los CE cobran un asunto iluminador

para la PE al ofrecer un contexto y referente globalizador del saber que se enseña. Se asumen como derroteros que clarifican y estructuran el cuerpo de la planeación, ya que en un principio desde el CR1 al CR3 se organizaban las acciones en la estimación de objetivos que podían estar por fuera de una aspiración a que los estudiantes comprendieran los temas centrales que se persiguen para el curso. En este sentido, bajo el seminario de enseñabilidad de la maestría la profesora realiza un análisis profundo de su PE, permitiendo socavar asuntos reveladores, transversales, reorganizar la información y centrar lo relevante del saber en términos de los CE.

Con esta información configurada en un esquema de red se contrasta con el descenso y para CR4 se extrapola aquello que emergió en la declaración de CE en la toma de decisiones para la planeación. Direccionaron el diseño siendo hilo conductor en la implementación. Para el CR5 al CR6 conforme la exposición de Ausubel (2009) “poseen unos atributos característicos comunes” y la de Galfrascoli (2017) “ejes orientadores de una progresión en la construcción del conocimiento” (p.187), la profesora ajustó los CE para los ciclos posteriores buscando afinar la convergencia conceptual para tal fin. Para ello, pretendió establecer una visión amplia y coherente del campo conceptual, estableciendo su progresión y articulación que estos mismos proporcionan, entre: competencias de formación, definición del TG y las MCs, integración de los DC con el foco, asociar estrategias y la evaluación. Ello se refleja en la retroalimentación del par para el CR7: “los CE se identifican en toda la planeación, son claros y secuenciados” (Guerrero, 2022). Como resultado de esta transformación, les permitió a los estudiantes cambiar el sistema de conceptos y su sinergia, dio un marco general en la presentación de estos, estableció nuevos descubrimientos pues en el CR6 la profesora invitó al final de la clase que reconocieran los CE abordados, respuestas acordes a los formulados, pero ampliando desde nuevas relaciones. Por lo tanto, Correa (2012) señala que los CE “contribuyen al proceso de aprendizaje de manera distinta” (p. 74). Se expresa la respectiva evolución:

**Figura 22. Evolución de la subcategoría conceptos estructurantes – CR.**



**Tabla 14. Transformación subcategoría conceptos estructurantes en la PE.**

Subcategoría	Acciones previas	Acciones posteriores
<b>Conceptos estructurantes CE</b>	La declaración de CE no se concebía en las acciones de planeación de la profesora investigadora. Se hablaba de tópicos de trabajo en línea de temas por sesión y no de manera abarcadora del curso. Los tópicos no se amparaban bajo los marcos curriculares, desarticulando las intenciones de formación y sentidos mayúsculos del curso.	Los CE se configuran ahora como derroteros globales de los temas que se enseñan y en la planeación son un faro central en su diseño. Se pretende a la luz de los mismos, propiciar conexiones conceptuales en los estudiantes, dando un marco general y ampliar las comprensiones. Se alinean con el cuerpo completo de elementos de la planeación: TG – MCs – DC – VC como potencial integrador. Se planea con propósito.

### **Orquestación: reflexión para la acción**

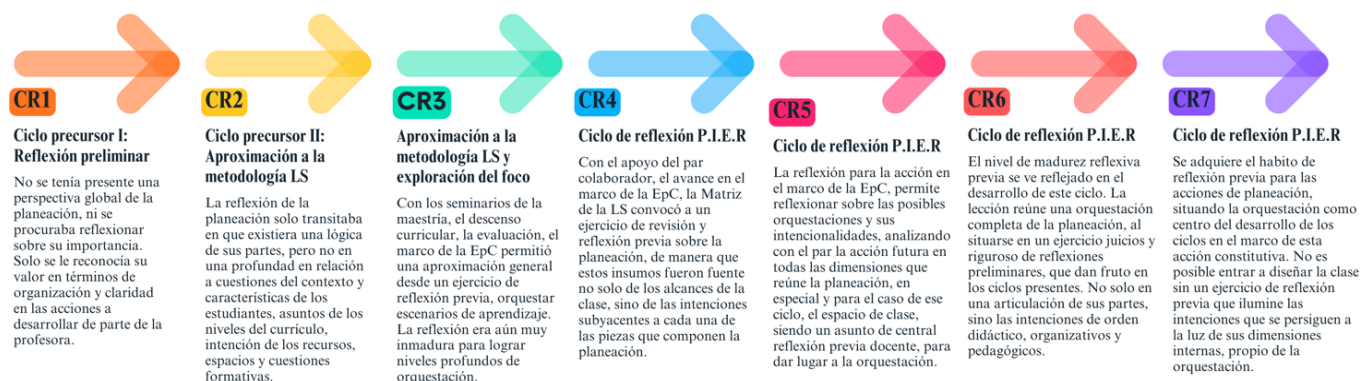
La noción de orquestación alude a una poderosa metáfora. Cada clase vista como un concierto donde el profesor actúa como director de orquesta, siendo la orquestación la planeación, organización anticipada de recursos, disposición, configuración didáctica y conducción de la clase con intención previa (Trouche & Drijvers, 2014). Por lo tanto, “la reflexión *para* la acción permite reflexionar sobre las posibles orquestaciones (a priori) que se pueden dar en una clase” (Santacruz y Sacristán, 2017, p.6). Entonces, la reflexión *para* la acción surge cuando “el profesor analiza la actividad que se va a llevar a cabo en el aula, es decir, la forma como planea, indaga, diseña y selecciona con intención lo que implementará en clase” (Parada, Figueras y Pluvinage, 2009, p. 89). Así, desde los ciclos en un marco recurrente y transformador a la luz de los datos, la PE de la profesora configura esta subcategoría.

La reflexión previa sobre los asuntos de la orquestación de la clase para los CR1 al CR3, giraron en torno a un ejercicio ritualizado, poco reflexionado, que buscaba la organización de la secuencia de actividades con los objetivos de la clase, sin mayor detenimiento. Solo se daba una rigurosidad en el diseño del Syllabus y cronograma de actividades. Sin embargo, para el CR4 el marco de la EpC y las discusiones reflexivas de los seminarios entorno a la planeación fueron

detonantes para una aproximación de reflexión para la acción y la orquestación de escenarios de aprendizaje. Para el CR5 con apoyo del par colaborador, la escritura sistemática que convoca la LS para la planeación, se asume una actitud aún más consiente de considerar con suficiente objetividad y orquestación intencional explícita de esta acción, buscando su coherencia, implicando un desafío profesional. Según este proceso cíclico, la reflexión maduraba y se concretó para los ciclos finales (CR6 y CR7), gestando una orquestación completa gracias a la rigurosidad en la reflexión previa. La escalera de revisión expone: “Se denota tu profesionalismo. La planeación tiene un carácter serio y premeditado con miras a cumplir lo propuesto” CR6 y “se concreta de forma estructurada la relación de los elementos. Se aprecia un lugar importante de la reflexión previa sobre estos asuntos que hacen parte del diseño de la sesión” CR7 (Guerrero, 2022).

Los ciclos propiciaron un pensamiento orquestal y un hábito reflexivo (Perrenoud, 2004) anticipado en la profesora investigadora, el cual se focaliza en “discernir y pensar sobre el qué, cómo, el cuándo y el dónde de los propósitos de aprendizaje que desee lograr” (Parada, Pluinage, Sacristán, 2013, p. 239). De este modo, permitió asumir una postura de alerta intelectual e investigativa continua y con sentido sobre la planeación, pasando por la crítica. Gracias a ello, la profesora propicia situaciones que invitan a un trabajo minucioso, profesional y sistemático para orquestar situaciones de aprendizaje en el fortalecimiento de las HI y lo propio para la formación de profesores. Ahora, la planeación se gesta como una acción de pregunta, propositiva, ética y de *curiosidad epistemológica*<sup>5</sup> (Freire, 1996).

**Figura 23.** Evolución de la subcategoría orquestación: reflexión para la acción – CR.



<sup>5</sup> “Rigurosamente metódica [...] La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación a descubrir algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos” (Freire, 1996, pp. 32-33)

**Tabla 15.** Transformación subcategoría orquestación: reflexión para la acción en la PE.

Subcategoría	Acciones previas	Acciones posteriores
<b>Orquestación: reflexión para la acción</b>	No se asume un ejercicio de pensamiento intencional y deliberado al planear. No se reflexiona con anticipación sobre los alcances de la clase en relación a todos los elementos que la configuran y los propósitos de aprendizaje. Era ausente la reflexión previa con las intenciones que subyacen a cada decisión docente y no era foco de crítica las planeaciones elaboradas.	Se asume como un ejercicio de reflexión previa y profesionalismo, riguroso de documentación y declaración de puntos centrales que van a definir con antelación (orquestación) lo que se espera que los estudiantes comprendan, diseño de estrategias marcadas con propósitos, seguimiento de las evidencias de aprendizaje; a diferencia de cómo se asumía previamente como un ejercicio burocrático y cerrado.

### **Coherencia curricular**

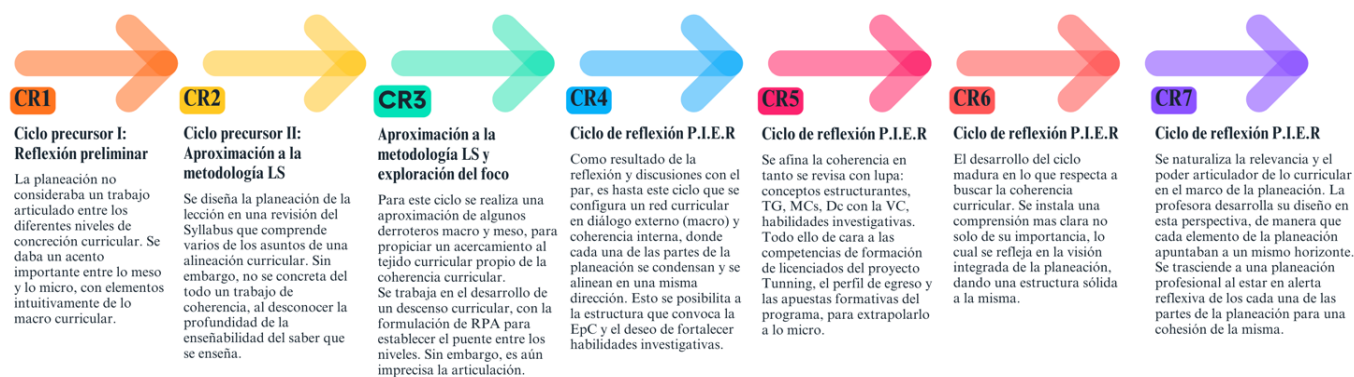
Conforme lo acontecido en la exposición anterior, la coherencia curricular es también hija de la reflexión para la acción. La coherencia curricular hace referencia a la articulación organizada de los “distintos componentes, elementos y estructura de las asignaturas propias y singulares de un Plan de Estudios específico, estudiados en sí mismos como un sistema coherente que conforma el llamado “tejido curricular” (López, 2011, p. 61). De acuerdo a esta definición, (Zúñiga, Arévalo y Maggio, 2014) señalan que la coherencia curricular es una circunstancia relevante para lograr una visión integrada, global y transversal en convergencia de lo que debe ser enseñado y evaluado, estableciendo sinergia con los RPA, procesos y estrategias.

De lo anterior, se desprende la importancia que otorga la profesora en cuanto configura un proceso de planeación reflexiva y rigurosa en línea de los diferentes niveles del currículo (macro, meso y micro), focalizándose en responder a las solicitudes internacionales y nacionales, perfil de egreso y apuestas formativas institucionales, para propiciar un descenso para la toma de decisiones que se ponen de manifiesto en la PE. Se declaran las competencias desde el Proyecto Tuning para la formación de profesores, CE, alineación del foco de LS, RPA (luego trasladados a MCs), estrategias con propósitos claros, como el diseño de evidencias de aprendizaje de los estudiantes. Ello en referencia con el marco de la EpC, el cual ofrece elementos relevantes al proceso. Fue posible este alcance gracias al análisis del descenso ([ver apéndice 31](#)) y coherencia ciclo a ciclo, la Matriz de LS, revisión de las evidencias y el trabajo colaborativo.

Como se menciona en las subcategorías iniciales a la acción de planeación, de los CR1 al CR3, no se daba un grado de conexión entre todos los componentes de la planeación. No obstante, a medida que se afina la reflexión, se instala una comprensión más profunda sobre la coherencia curricular y su importancia e impacto en el aprendizaje, ya que al establecer un

cuerpo armonizado de lo que se pretende enseñar posibilita que los estudiantes comprendan la dirección de lo que se pretende aprender en términos del para qué, establecer conexiones, organizar el propio aprendizaje; ello para los ciclos CR4 al CR7. Se trae a colación una valoración del par del CR6 quien señala dicho alcance: “se reconoce el diálogo entre los elementos y la trazabilidad de las MCs; conjuntamente la cohesión con los niveles curriculares en su elaboración, claridad en la secuencia de las actividades y su sincronía con las RP, estrategias y la evaluación” (Guerrero, 2022). A continuación, la evolución ciclo a ciclo:

**Figura 24. Evolución de la subcategoría coherencia curricular – CR.**



**Tabla 16. Transformación subcategoría coherencia curricular en la PE.**

Subcategoría	Acciones previas	Acciones posteriores
<b>Coherencia curricular</b>	Al principio de la investigación no se consideraba un desarrollo de tejido curricular al interior de la planeación. Esta situaba asuntos de orden meso con lo micro y con lo macro de manera intuitiva, general y sin revisión juiciosa profesional.	La reflexión, el análisis y el estudio profundo de la enseñabilidad del saber enseñado, siendo faros en el trabajo de la coherencia curricular. Los niveles de concreción curricular fueron pioneros para el descenso. Se avanzó a una planeación profesional al revisar minuciosamente la declaración de los CE, TG, MCs, DC, VC, el foco de la LS, las competencias para la formación de licenciados (macro), con el perfil de egreso y las apuestas formativas (meso), para tomar una dirección común.

## Subcategorías Acciones de Implementación

### *Homología didáctica*

Esta subcategoría alude a una estrategia en la formación de profesores, que se basa en aprender a enseñar en una relación directa entre profesores que se desenvuelven en la profesión y profesores en formación inicial, mediante contextos cotidianos de la actividad docente. Es decir, los modos en que el estudiante-profesor aprende a ser profesor en una relación con el otro “experimentando prácticas en el cotidiano de la profesión, a partir de los acontecimientos. Esta situación facilita el aprendizaje vivencial de la docencia” (Da Silva y Alvez, 2020, p. 23). Por lo tanto, Da Silva (2017) expone que el aprendizaje por homología ocurre en “la forma en que se

construye y mantiene esta relación, la cual influye en el proceso de formación docente” (p.169).

Al respecto Kuzniak 1996 (como se citó en Aguayo, 2004) menciona que la estrategia basada en la homología se concentra en “un modelo de imitación, pero más complejo; se caracterizan por el hecho de que los formadores enseñan de la misma manera en la que desean que el estudiante lo haga” (p.37). Por lo tanto, implica no una observación pasiva de la práctica, sino el análisis reflexivo de la misma y consolidar sobre ella, el propio conocimiento. Por consiguiente, la homología didáctica en palabras de Da Silva y Da Silva (2020) es entendida como la forma de “aprender del otro, en la convivencia diaria de tejer la profesión docente. Por homología, en sentido figurado (es), el aprendizaje que se da en el ambiente de trabajo, motivado por la relación que el alumno establece con el docente (...) co-formador” (p. 169).

Según lo anterior, hay que exponer la transformación de la profesora en la PE a la luz de la respectiva subcategoría. Para los primeros ciclos (CR1-2-3), la profesora desconoce la estrategia de homología. El desarrollo de su clase la realizaba instintivamente hacia la línea de homología, sin fundamento. De hecho, para el ciclo CR2, la profesora ubica a las estudiantes-profesoras en la lógica de *aprender haciendo* en un ejercicio de planeación colectiva, sobre la base de una orientación y presentación de una experiencia real en aula inicial. Ello sin conocimiento de base. Para el CR4 y acorde a las reflexiones de algunos seminarios de la maestría en la perspectiva de homología, este es un asunto de inquietud docente, ya que la profesora investigadora emprende un camino de búsqueda constante en lo que respecta a esta estrategia de aprender con el otro.

Para los CR5-6 se toman decisiones importantes, aprovechando la configuración de nichos de trabajo colaborativo (CdP)<sup>6</sup>, se incorporan al interior de estas cuestiones propias de homología. Allí se aprovechan los grupos de discusión y se proporcionan recursos de experiencias reales sistematizadas que contienen problemas asociados a la labor docente, se producen análisis de las prácticas para interpretar y reconocer los aciertos y desaciertos docentes, retroalimentación colectiva de las planeaciones, se gestan discusiones en el análisis de registros y situaciones de aula, la didáctica y lo cotidiano de la profesión integrando elementos teóricos. Aquí, por ejemplo, se saca provecho y se gesta un trabajo arduo alrededor de las HI. Esto ocurre en un acompañamiento donde la profesora investigadora orienta y asesora los grupos, adoptando

---

<sup>6</sup> CdP: Comunidades de práctica. Esta noción comprende un desarrollo particular, ya que es en sí misma una subcategoría de las acciones de implementación pero que se conjuga en los ciclos de reflexión.

la figura de un experto que facilita información y provee recursos (Angulo y Alba, 2018). A medida que transcurrían los ciclos, esta estrategia se fue dilucidando por la reflexión cíclica ascendente, por a su vez, comprendiendo la profundidad de su importancia, ya que la homología se volvió en palabras de Silva y Alvez (2020) “fundamento para pensar el proceso de formación docente, principalmente por las condiciones de aprendizaje que se crean en las acciones relacionales” (p.23).

Entre el ciclo CR6 al CR7 se aprovechan las situaciones que las estudiantes-profesoras vivencian en el aula donde llevan a cabo su práctica, para someterlas a una comprensión crítica de la enseñanza. Situaciones que provocan “toma de conciencia de qué hacer y cómo hacer la práctica docente” (Da Silva, 2017, p.23). Así, se abre el espacio para invitados expertos que comparten temas de los múltiples fenómenos que componen la enseñanza y la forma de desarrollar una práctica documentada desde la filosofía Reggio Emilia, cuestión que cumple una doble función homológica: analizar la complejidad de la enseñanza y formar e incorporar actividad investigativa en la práctica docente. La última categoría es un asunto más importante en la estrategia: la profesora documenta e investiga su PE, documentación que se comparte con las estudiantes-profesoras para que, desde allí, tengan un referente y así, extrapolarlo a su documentación personal, pero, en especial, reconocer los sentidos que subyacen a esta actividad: docente-investigador.

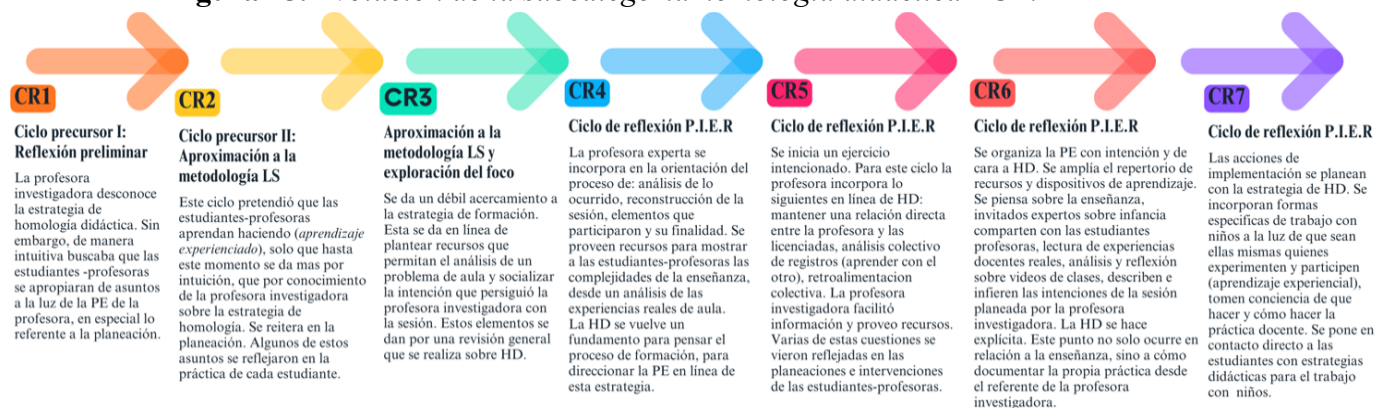
Para el CR7 en la maduración de reflexiones sistemáticas, dos cuestiones reveladoras que encarnan el *aprendizaje experiencial*. La primera, la profesora incorpora la dinámica de formas específicas de trabajo con niños, con la intención de que ellas mismas como estudiantes-profesoras experimenten el desarrollo de situaciones didácticas diseñadas para profesores, poniéndolas en contacto directo con estrategias para la infancia (playful learning), entonces, “la relación por homología crea condiciones para que el estudiante desarrolle sus propios conocimientos y aprendizajes, que revelan su mirada única sobre cómo hacer frente a determinadas situaciones” (Silva y Alvez, 2020, p.20).

Segundo, la homología se hace explícita conforme avanzan los ciclos, ya que la profesora somete a descripción y análisis la propia clase abordada por ella para que las estudiantes inferan las intenciones subyacentes, por lo tanto, dar la posibilidad de ver: “cómo el docente organiza su rutina, planifica las clases, interactúa, desarrolla enfoques didácticos [...] hace que el estudiante aprenda lo que es ser docente, hecho que destaca la forma misma de desarrollo del aprendizaje



experiencial de la enseñanza, por procesos homológicos” (Da Silva, 2017, p 19). Todo ello, gracias a la convivencia diaria de tejer la profesión docente. Se presenta la síntesis del recorrido:

**Figura 25. Evolución de la subcategoría homología didáctica - CR.**



**Tabla 17. Transformación subcategoría homología didáctica en la PE.**

Subcategoría	Acciones previas	Acciones posteriores
<b>Homología didáctica HD</b>	No se tenía conocimiento respecto a esta estrategia para la formación de formadores. Muchas de las acciones sobre homología didáctica se desarrollaban sobre un instinto, sin fundamento de base.	La PE de la profesora investigadora al tratarse de la formación de formadores, esta fue una estrategia reveladora que sirvió de faro para hacer ajustes razonables y contribuir en la forma como las estudiantes-profesoras deben enseñar de la manera que se espera se haga, en una comprensión crítica sobre las complejidades de la labor docente.

### **Construcción de comunidades de práctica entre estudiantes-profesoras**

Una comunidad de práctica (CdP) se comprende en palabras de Wenger, McDermott y Snyder (2002) como “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada” (p. 37). Por lo tanto, una CdP se configura como aquel espacio formativo, de aprendizaje colectivo que privilegia la reflexión, el cual convoca a la colegialidad, liderazgo horizontal que ocurre en una sinergia que permite “la integración de la inteligencia colectiva [...] en una forma complementaria” (Pérez, 2011, p. 20). De lo anterior y acorde a los procesos cíclicos de reflexión, al interior de la PE de la profesora en la búsqueda de una perspectiva social del aprendizaje, se traslada de una estrategia de trabajo cooperativo (cada estudiante se responsabiliza de una tarea del grupo), al colaborativo, para finalmente, nichos de aprendizaje crítico: comunidades de práctica entre estudiantes-profesoras.

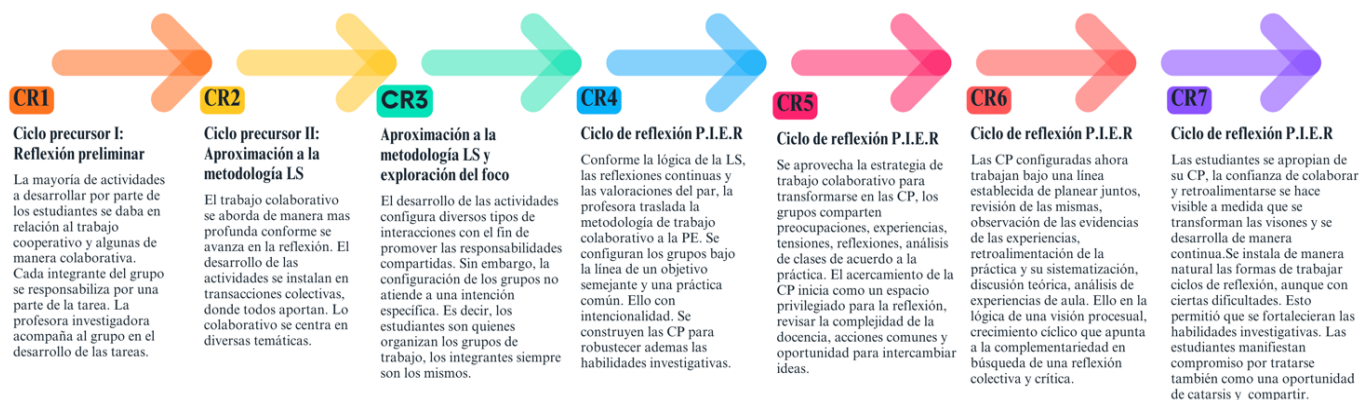
Este acontecimiento nace del interés de profundizar en las HI, favorecer la homología didáctica y darle un sentido mayor al trabajo colaborativo que en un principio giraba en torno a

tareas desarticuladas de un interés común, intención de propiciar la participación, discusión o transacciones colectivas. Este es el caso de los ciclos CR1 al CR4. Conforme se introduce la LS en la propia práctica, esta metodología se convierte en inspiración para centrar el trabajo colaborativo con las estudiantes-profesoras. Si bien no se ahonda como tal en la misma, se apoya en su marco de referencia para la orquestación de CdP en el aula de clase. Para el CR5 se aprovecha estrategia de trabajo colaborativo, para transformarse en CdP.

Conforme se avanza en los ciclos, para el CR6 al CR7 las CdP entre estudiantes-profesoras se aprecia el distanciamiento de la colegialidad artificial que se da entre colegas. Se propician diversas acciones y aprendizajes, entre ellos, diálogo cruzado de experiencias de la propia práctica, análisis y reflexión de situaciones de aula, estrategias de enseñanza, discusiones teóricas, se comparten preocupaciones, exploran visiones, entre ellas planean las clases, se analiza la complejidad de la docencia, se revisa y retroalimentan las planeaciones, intervenciones y sistematización de las experiencias con los niños, además, se trabaja sobre los portafolios que documentan la propia formación y la investigación de su práctica. Como se relata en la narrativa del ciclo: “las estudiantes exploraron en los grupos de manera abierta varias experiencias con la intención de comprender no solo aquellos elementos que hacen parte de una sistematización, sino la acción docente” (Diario de campo CR6).

Por lo tanto, en palabras de Pérez (2011) “se van generando relaciones interpersonales en torno a intereses comunes, se comparten recursos, experiencias y se promueve la retroalimentación de los aportes individuales y colectivos” (p. 20). Finalmente, se fue evolucionando en la producción de ciclos de reflexión con las estudiantes en el cierre de la unidad. No obstante, es un punto que aún merece seguirse profundizando por su naturaleza de complejidad reflexiva, compromiso y postura crítica sobre la propia práctica.

**Figura 26. Evolución de la subcategoría construcción comunidades de práctica – CR**



**Tabla 18. Transformación subcategoría construcción comunidades de práctica en la PE.**

Subcategoría	Acciones previas	Acciones posteriores
<b>Construcción de comunidades de práctica CdP</b>	El trabajo en grupo se daba por cooperación, donde cada integrante del grupo se responsabiliza de una tarea en específica por desarrollar. Luego se traslada al trabajo colaborativo para fortalecer las interacciones, pero sin un sentido común.	Para fortalecer las habilidades investigativas y la homología de la práctica en las estudiantes-profesoras, se construyen las CdP como una estrategia de intercambio y aprendizaje colectivo, reflexivo y crítico, con la intención de robustecer la propia formación y la formación de otros.

### **Habilidades investigativas**

Han sido varias las nociones que se han planteado alrededor de lo que son las habilidades investigativas (HI), siendo un constructo de diversas dimensiones. Algunas conceptualizaciones las definen como “funciones superiores del pensamiento” (Barbachán, 2020, p. 96); al respecto, Machado et al. (2008) las delimita como: “El dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas” (p.164). Finalmente, dos últimas exposiciones y sobre la cual reposa la presente investigación: se refieren a: “todas aquellas destrezas que potencian al estudiante para que pueda realizar una investigación de calidad” (Moreno, 2005, p. 126); además, consideradas como el “conjunto de acciones que regulan y guían el proceso de investigación” (Martínez & Márquez, 2014, p.34). Los autores señalan cinco HI básicas que se desarrollan para la introducción a esta actividad: observar, describir, analizar, sintetizar e interpretar. Aunado a ellas, las habilidades de reflexión, teorización y comunicación de los aprendizajes también propias de toda actividad investigativa.

Para efecto de lo previo, la profesora investigadora adopta la estrategia de investigación formativa o formación en investigación, que alude al “conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para desarrollar procesos de investigación” (Pirela, Pulido y Mancipe,

2015), como además, el proceso de “desarrollo de habilidades dirigidas a la investigación, con la intención de mejorar la práctica educativa de los futuros docentes, que conlleven a la reflexión de su hacer dentro del aula y consecuente a una transformación” (López, 2001, p.3). El desarrollo de HI en la formación de docentes, aunque no figura como un asunto innovador, es un aspecto poco abordado en las instituciones encargadas de formar profesores, siendo un asunto vector en los procesos de formación inicial (Vilchis, 2017).

Siendo, así las cosas, la profesora bajo el marco de la LS toma este pretexto para iniciar con rigor y reflexión ajustes razonables en la PE. Se identifica lo siguiente: se reconoce el binomio entre investigación-docencia, no obstante, las HI no son abordadas de manera intencional (CR1-2); el estudio y análisis a nivel macro y meso se debe propender por una formación en investigación, pero este no se materializa de forma robusta en las acciones constitutivas de la profesora investigadora (CR3); la reflexión que convocan los ciclos, conduce a una revisión documental e indagación de otros puntos ([ver apéndice 32](#)) al respecto para ampliar el marco de información y abordaje de las HI en el aula, revisión que se aprovechó para la planeación, reflejándose en el TG, CE, MCs y con mayor énfasis en los DC. Este ciclo considera que “para la apropiación de la habilidad, el proceso transita por etapas o eslabones de diferentes momentos o tipos de actividad cognoscitiva” (Montes de Oca y Machado, 2009, p. 16), por lo que se partió de habilidades de menor a mayor complejidad. Para el caso del CR4: observación, descripción y registro. Algunos DC estuvieron centrados en fijar la mirada, trabajo de campo y registro previo a la clase, relatos, cartografía social, apreciar fotografías, obras de arte, ejercicios sensoriales, documentación, construir mapas de aula y dialogar alrededor de ellos.

En los siguientes ciclos se fue agudizando el trabajo alrededor de las HI (CR5). Estas se alinean de forma más profunda con el marco de la EpC, buscando su transversalidad. Se abordan de manera organizada, variada, suficiente, reiterada y progresiva hacia su complejidad, explicitándose a las estudiantes. En este sentido deben existir actividades con: “diferentes niveles de exigencias [...] incluir un mismo tipo de acción en diferentes situaciones, las acciones a repetir serán aquellas que promueven el desarrollo de habilidades; requisitos a los que debe someterse la acción para que llegue a ser dominada como habilidad” (Montes de Oca et al. 2009, p.13). Entonces, algunas acciones, recursos y formas cómo se abordaron fueron: proyectos reales de investigación (situado a la práctica), organizadores gráficos, análisis de experiencias de aula, invitados expertos, discusiones grupales, observación y análisis de clases del par, apoyos con

instrumentos de reflexión (instrumento de sistematización), documentación, reflexiones colectivas en las CdP, estudio alrededor de un problema de aula, análisis de registro, playful learning y RP. Estas últimas junto con otros lenguajes expresivos, fueron centrales y operaron como puentes para trabajarlas, permitiendo que se afianzarán, canalizar y externalizarán. Este grupo de acciones se abordaron para robustecer el siguiente grupo de HI: análisis, síntesis, interpretación, reflexión crítica, teorización y comunicación de los aprendizajes (CR6-7). Con base en ello, algunos testimonios de las estudiantes en las conversaciones de clase:

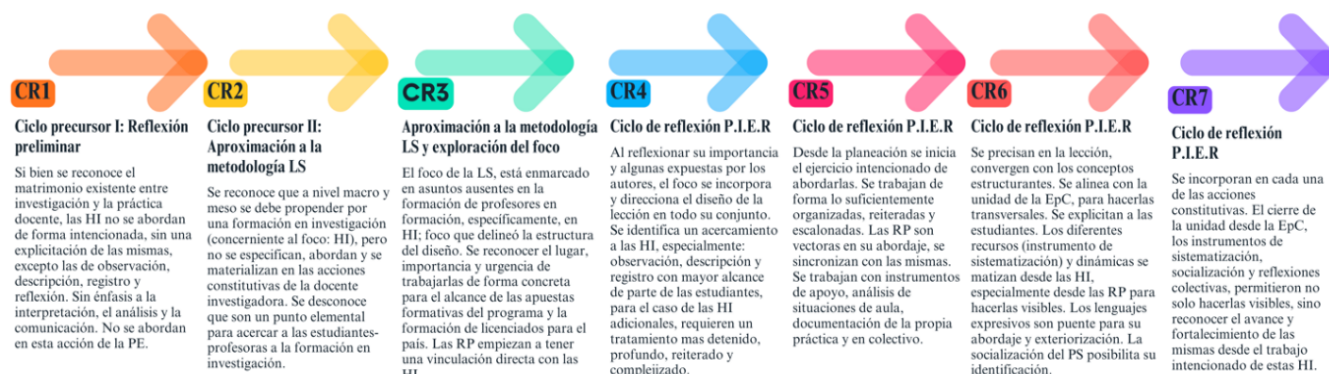
Converso con otras compañeras que han investigado en el aula y se remiten mucho a los diarios de campo y la descripción, pero entonces siento que el trabajo con mis compañeras y la sistematización son diferentes y que para mí convoca a una habilidad más profunda. Me ayudó a focalizar, me llevo a una reflexión mayor y siento que eso requiere más de mí, nos permite ampliar los rangos de registro respecto a fotografías y cómo todo esto empieza a potencializarse desde el rol docente como investigador. (Estudiante-profesora)

Respecto a las habilidades comunicativas:

en la práctica hay un proceso de escritura y en ese sale a flote las pesquisas, inquietudes, incertidumbres, curiosidades, tema de interés propio de nuestra práctica. Nos hacemos actores, protagonistas de nuestra propia escritura, escritura que se va formalizando, se va haciendo más fluida. Cada sistematización que hicimos fue distinta, compleja, pero creciendo, que pone también un argumento visual, publicando no solo para la academia sino a la comunidad de los niños y también unas producciones investigativas que aportaron a la institución. (Estudiante-profesora)

Sobre la base de algunas evidencias ([ver apéndice 33](#)), se reconoce un acercamiento importante, por supuesto que unas más que en otras, cuestión que es aún objeto de investigación y trabajo de la profesora investigadora. Se apreció una proximidad a una cultura investigativa y la reflexión sobre la propia práctica. El foco (HI) al estar introducido de manera reflexionada en las acciones constitutivas, permite que este navegue de forma más profunda y direccionada.

**Figura 27. Evolución de la subcategoría habilidades investigativas - CR.**



**Tabla 19. Transformación subcategoría habilidades investigativas en la PE.**

Subcategoría	Acciones previas	Acciones posteriores
<b>Habilidades investigativas HI</b>	Las HI no se concebían en línea de las acciones constitutivas. Actúan de manera implícita y sin un reconocimiento de las mismas que contribuyeran a fortalecer la formación en investigación.	La LS al situar un foco (HI) que transversaliza su actuación. Éste fue punto continuo de reflexión lo que permitió situarlo en cada acción constitutiva y hacerle seguimiento para robustecerlo ciclo a ciclo, contribuyendo así a un fortalecimiento de estas habilidades en las estudiantes-profesoras.

## Subcategorías Acciones de Evaluación de los Aprendizajes

### Portafolio docente: evidencias de aprendizaje

El portafolio docente (PD) es un instrumento de evaluación que recoge evidencias, funciona como hilo conductor de todos los aprendizajes tejiendo en un proceso de formación, que permite su seguimiento. Por medio de estas evidencias se valoran los desempeños. Dichas elaboraciones proyectan “esfuerzos, dificultades, logros y propuestas alternativas, en relación con los propósitos y los criterios de evaluación establecidos previamente” (Sancho, 2012, p. 3). Por su parte Barragán (2005), expone que el PD se convierte en una metodología de evaluación alternativa por su valor formativo, por cuanto se aleja de una perspectiva tradicional de la evaluación, ya que permite recoger las trayectorias del aprendizaje, implica una construcción progresiva y documentación del propio proceso. Contribuye a una nueva cultura de la evaluación. Por último, el PD promueve compromiso y participación del estudiante “para monitorear y evaluar su aprendizaje, lo que le posibilita asumir responsabilidades consigo mismo” (Aguilar de Flórez y Flórez, 2011, p.307).

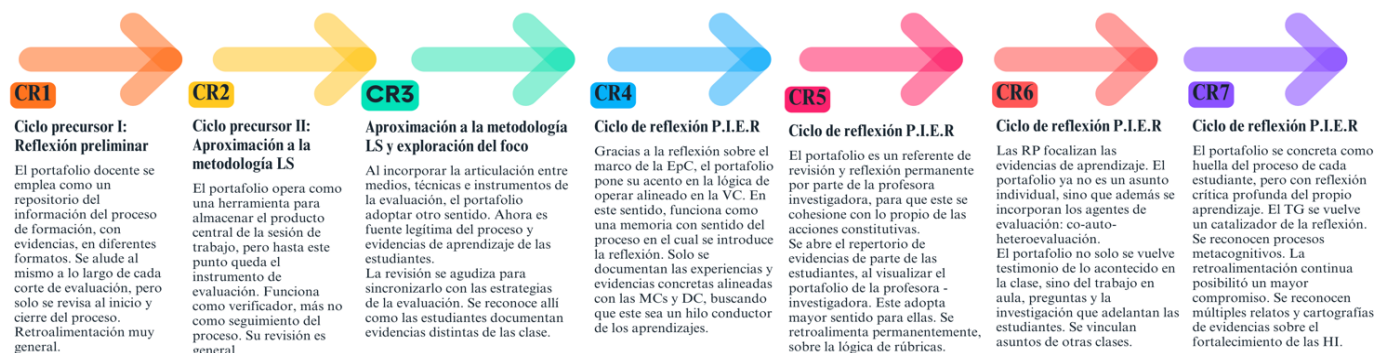
En este sentido, se pone de relieve el lugar que ocupó el PD en los ciclos de reflexión, en las acciones de evaluación de los aprendizajes. Si bien la profesora investigadora conocía el valor formativo y su perspectiva continua de valoración, esta idea se difumina en los primeros

ciclos (CR1-2), ya que se asumía como un repositorio de información con diversidad de evidencias sobre el proceso de formación, pero sin reflexión al respecto. Éste cohesionaba los tres cortes de evaluación, pero solo se retroalimentaba al inicio (de manera muy general) y al cierre, en la lógica de verificación. Para el CR3 y en la disposición de articular los medios, técnicas e instrumentos adopta otro sentido. Se transforma en fuente legítima del proceso y evidencias de aprendizaje. Esta dimensión articulada permite darle una trazabilidad al proceso de evaluación y en la línea de una valoración continua, lo cual exigió de la profesora un cambio de perspectiva y hacer de esta acción constitutiva un lugar estructurado y riguroso, por lo que ahora la revisión de los PD se agudiza para sincronizarlos con las estrategias de evaluación.

Gracias al marco de la EpC, los ciclos CR4-5 se alinean con la valoración continua y el portafolio es resultado de esta reflexión, ya que empieza a funcionar como una memoria con sentido, introduciendo la reflexión de las estudiantes de este testimonio del proceso de formación. Se incorpora la rúbrica que especifica elementos de revisión y retroalimentación, integrando esta retroalimentación a los DC con foco constructiva y sugerente. Lo más importante se gesta para el CR6 y CR7, donde el PD permite visibilizar no solo un proceso, sino el pensamiento, al situarse en la documentación, idea que tiene sus orígenes en las aulas infantiles de Reggio Emilia, que se aleja de la mirada de archivo y colección de actividades para posicionarse como captador de acontecimientos que permite a las estudiantes avanzar en el aprendizaje, incluyendo un repertorio de evidencias propias, de las compañeras, creación de múltiples relatos y narrativas. De esta manera se conecta con el acto de escuchar, comentar sobre la comprensión y ampliar, ofreciendo un escenario para que tanto la profesora como las estudiantes observen las huellas del aprendizaje y las formas como se organiza, por lo tanto, “La visibilidad que ofrece la documentación es la base para la reflexión sobre el propio aprendizaje, y para poder verlo como objeto de discusión” (Ritchhart, et al. 2014, p. 81).

Entonces, el PD contribuyó a los procesos metacognitivos y formativos de investigación, allí se cristalizan esas HI; documentando la práctica de cada una, movilizándolo en ellas una reflexión y autoevaluación constante hacia la misma, con presentación de datos concretos de cómo enseñan y las razones de lo que hacen y por qué lo hacen, como los que necesitan mejorar. Se construye progresivamente un desarrollo profesional. Por último, se abrió la participación a la coevaluación de PD, porque solo se daba desde la hetero y autoevaluación; además, coloquios de práctica donde se socializan los mismos al grupo, otros estudiantes y profesores.

**Figura 28.** Evolución de la subcategoría PD: evidencias de aprendizaje – CR.



**Tabla 20.** Transformación subcategoría PD: evidencias de aprendizaje en la PE.

Subcategoría	Acciones previas	Acciones posteriores
<b>Portafolio docente: evidencias de aprendizaje PD</b>	Se empleaba como un repositorio de trabajos, siendo un instrumento infértil donde la reflexión del mismo no participaba. Se evaluaba en términos de verificación, sin retroalimentación continua, solo al inicio y cierre del semestre.	El PD se asume como un instrumento que documenta, reflexiona y visibiliza los aprendizajes a partir de un reportorio amplio de evidencias. Se abre la participación de otros actores de la evaluación (coevaluación) a los portafolios.

### Evaluación auténtica

Se entiende por evaluación auténtica (EA) aquella relación que se teje entre lo que acontece en el aula de clase, con las situaciones reales y profesionales. En este sentido, “las tareas de evaluación son réplicas o analogías de problemas del mundo externo y pretenden que los estudiantes usen el conocimiento para mostrar desempeños efectivos y creativos a través de su aplicación en problemas auténticos” (Villarroyel y Bruna, 2019, p. 497). Conjuntamente, se considera la evaluación como un aspecto inconexo de la enseñanza y el aprendizaje, constituyéndose “en una acción destinada a regular los aprendizajes; es decir, que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación” (Vallejo y Molina, 2014, p.15). Por su parte Ahumada (2005) resalta, que dicha concepción pretende “recoger evidencias concretas y vivencias durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que por consiguiente se sustenta en una concepción constructivista del aprender” (p. 13).

Con este preámbulo, es relevante señalar la transformación que se da en esta acción constitutiva gracias al análisis de los datos que permite vislumbrar la reiteración de este fenómeno. Dentro del CR1 al CR3, la evaluación entonces se gestaba con énfasis solo desde la heteroevaluación y autoevaluación, considerando que esta última solo se abordaba al final de un curso y no de manera continua. Además, la evaluación se planteaba desde los objetivos del curso,



pero sin mayor atención. La elaboración de rúbricas que solo estimaban las tareas a realizar y no los desempeños. La retroalimentación solo aparecía al final de un curso, sin una línea de criterios previos. Con base en estos antecedentes, la reflexión de los ciclos siguientes fue configurando giros importantes en la evaluación.

Para el CR4 y CR5 con el diseño de la unidad desde la EpC se introducen cambios importantes, entre ellos: indagación de saberes iniciales como referente para la evaluación continua; articulación entre medios, técnicas e instrumentos de evaluación, cuestión que robustece considerablemente cambios en la PE; vinculación de la coevaluación no solo hasta el final de proceso, sino durante el mismo; alineación entre la planeación y la evaluación de cara a las MCs y los DC. Este punto fue vertebral, ya que al hacer el análisis del descenso curricular este permitió clarificar lo central de la asignatura y lo requerido para la formación de formadores. Por lo tanto, un rasgo característico de la EA son aquellas dimensiones nucleares que permiten una aprehensión de lo central de una asignatura: realismo, desafío cognitivo y juicio evaluativo (Villarroel, Bloxham, Bruna, Bruna y Herrera-Seda, 2018). De lo anterior, para discernir sobre aquello que se va a evaluar la EA propone tener en cuenta tres fuentes: “el perfil de egreso, los resultados de aprendizaje y los requerimientos del mundo del trabajo para esa disciplina” (Villarroel, Bloxham, et al., 2018, p. 498). Ahora bien, estas dimensiones se afianzan de manera importante para los CR6 y CR7 gracias a la reflexión de los ciclos precursores.

El *realismo* alude a contextualizar y ubicar la evaluación en función de problemas profesionales. Para el caso de la PE, la práctica donde las estudiantes desarrollan su formación profesional. Este es un contexto real donde ellas debieron desenvolverse. Por lo tanto, la profesora identificó con el grupo situaciones problemas de la práctica para acercarlas a su posible solución, desde tareas complejas y auténticas que los propios DC proporcionaron, entonces “Al crear una situación problemática, ubicamos al estudiante en un contexto real que lo impulsa a tomar decisiones respecto de qué debe hacer” (Villarroel, et al., 2018, p. 498). Para efecto de tal fin y acorde a los derroteros de la EA, la profesora analizó y basó la evaluación en las competencias a nivel profesional (Proyecto Tuning y las HI), estrategias (ABP, HD y CdP) y conocimientos que debían adquirir para este propósito, desde una valoración continua (EpC).

La EA pretende una complejidad cognitiva que demanda del estudiante consolidar conocimiento, haciendo uso de habilidades cognitivas de orden superior (*desafío cognitivo*). Si bien el foco de la presente desde la LS son las habilidades investigativas, estas comprenden un

nexo con las demarcadas para la EA, entre ellas, pensamiento reflexivo, crítico, creativo y análisis. A través de la evaluación se propiciaron procesos en situaciones reales de “resolución de problemas, aplicación del conocimiento y toma de decisiones que corresponden al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas” (Newmann, King y Carmichael, 2007, p. 30). Entre ellas las RP, diseño y materialización de propuestas de intervención en el aula con niños y su respectiva sistematización, análisis de experiencias, entre otros, movilizándolo a las estudiantes para emplear y transferir el conocimiento a su contexto profesional.

Como última dimensión abordada en los ciclos (CR4 al CR7) desde la EA, es la retroalimentación como se mencionó previamente. Se incluyeron actividades para desarrollar *juicio evaluativo* con técnicas de co y autoevaluación de forma continua y dialógica, permitiendo de esta forma lograr conocimientos, habilidades y actitudes que apoyan sus procesos aprendizaje continuo, promueven el desarrollo de la autonomía y la práctica reflexiva (Boud, 2010). Las CdP fueron nichos de este proceso de cambio de la evaluación. Entonces giros ascendentes de la evaluación, comprendió la exposición previa de criterios basados en los DC y contextualizados, como en la práctica profesional; tareas con grado de complejidad (IG de la EpC favoreció este punto), oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar, espacios abiertos a la reflexión en torno a los aprendizajes logrados y por seguir nutriendo, ello en los PD; demostración de diversas maneras de los DC. Este punto tuvo su acento de manera importante en el PS de los performances sobre el desarrollo de su práctica profesional. De modo que, la profesora ajusto para dar lugar a una EA de proceso y formativa.

**Figura 29. Evolución de la subcategoría evaluación auténtica – CR.**



**Tabla 21. Transformación subcategoría evaluación auténtica en la PE.**

Subcategoría	Acciones previas	Acciones posteriores
<b>Evaluación auténtica EA</b>	La evaluación no tenía una cohesión suficiente con la planeación. El uso de rúbricas estaba enfocado en la realización de tareas, mas no en criterios de evaluación. No	La evaluación se vincula con la planeación, en especial con los marcos macro, meso y micro. Respecto a la retroalimentación, participa de manera continua y con criterios establecidos, igual que el uso

	existía una convergencia entre medios, técnicas e instrumentos de evaluación. La retroalimentación y coevaluación se desarrollaban de manera intermitente e inclusive solo al finalizar el curso.	de rúbricas con la contextualización de los DC a evaluar. La coevaluación toma un acento importante en el proceso. La evaluación se centra en problemas reales y en la dimensión del desarrollo profesional. Las HI son faro en la evaluación.
--	---	--

A continuación, se expone la tabla que se configura como una matriz de consistencia y de síntesis del proceso de triangulación para cada uno de los ciclos de reflexión.

**Tabla 22.** Matriz de triangulación.

Categorías de análisis	
<b>Objeto de estudio</b>	Práctica de Enseñanza - PE
<b>Pregunta de investigación</b>	¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario?
<b>Objetivo general</b>	Analizar la transformación de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario.
<b>Objetivos específicos</b>	1. Identificar los aspectos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para reconocer elementos de cambio en la misma y además, consolidar habilidades investigativas en los estudiantes-profesores. 2. Formular una propuesta pedagógica que, implementada en el contexto universitario, apoyada en la Lesson Study propicie la transformación de la PE para fortalecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores. 3. Evaluar las transformaciones que surjan a partir de la implementación de la propuesta pedagógica y los ciclos de reflexión de la Lesson Study de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para robustecer las habilidades
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>
<b>Acción constitutiva de planeación</b>	Conceptos estructurantes
	Orquestación: reflexión para la acción
	Coherencia curricular
<b>Acción constitutiva de implementación</b>	Homología didáctica
	Construcción de comunidades de práctica
	Habilidades investigativas
<b>Acción constitutiva de evaluación de los aprendizajes</b>	Portafolio docente: evidencias de aprendizaje
	Evaluación auténtica

*Elaboración propia.*

## Capítulo VIII. Comprensiones y Aportes al Conocimiento Pedagógico

Partiendo de la exposición respecto a las categorías de análisis en diálogo con la presentación detallada de los hallazgos de la PE que se expresó en el capítulo anterior, a continuación, se pretende exponer, como resultado de la reflexión colaborada y con sustento teórico, las comprensiones de las diversas generalidades de la PE como fenómeno estudiado. Bajo la premisa que la PE es uno de los objetos de estudio de la pedagogía y unidad pilar de la maestría, es menester traer a colación la pregunta de investigación que direcciona el presente estudio y de la cual se ilustra a continuación: *¿Cómo se transforma la práctica de enseñanza de la profesora investigadora a partir de la metodología Lesson Study para fortalecer habilidades investigativas en docentes en formación de un contexto universitario?*, donde los diversos procesos consolidados han posibilitado comprender y transformar cada una de las acciones constitutivas de la PE de la profesora investigadora.

De lo anterior y para dilucidar los mayores significados en términos de las transformaciones y comprensiones configuradas, se exponen en tres órdenes: a) en las acciones constitutivas; b) en ese concepto que es la reflexión colaborativa desde la LS y; c) en el fomento de habilidades investigativas en las estudiantes-profesoras. Sin embargo, antes de adentrarnos en el tema central, es necesario como preámbulo subyacente al mismo, considerar algunas premisas en relación al lugar de la reflexión en la práctica docente. Este capítulo es testimonio de la correlación entre enseñanza e investigación y como desde este binomio, se da un posicionamiento sobre la transformación de la PE de la profesora investigadora.

Partiendo de esta imagen de la enseñanza como actividad investigadora se desprende la idea que el profesor debe reflexionar sobre la PE, con la intención de mejorarla, fortalecerla y desde esta instancia elaborar nuevos conocimientos, saber pedagógico. En este contexto, el saber pedagógico implica un ejercicio de una práctica reflexiva, comprometida e intencional. Se entiende, entonces, que es el aula el lugar donde se planea, organiza, desarrolla y evalúa el proceso y, por lo tanto, es ahí donde se “configura, deconfigura y finalmente reconfigura el saber pedagógico, entendido como los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural” (Merellano, Almonacid y Oyarce, 2019, p. 4).

La enseñanza al caracterizarse por su naturaleza incierta, ambigua, singular y compleja, Schön (1992) propone la *reflexión en la acción* como epistemología para el estudio de la

práctica. Es imperante para investigar la práctica desde las acciones de los profesores. Por lo tanto, la reflexión de la práctica implica entonces una condición de un docente investigador. La idea que subyace a esta propuesta es la figura de un profesor con capacidad de “reflexionar sobre la práctica [...] intelectual, crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones, innovador de su práctica” (Latorre, 2008, p.12). Posición que se distancia de la órbita de una racionalidad técnica (racionalidad limitada, refuerza el reduccionismo, aplica técnicas y teorías) y de la figura de un profesor que da sus clases bajo la misma lógica, sin cuestionamientos. A un profesor investigador, problematizador de su acción, “renueva, pone a prueba sus creencias [...] recoge datos, los analiza, incorpora las reflexiones de modo sistemático” (Latorre, 2008, p. 12). En definitiva, se permite construir conocimiento desde la propia práctica, a objeto de poder transformarla y resignificarla (Schön, 1998).

En consecuencia y para materializar lo dicho, uno de los aspectos claves en ese proceso reflexivo y de construcción de saber pedagógico, lo constituye la escritura de la práctica, escritura que se fue dibujando a lo largo del proceso investigativo bajo la fuerza metodológica de la LS. Es en ella donde se manifiestan dichas indagaciones, fortalezas, cuestionamiento y reflexiones docentes. Repertorios narrativos que provienen de las acciones del enseñar, para producir resignificaciones. Mas aún, osadamente se puede afirmar que es donde se le otorga existencia al saber pedagógico. Por consiguiente, las concepciones y reflexiones que se exponen en las páginas siguientes son imágenes que configuran el tópico del profesor como investigador desde su PE, como objeto de estudio.

### **Acciones Constitutivas**

El cuerpo del estudio permitió caracterizar cada acción constitutiva, destacando a la luz de ciclos precursores falencias que se tenían en cuanto a las planeaciones, debilidades a nivel de implementación de las acciones diseñadas y, por supuesto, frágiles procesos en relación a la evaluación de los aprendizajes. Este marco preliminar fue objeto de análisis, discusión, revisión, tensión, diálogos cruzados de saberes y experiencias con el par colaborador y de modificación ciclo a ciclo.

En lo que respecta a las acciones de *planeación*, entendida como “la acción que garantiza que el profesor pueda dirigir de manera profesional el proceso de enseñanza aprendizaje, basado en un análisis previo de los elementos curriculares que le corresponden” (Zilberstein, 2016, p.199). Se reviste esta acción constitutiva de unos cambios sustanciales a la manera como se

venía desarrollando. Partía de una actividad rutinaria, burocratizada y automatizada que especificaba las tareas a desarrollar sin profundidad y cruce entre los niveles de concreción curricular; sin sentido y una estructura secuenciada sin atención a los ideales formativos, convirtiéndose en un proceso riguroso, organizado, sistémico, sistemático, estructurado, que cobija aspectos estrechamente conexos, para proponer un todo integrado con sentido, gracias a la reflexión preliminar que convoca.

En este sentido, cuando se adopta una acción de pensamiento intencional y deliberado al planear, conduce a reducir considerablemente el caer en improvisaciones, reiteraciones o acciones sin intención que obstaculizan analizar el universo amplio, dinámico, singular y complejo que es el aula, entramado convergente y simultáneo de eventos. Cuestiones todas que obligan al profesor a desinstalarse de una postura instrumentalizada de la planeación, para transitar a una reflexión para la acción (reflexión previa) que emerge en el momento cuando el profesor analiza y problematiza las acciones que se llevarán a cabo en el aula, es decir “la forma como el maestro planea la clase, organiza y comprende la temática de estudio, diseña y selecciona los recursos que implementará en el aula” (Parada, et al., 2009, p. 87).

De lo anterior se recoge como un gran saldo pedagógico para la PE de la profesora investigadora. Saldo que se configuró en las tres cuestiones emergentes de la acción de planeación: conceptos estructurantes, orquestación (reflexión anticipada) y coherencia curricular. Cuestiones que se correlacionan, se transversalizan y tienen como elemento común que las congrega, la reflexión preactiva Jackson (1998). Si bien son muchos los aspectos que se iluminan y corresponden a la planeación, son estos tres asuntos que tuvieron un mayor nivel de reflexión en los ciclos. Para ello, la Matriz de la LS contribuyó en ese lugar estructurado de la planeación, ya que comprende en su definición el desglosar los datos generales de la misma: declaración de MCs, TG, CE, competencias de formación, secuencia de actividades, momentos y asuntos de la evaluación, planeación inicial como ajustada luego de la revisión del par colaborador. Este conjunto de elementos permitió consolidarse como fortaleza en la PE. Como evidencia de ello, se encuentra la matriz respectiva a partir de los CR4 que es donde se da un ajuste importante en esta acción, permitiendo en palabras de Jackson (1998) deliberar sobre alternativas posibles, decidir sobre acciones futuras, planificar y anticipar experiencias que han de ser vividas y reflexionar sobre lo que puede ser posible.

Por lo tanto, se expresa una unidad de comprensión completa y unificada a un horizonte común, donde las partes de la misma direccionan las intenciones de la profesora investigadora, las cuales reúnen todas las particularidades que se requieren para el marco de la EpC. A medida que se avanza en el espiral reflexivo de los ciclos, la planeación en ese lugar de reflexión anticipada (reflexión para la acción), cobra un sentido mayúsculo en cuanto a sus elementos. Se evolucionó en aspectos que requerían cambios. Partir de una revisión macro y meso curricular, da lugar a un cuerpo cohesionado que se cristaliza en lo micro. Se delinean los CE, siendo en palabras de (Galfrascoli, 2017) organizadores de los contenidos centrales de la enseñanza, los cuales se definen gracias a la revisión macro y meso curricular, como aquellas competencias para la formación de licenciados, los cuales originaron el TG, ponían en convergencia con las MCs, y sirven de brújula para los DC y la VC, cuestiones que fortalecieron considerablemente la planeación. En este sentido posibilitó “superar la fragmentación profunda que caracterizó la educación más tradicional y enciclopedista, a la vez que posibilitaría construir redes y entramados conceptuales en los que la nueva información sería más fácilmente asimilable” (Galfrascoli, 2017, p.186).

Al mismo tiempo, no basta solo con una definición estructurada, sino que implica una característica fundamental: coherencia curricular. Entendida desde López (2011) como la relación, conexión e integración entre los diferentes elementos del micro currículo. Aspecto que se robustece con el transcurrir del trabajo investigativo, en donde finalmente para los ciclos CR4 al CR7 ya se concibe una armonización entre la declaración de las MCs, el diseño de las estrategias, propósito de los DC y, por último, las evidencias de aprendizaje. Así que este y otros asuntos de la planeación se revisaron, indagaron, estudiaron y ajustaron la lógica de una reflexión para la acción, donde la orquestación de esos asuntos permitió llenar de intención cada decisión docente. Por lo tanto, la orquestación apunta a una selección de recursos como el proceso que involucra una serie de conocimientos profesionales mediante el cual los profesores identifican, seleccionan recursos, espacios, configuraciones, intereses de los estudiantes, propósitos formativos (Santacruz, et al., 2017).

Entonces dicha orquestación supone la intencionalidad de las decisiones docentes, al “considerar los recursos como herramientas para la enseñanza, que son concebidos, seleccionados, adaptados, apropiados y orquestados con una intencionalidad didáctica explícita previa, de manera que dan sentido y proyecta la actividad profesional de profesor” (Pepin,

Gueudet y Trouche, 2013). Estos recursos de la planeación pueden ser de distinta naturaleza: humanos, materiales o socioculturales (Adler, 2000) toman conciencia de la importancia de tener unos criterios fundamentados que orientan sus selecciones y, finalmente, su práctica.

Desde dicha exposición, la reflexión *para* la acción es entonces el punto focal de mayor relevancia en lo concerniente a una cuestión favorecedora, transformadora y de grandes bondades, convirtiéndose en una planeación profesional, ya que dicha reflexión reúne cada cuestión presentada previamente, así “la reflexión para la acción implica realizar adaptaciones curriculares en la planeación, aspectos que los maestros consideran a la hora de planear sus clases y las maneras como reflexionaban sobre los alcances de la clase en relación con el propósito de aprendizaje trazado” (Parada, et al., 2009, p. 92).

En cuanto a la acción de *implementación*, acción que alude a la actuación propia del profesor en relación a las actividades desarrolladas en el aula, realiza su acción de enseñanza diseñadas en la planeación, que además “interpreta las situaciones de aula, evalúa los aprendizajes y comprensiones que sus estudiantes van alcanzando. Con esta información pone en juego su Saber Pedagógico para tomar decisiones sobre su actuación y realizar ajustes a lo planeado” (Alba, et al., s.f. p. 10).

En la historicidad de la PE de la profesora investigadora, esta acción se centraba en el desarrollo de actividades cargadas de volumen de tareas a desarrollar por los estudiantes, extensión de los tiempos y ejercicios de clase que no apuntaban a una construcción de la comprensión. Con base en los ciclos precursores de reflexión, la profesora se concentró por emprender acciones que permitieran fortalecer su práctica, respondiendo a los marcos establecidos a nivel macro y meso curricular. Para efectos de tal fin, se configura una unidad de trabajo que se alinea con la LS. Es decir, una apuesta de trabajo en aula que se vincula con el marco de la EpC. Aunado a esto, la convergencia con la LS y el marco de la EpC, lleva a plenitud “la práctica reflexiva de los profesores, al permitir planear en colaboración unidades didácticas, implementarlas y evaluarlas con el acompañamiento y valoración de otros profesores. Por consiguiente, los aprendizajes de los estudiantes se verán afectados positivamente” (Cifuentes, 2021, p. 46).

Las transformaciones que se fueron gestando en los ciclos de reflexión se constituyeron en ir ensamblando progresivamente los elementos, como aspectos que propendieran por alcanzar una integralidad del marco. Para los ciclos finales, se cristaliza una implementación que convoca



gran parte de lo que requiere la EpC: “tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua” (Blythe & Ventureira, 1999, p. 43), como sus respectivas dimensiones. Se considera una fortaleza del proceso aquella transición en la configuración didáctica que antes solo reconocía unos momentos de trabajo, desconectados a una unidad que inclusive está sujeta a un proceso investigativo, no solo con la idea de indagar y recoger datos desde allí, sino como una línea de posibilidad de cambios docentes.

Esta el caso del TG “*Rastros y rostros: hacer hablar la práctica*” que convocó a centrar las ideas poderosas que dieron sentido a los contenidos que se trabajaron y desde allí, establecer relaciones múltiples con los temas y vida de los estudiantes (Escobar, Jaramillo, Bermúdez, 2004). Definición de las MCs que se concentran desde los CE y se dilucidaron en la selección temática y de propósito de las ideas centrales y de la comprensión; tareas centradas en DC junto con el apoyo de las RP que optimizan los asuntos temporales al establecer MCs y el TG, pero también para visibilizar el pensamiento “se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de los pensamientos, preguntas, razonamientos, y reflexiones de una persona o un grupo” Sepúlveda et al., (2018) citando a Tishman & Palmer (2005, p. 122), siendo este un punto ampliamente favorecedor, ya que era una cuestión de tensión continua (lo temporal). Por último, la VC en el diálogo de la unidad de trabajo. Lo significativo de este proceso obedece a las reflexiones continuas con el par y su retroalimentación, pues ciclo a ciclo se afinaba lo propio del marco; segundo, la forma en que los estudiantes edificaban comprensiones sobre la documentación, docente-investigador, sistematización, práctica reflexiva y afianzando HI.

Al interior de esta unidad, germinó tres estrategias poderosas en lo que respecta a formación de profesores y su vinculación a procesos de investigación, como derroteros macro y meso curricular: Homología didáctica (HD) y consolidación de comunidades de práctica (CdP), la tercera tendrá un desarrollo específico posteriormente. Estrategias que fueron tomando rigor en la unidad de la EpC, gracias a los ciclos de reflexión, cuestiones que se evidencian en la narrativa que recupera la experiencia (capítulo VI – Ciclos de reflexión). Entonces, homología didáctica alude al aprendizaje que se produce con el otro, lo cual significa “observar las actitudes del otro y poder producir un análisis que muestre los aciertos, así como los errores, de las prácticas que realizan los docentes” (Da Silva y Alvez, 2020, p. 18).

En la materialización de la unidad, fue gratificante como a medida que los ciclos acontecían y maduraba la reflexión conforme esta estrategia, el docente en formación adoptó una posición de observador reflexivo-crítico, en la que su atención se enfocó en reconocer los detalles de los recursos propiciados para tal fin, como la PE de la profesora investigadora que se desarrolló en el aula, ya que en palabras de Da Silva (2017) “la relación por homología crea condiciones para que el estudiante desarrolle sus propios conocimientos y aprendizajes, que revelan su mirada única sobre cómo hacer frente a determinadas situaciones” (p. 19). Así, la HD se gesta como un proceso vital en que docentes en formación con un docente en ejercicio crean las condiciones para la construcción de conocimiento por medio de actividades colaborativas y dialógicas. Cuestión que operó como puente de la segunda estrategia que se gestó para solidificar no solo lo concerniente a la homología de la práctica, sino contribuir a la formación en investigación donde se conciben las habilidades investigativas: CdP.

La formación de profesores en CdP, son en sí mismos espacios de aprendizaje, ya que parte de relaciones igualitarias, donde todos tienen algo que aprender y también algo que enseñar. Por tal motivo, “lo que se pretende desde este punto de formación permanente es la difusión de cada experiencia docente [...] El diálogo, trabajo colaborativo, discusión y análisis crítico reflexivo permite que los docentes en la comunidad generen procesos de transformación” (Salamanca et al., 2014). En ese sentido, las CdP junto con la HD fortaleció el proceso de formación de profesores, ya que allí se cultivó un aprendizaje colectivo, se compartieron saberes, generando nuevas comprensiones por medio de la corrección, aprendizaje igualitario y dialógico, ya que los aprendizajes traspasan las paredes del aula y se abren a nuevos escenarios inmediatos propios de la comunidad (Soria y Hernández, 2017).

Bajo la lógica de la estrategia de HD, el trabajo al interior de las CdP las habilidades investigativas se incorporaron cohesionando un cuerpo de trabajo solidificado en una correspondencia mutua de acciones en la categoría de implementación, gracias a la configuración didáctica desde la EpC, que en su cuerpo articulado y focalizado hacía la comprensión, promovió “la construcción del conocimiento con la participación del estudiante, a través de desempeños inspirados en la vida cotidiana y progresivamente los conduce a situaciones novedosas, en las cuales deben apropiarse y aplicar las comprensiones construidas” (Cifuentes, 2019, p. 46).

Ahora bien, respecto a las acciones de *evaluación de los aprendizajes* que al interior de la unidad de la EpC se denomina valoración continua (VC). Dicha acción se consideraba como un

asunto alejado de la planeación y como mero mecanismo para otorgar una valoración numérica. Si bien se daban procesos formativos y de proceso, con valoraciones hetero y autoevaluativos, los concernientes a la coevaluación y retroalimentación continua eran difusos. También, el uso de PD operaba más como repositorios de actividades, y no como un instrumento de reflexión que expone un testimonio de evidencias de aprendizaje. Para ello, la reflexión colaborativa tuvo muchos aportes para este panorama, permitiendo identificar grandes opciones de mejora.

Un punto que fortaleció la PE en esta acción constitutiva fue definición clara de los criterios de evaluación y en la retroalimentación, donde precisan en sincronización el uso de los medios, técnicas e instrumentos de evaluación de cara a los DC, para una valoración continua y cohesionada con la planeación e implementación; además, vincular el PD a procesos de documentación del propio aprendizaje para ser referente de observación, discusión, reflexión y amplitud de las comprensiones. Sánchez et al, (2020) argumentan que la evaluación es un proceso “intrínseco en la enseñanza y el sentido fundamental es propiciar y apoyar el aprendizaje de los estudiantes” (p.24), por lo tanto, es en sí misma una acción de alto rigor y revisión.

En ese sentido, se fortalece la PE de la profesora al considerar la planeación como acción de base para revisar la evaluación de acuerdo a los postulados del marco de las EpC (Blythe y Perkins, 1999). Ello aconteció en ese ejercicio de revisión a nivel macro y meso, ya que la EA parte de una valoración a tareas auténticas y en el caso de la PE de la profesora, implica un trabajo hacia la práctica profesional de las estudiantes, por lo cual deben pensarse las tareas de evaluación en la perspectiva de situaciones reales al contexto profesional de cara a las competencias formativas. Los criterios de evaluación y los momentos de retroalimentación se estipularon en la forma integrada con la planeación y la evaluación. Dicha revisión diversificó estrategias y recursos, con los cuales mejoró la comprensión en los estudiantes. De modo que, los resultados de la evaluación suscitaron reflexiones sobre los aciertos en la enseñanza y, en consecuencia, reorientaron la PE.

Otro de los elementos que se iluminan como resultado de la reflexión de los ciclos, especialmente de los CR3 al CR5 desde ese lugar de una EA que se fue configurando, es la incorporación de CdP, al solicitar un trabajo conjunto, entre pares, ya que la propuesta de la EA es velar por las interacciones para el alcance de las comprensiones. De este modo, el propiciar situaciones reales del aula o de la propia práctica para ser discutidas, analizadas y reflexionadas entre las estudiantes-profesoras, permite el proponer formas de resolución de problemas, por lo

tanto, “Estas alternativas de evaluación se proponen lograr mejores y más profundos aprendizajes en los estudiantes, a través de su participación activa en tareas auténticas y relevantes que les permitan producir y usar conocimientos en situaciones reales y contextualizadas” (Ramírez, Landeros, Urrego, Nieto y Tovar, 2018, p. 76).

Así mismo, la reflexión cíclica sobre la evaluación permitió reconocer las ausencias como la poca participación de la coevaluación. El análisis de la implementación de la EA desde el marco de la EpC evidenció que los estudiantes se comprometieron con el proceso por medio de la autoevaluación y al mismo tiempo coevaluaban, la cual les permite ser responsables de su aprendizaje, pues así “reflexionan sobre su nivel de avance y los aspectos que pueden mejorar la coevaluación crea espacios de diálogo en los que reconocen las fortalezas y debilidades de los procesos de aprendizaje de sus compañeros y los comparan con los propios” (Ramírez et al., 2018, p. 83). En el mismo sentido, para los ciclos finales CR6 al CR7 el uso de rúbricas con criterios claros favoreció en la responsabilidad y autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, por lo que “al concertar los criterios de evaluación de las actividades, los estudiantes saben que se espera de ellos y orientan su trabajo a alcanzar ese desempeño” (Ramírez et al., 2018, p. 84). Además, Matas (2012) asegura que las rúbricas proporcionan retroalimentación específica; centran la atención en los aspectos que deben ser desarrollados por los estudiantes.

Por su parte el uso de RP contribuyó reconocer y activar los conocimientos previos de los estudiantes (Ritchhart, 2014). Permiten evidenciar cambios conceptuales y ayudan a determinar el nivel de desarrollo de las habilidades. Mejoran la comprensión, la síntesis, representaciones diversas de la información y favorecen la reflexión sobre los procesos de aprendizaje. De la misma manera el PD, ya que se reconoció la forma como estaban alcanzando aprendizajes. Un instrumentó que conjuntamente cristalizó cuestiones de orden investigativo por contener la documentación de este proceso, que le ayudó a la profesora investigadora identificar los DC con respecto a las MCs propuestas, para así “tomar decisiones oportunas en cuanto a las estrategias de enseñanza y evaluación que estaban utilizando” (Ramírez et al., 2018, p. 73).

Otro elemento de transformación que fortaleció la PE, como los desempeños de las estudiantes, fue la retroalimentación continua sobre la base de criterios establecidos, un rasgo característico de la EA. Como lo afirma Villa y Poblete (2011), en la EA la retroalimentación debe ser frecuente, inmediata y formativa ya que es beneficiosa si el estudiante conoce los resultados y el profesor la emplea para avanzar en el aprendizaje. Esto se da gracias a la

configuración de la unidad desde la EpC, en la lógica de VC. Al propiciar tareas auténticas (como, por ejemplo, las puestas en común, exhibiciones, demostraciones o socializaciones como lo fueron los performances al cierre del CR7), se afianzan los procesos comunicativos (habilidades). El PS se concibe como una tarea auténtica, con un nivel de complejidad relevante que implica indagación y selección de información, su transferencia a una situación cotidiana. En definitiva, la EA conforme la exposición de Ahumada (2005) integra todas las alternativas de evaluación que se contraponen a una evaluación tradicional. Esto se da gracias a la configuración de la unidad desde el marco de la EpC que pone a disposición la VC, la cual privilegia la retroalimentación, diversas técnicas e instrumentos de evaluación, que le permitió a los estudiantes reconocer la evaluación como oportunidad para aprender.

### **Reflexión Colaborativa desde la Lesson Study**

El desarrollo profesional docente puede por así decirlo, producirse relativamente de forma autónoma. No obstante, la formación es también un proceso que no se gesta en solitario o de forma aislada, sino al interior de un espacio reflexivo intersubjetivo y social. El aprendizaje del profesor ocurre también en colaboración con otros, este debe comprenderse como “una experiencia generada en interacción con un ambiente con el que el profesor se vincula activamente (donde) los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas en un contexto social” (Vaillant, 2019, p. 92).

Por tanto, un elemento destacado en términos de fortalezas por el trabajo investigativo sobre la PE y en ese lugar de docente investigador, es la esencia de la LS como metodología colaborada. Metodología que fue faro en el proceso de investigación. Por tanto, hablar de reflexión colaborativa conduce a comprender su gran potencial en cuanto a la transformación de la práctica, ya que se constituye una red que se equipara como unidad en la que se interrelacionan sujetos, procesos, trayectorias, inquietudes docentes, vivencias e intereses profesionales comunes que el profesor al reflexionar sobre su trabajo diario con otros puede “influir significativamente en su práctica y en su capacidad para asumir control sobre su vida profesional; de igual forma, su capacidad en la toma de decisiones se fortalece y pueden comenzar a actuar en su mundo para lograr cambios” (Villalobos y De Cabrera, 2009, p. 141).

Evidencia de lo dicho, es la riqueza de los aportes, sugerencias y valoraciones continuas del interno del grupo de la LS con el par y el mediador experto sobre la base de la escalera de Wilson (2006) y los demás instrumentos que respaldan su rigurosidad. Ello constituyó la base

para edificar puntos de mejora ciclo a ciclo de reflexión en cada una de las acciones constitutivas de la PE, como en las proyecciones que se estipularon. Por lo tanto, la metodología de la LS posibilita configurar una enriquecedora interacción de grupo, pues promueve en ese trabajo de red docente fortalecer la enseñanza. Para el caso del presente estudio, aportes en la definición de un foco de indagación y trabajo, como lo fue las HI que iluminaron el diseño de las lecciones para alcanzar las MCs propuestas, para luego materializarlas con los estudiantes y observar cómo documentar las huellas de la lección, que luego se ponen en la línea de una narrativa que hacen parte del capítulo VI de este documento investigativo, donde en ella se articula la reflexión con la teoría de base, para producir resignificaciones.

A juicio de Schön, 1996 (como se citó en Vaillant, 2019) afirma que la clave para la transformación de la práctica se verifica cuando los profesores se congregan en pequeños grupos y de forma voluntaria como abierta, comparten sus dudas en relación a la práctica docente. “La posibilidad de intercambiar con otros brinda confianza y seguridad y reduce la resistencia al desarrollo de prácticas innovadoras” (p. 94). En esta línea, Rodríguez (2013) menciona que hacer procesos de reflexión implica que el profesor se involucre en actividades profundas en el observar, analizar, definir propósitos e interactuar en la realidad estudiada con una postura crítica. En este informe se propicia una descomposición de la práctica que le permite comprender y tener mayor acercamiento para propiciar fortalezas a cada acción constitutiva en esa postura de profesor investigador. Posición que gracias a la metodología y en diálogo cruzado con el par, configura esta postura en la profesora investigadora. En este sentido, los colectivos dialógicos entre profesores se transforman en territorios donde “los docentes focalizan su reflexión, su análisis, su inventiva, su creación en los nuevos modos de enseñar que abren el camino del desarrollo pleno de los aprendizajes” (De Tezanos, 2007, p. 23).

Como se pudo evidenciar entre los ciclos CR2 al CR4, son los de mayor ajuste y reconfiguración en las acciones constitutivas, ello gracias al proceso transitorio que implicó la reflexión continua y la introducción al grupo de trabajo conjunto y colaborado, por lo tanto, la LS se apoya en la idea que “los docentes deben participar en actividades que impliquen su interacción y colaboración con diferentes experiencias para estudiar su práctica a través de una lección de investigación” (Rock y Wilson, 2005, p. 80). Algunas sugerencias dadas por el par que fueron cruciales para la reflexión, revisión y toma de decisiones fueron: “¿No tienes los conceptos estructurantes del área? [...] sugiero socializar los RPA con los estudiantes [...]

importante atender a las evidencias de aprendizaje a lo largo de la sesión” (Guerrero, 2021-2022). Son reveladoras colaboraciones que se dieron, propiciando así, un diálogo permanente con el par entendido como “un modo de reflexión crítica colectiva, siendo un escenario ideal para las actividades de desarrollo profesional docente, ya que el aprendizaje de los alumnos es el centro de las preocupaciones de los participantes” (Peña, 2012, p. 61).

Este punto fue crucial para ir tejiendo la claridad y configuración de la unidad de trabajo con los estudiantes desde la EpC, ya que al tratarse de un camino nuevo exigía de revisión permanente y la estructura formal de los grupos de discusión contribuyeron para afinar la unidad, al tratarse de un cuerpo articulado de elementos que apuntan a un fin común que no puede tomarse a la ligera, cuestión que invitó a introducir procesos de investigación para “adquirir una mejor comprensión de lo que ocurre; b) La acción para ensayar el cambio; y c) La reflexión colaborativa de todos los implicados para construir un conocimiento situado y compartido sobre lo que ocurre en el aula” (Calvo y Rodríguez-Hoyos, 2017a).

Conviene subrayar entonces que, los procesos reflexivos se robustecen cuando se nutren y son amparados desde otras ópticas, por esta razón se reconoce, “desarrollar los procesos reflexivos de manera conjunta con otros compañeros es imprescindible para poder comprender las situaciones desde otros marcos de interpretación y cuestionar los supuestos aceptados de la práctica” (Saiz & Susinos, 2018, p. 396). Desde los aportes de Schön (1998) se invita a pensar la formación profesional a través de prácticas reflexivas, las cuales propician un quehacer pertinente acorde a las circunstancias de la realidad, pero también, como una mirada al interior del propio profesor. La práctica reflexiva surge como esa necesidad de profesionalizar al profesor que supera la linealidad mecánica que exige de él la habilidad de manejar la complejidad, una actividad intencional y sistemática, pero también, el ampliar ese conocimiento de sí mismo, en palabras de Cerecero (2018) “el significado de su labor, el del contexto en que se encuentra; y el de la relación con los diferentes sujetos y objetos con los que se relaciona en su quehacer profesional con la intención de resignificar su práctica” (p.77).

### **Habilidades Investigativas**

El siguiente elemento de exposición corresponde al foco que direccionó los ciclos de reflexión, el cual se pretendió fortalecer en las estudiantes-profesoras. Las habilidades investigativas (HI) como se expresó en el capítulo de hallazgos, comprende una polifonía de definiciones que los autores han venido abordando. No obstante, se puede ver que aluden a un

dominio de acción desplegado para el desarrollo de tareas investigativas, requerido en el ámbito docente como lo manifiesta Martínez et al. (2014).

Para iniciar la respectiva exposición, es necesario precisar algunos asuntos que se fueron iluminando conforme la indagación que la profesora investigadora desarrolló, para una mayor comprensión de las HI en la formación inicial de profesores y así, extrapolarlo a los ciclos de reflexión, indagación que implicó una lectura profunda de los marcos macro y meso curricular, como asuntos de fundamentación; cuestiones que se fueron sistematizando en una matriz de revisión documental y teórica al respecto. De dicha consulta es de notar el acento que se coloca en lo concerniente a la formación en investigación en los futuros profesores. A nivel de política y lineamiento son importantes los esfuerzos al respecto, se demarcan con claridad la relevancia de incorporar y de mantener latente la investigación en el campo de la práctica en la formación docente, prueba de ello se puede identificar un ejemplo, entre tantos. El caso de los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros), Ochoa & MEN (2014), quien establece que las prácticas y la investigación son vertebrales de manera que deben ser profundizadas como algo transversal durante toda la licenciatura, ya que esto conduce a una transformación de la práctica gracias a los procesos reflexivos que se pueden gestar desde la mirada investigativa.

Otra cuestión que se pone de relieve en la revisión se sitúa en que la formación de profesores estaba vinculada con un paradigma tradicional (Racionalidad técnica. Schön, 1998), por lo que al incorporar esta línea de política la convergencia entre práctica e investigación se adopta otra nueva perspectiva, posibilitando transitar a una “racionalidad práctica que implica moverse en varios niveles de investigación para consolidar no solo el desarrollo de unas habilidades, sino de configurar transformaciones en la práctica” (Lema, 2010, p. 13). Sin embargo, los esfuerzos se ponen en la investigación más no en el desarrollo de HI como desarrollo profesional, siendo promotoras para este fin. “Las habilidades investigativas constituyen una demanda en el proceso de formación en el estudiante universitario, lo que implica una participación mayor a nivel curricular, siendo un aspecto desdibujado” (Barbachán, Pareja, Rojas y Castro, 2020, p. 96). Prueba de ello se reconoce lo que a nivel meso curricular se establece: “La LEI tiene una apuesta formativa centrada en el desarrollo investigativo, construcción de saberes de alto impacto para la solución de problemas, en nuestro caso los temas de las infancias, la educación, la pedagogía y los contextos educativos”. (UDFJC).



En este sentido, no se aprecia una intención explícita de formar en HI, al igual que a nivel de política, puesto que “La inserción de la tarea investigativa propia del quehacer docente en sus etapas de estudio inicial, ha sido un asunto difícil, en especial el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes para enfocarlos en su práctica educativa” (Vilchis, 2017, p. 2). Por lo tanto, el desarrollo de HI en la formación docente si bien no es un punto distinto, si se presenta como un elemento poco abordado en las instituciones de educación superior, lo cual reclama su vinculación urgente en estos procesos de formación.

Conforme lo dicho, la *formación en investigación* se presenta como estrategia para vincular las HI de forma explícita en los procesos investigativos y así cristalizar ese lugar de docente investigador. Entonces, la formación en investigación se define como “proceso de desarrollo de habilidades dirigidas a la investigación, con la intención de mejorar la práctica educativa de los futuros docentes, en razón de hacer planteamientos precisos que conlleven a la reflexión de práctica y consecuente a una transformación” (Vilchis, 2017, P. 3). Los estudios indican que la formación en investigación junto con un docente investigador que acompañe los procesos produce “efectos positivos en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. La investigación formativa impulsa la profundización y creación de conocimientos en los estudiantes” (García, Paca, Arista, Valdez y Gómez, 2018, p. 131). Por lo tanto, al ser abordadas dichas HI en la práctica de las docentes en formación reúne numerosos beneficios, entre ellos, sospechar el quehacer, actualizar los conocimientos, consolidar un hábito investigativo, desempeño docente distinto, el “estudiante al investigar mejora la práctica. Esto es claro: se desea desarrollar habilidades investigativas para apoyar la práctica educativa y así propiciar cambios” (Lema, 2010, p.5).

La profesora investigadora emprende ajustes razonables en cada ciclo, pues la LS al invitar a formular un foco que se vuelve la brújula en los senderos de la problematización, consulta, sistematización y reflexión continua respecto a las acciones constitutivas. Para ello y luego de la indagación sobre las HI en los diferentes frentes de consulta previamente mencionados, emprende un trabajo aterrizándolo a las acciones constitutivas de la PE, vinculado las HI al marco de la EpC en todas sus aristas (TG, CE, MCs, DC, VC). De ahí que, este marco “estructura la investigación para ayudar a los docentes a analizar, diseñar, poner en práctica y evaluar prácticas centradas en el desarrollo de la comprensión de los estudiantes” (Stone, 1999, p. 25). Decisión que posibilitó una amplia fortaleza no solo en lo concerniente a la PE de la

profesora, sino en especial a los estudiantes, ya que la unidad permitió que ellos cumplieran un papel relevante de su propio aprendizaje al verse enfrentados a DC donde las HI las convocó y movilizarán las acciones, siendo ellas las encargadas de contemplar y reflexionar sobre lo que están aprendiendo, cómo lo están alcanzando y cuáles son las posibilidades de seguir robusteciendo. Evidencia de ello se refleja especialmente en la descripción de los CR4 al CR7.

De acuerdo con lo dicho, poner en convergencia las HI, con cada acción constitutiva y el marco de la EpC permitió que el estudiante “le preste mayor atención a la materia que está aprendiendo, estableciendo relación entre la vida y la materia, entre los principios y la práctica” (Blythe, 1999, p. 36). Por lo anterior, algunas acciones que se vincularon con el foco de la LS y que permitió su fortalecimiento implicó un proceso gradual mediante el cual la experiencia investigativa se desarrolla con niveles de exigencia, además de las acciones escriturales que obligan a un ejercicio reflexivo profundo de las prácticas, de forma intencionada, organizada y lógica (Lema, 2010). Se parte de habilidades de base como lo fueron la observación, descripción, toma de registro, documentación, para luego avanzar con las de mayor exigencia: análisis, síntesis, interpretación, reflexión, teorización y las comunicativas. Por lo que los CR4 y CR5 propusieron trabajos de cartografía social, elaboración y descripción de mapas de aula, apreciación de obras de arte y esculturas, descripción de relatos y trabajo de campo, ejercicios sensoriales, caracterizaciones, otros. Para los CR6 y CR7 se orquestaron sesiones que ponen de relieve el siguiente grupo de habilidades. Para ello, la profesora propuso tareas variadas, con niveles de exigencia progresivamente; suficientes, donde se desarrollaba un mismo tipo de acción con situaciones prácticas y teóricas. Estas sugerencias, desde el punto de vista de los autores consultados “se corresponden con los requisitos a los que debe someterse la acción para que llegue a ser dominada como habilidad” (Montes de Oca et al., 2009, p. 14).

Algunos desarrollos de parte de las estudiantes-profesoras fueron observación, lectura, análisis y reflexión de experiencias de aula, elaboración de organizadores gráficos, desarrollo de la sistematización de las experiencias de aula, documentación, representaciones de diferente índole, vinculación de los lenguajes expresivos con las HI para dar lugar a un pensamiento divergente, playful learning, RP. Estas últimas fueron las de mayor conexión y punto singular en el trabajo de las HI, ya que al comprender puntos conexos con estas, fueron trabajadas en sincronía y van en línea de lo que se ha venido justificando, ya que las RP son consideradas “secuencias o estructuras usadas una y otra vez, que ayudan a que los estudiantes desarrollen

comportamientos cognitivos específicos, con la finalidad de desarrollar en los estudiantes una comprensión más profunda, fomentar procesos cognitivos más avanzados, y visibilizar el propio pensamiento” (Ritchhart et al. 2006). Prueba de ello se logra apreciar en la cartografía o repertorio de evidencias inscritas en los PD de las estudiantes-profesoras ([ver apéndice 34](#)).

Todo lo anterior se acompañó en los nichos de reflexión colaborativa, entendido como las CdP. Las comunidades fueron semilla para el trabajo cíclico de reflexión y discusión dialógica para la incorporación de las HI, donde las estudiantes-profesoras discutían, se retroalimentaban, aprendían y constataban el trabajo desarrollado según las HI que se proponían en los DC para cada sesión. En esta perspectiva, “las comunidades de aprendizaje profesional constituyen una estructura para el aprendizaje colaborativo consistente en compartir las enseñanzas con homólogos” (Unesco, 2017, p. 28). De igual manera, la profesora investigadora ofreció situaciones en las que se adecuaron a los intereses de las estudiantes, con distintos grados de complejidad que aseguró el dominio de la acción y además, se propició relaciones de lo abordado con la práctica, entonces “para la apropiación de la habilidad, el proceso transita por etapas o eslabones que se caracterizan por los diferentes momentos o tipos de actividad cognoscitiva que realizan los estudiantes para su aprendizaje” (Montes de Oca, 2009, p. 17).

Para el abordaje investigativo específico de documentación, la profesora investigadora para los CR5 al CR7 socializaba su portafolio docente, en el que se compartían aquellas huellas de su propia PE documentada, para ser conversado y reflexionado con las estudiantes profesoras con la intención de ofrecer un referente, ya que en palabras de Vilchis (2017) “Que el propio formador de formadores tenga experiencia investigativa, es en sí mismo una estrategia para lograr el desarrollo de habilidades investigativas, a partir de las posibilidades y limitaciones que éstos mismos poseen” (p. 6). Además, la unidad de la EpC en conexo con la LS y el respectivo foco (HI) permitió que se integraran conocimientos y se fortalecieron las habilidades, los cuales se extrapolaron en la práctica de las estudiantes. Se pusieron en juego para la creación de proyectos de intervención con los niños acorde a las necesidades del contexto y sistematización de las experiencias; se propició así un “habitus investigativo” (Boudieu, 1980) el cual se entiende como “todo lo que el futuro docente requiere para lograr desarrollar las habilidades investigativas, útiles y necesarias para su práctica educativa, clave para el análisis y reflexión de la misma” (Vilchis, 2017, p. 4).

Como puntos para seguir nutriendo, se reconoce que aquellas habilidades comunicativas implican un desarrollo mayor. Si bien se identifican evoluciones, se requiere seguir afianzo la reflexión para que se propicien niveles más profundos, hacia un nivel crítico. Además, se pudo ver cómo las estudiantes se distanciaron de exposiciones anecdóticas a registros y descripciones focalizadas a sus núcleos de investigación. Los diálogos teóricos en los instrumentos de sistematización se robustecieron y ellos nutrieron de significado las reflexiones, además de llenar de sustento sus acciones en el aula (evidencia de ello, instrumentos de sistematización). Estas HI son un elemento integrador y generador de conocimiento. No obstante, es importante no desconocer las implicaciones o dificultades que ello conlleva el vincularlas en los programas de formación de maestros, por desconocerse como punto de partida para toda actividad investigativa. La imperiosa necesidad de considerar las HI como parte pilar en la formación de futuros docentes, la recompensa se reconoce en las aulas, en la práctica que beneficia a la sociedad, “la misma que exige docentes mejor preparados y dispuestos a enfrentar los retos actuales” (Vilchis, 2017, p. 5).

Hasta este punto se dio a conocer los tres órdenes señalando al inicio de este capítulo. Ahora, bajo el coloquio de exposición de aquellas transformaciones y comprensiones consolidadas en la PE, resultado de una metareflexión, se desprende la *tesis* que ha construido la profesora en esa figura de profesor investigador, a partir de: los diálogos colaborativos de reflexión desde la LS, el proceso investigativo desde las acciones constitutivas de la práctica, el marco de la EpC y su focalización en el fortalecimiento de las HI de las estudiantes-profesoras, contribuyendo así, a una *profesionalización docente*.

Existen múltiples preocupaciones a nivel social respecto a las cuestiones educativas, en concreto a la calidad de la educación. En este sentido, es a los profesores a quienes se les atribuye el lugar importante y responsable de lograr estos ideales, por lo tanto, su formación es un asunto de tensión en el actual debate de la problemática en materia educativa. Conviene subrayar la imagen de considerar la investigación como un aspecto constitutivo del autodesarrollo profesional de los profesores, en una propuesta que integra la enseñanza con la investigación, la cual se configura como una propiedad que pone en convergencia la docencia e investigación en las aulas, siendo procesos conexos para el autodesarrollo profesional. “La profesión docente requiere desarrollar constantemente nuevos conocimientos en relación a los

cambios continuos que tiene lugar en la sociedad; de ahí que la acción investigadora de los docentes se constituye en su elemento profesionalizado” (Latorre, 2009, p. 16).

Desde esta noción, la PE sirve de escenario para el desarrollo del profesorado al involucrase con las situaciones problemáticas que acontecen, siendo objeto de pregunta, inquietud, sospecha y reflexión docente. De ahí emergen los enunciados: el profesor es un investigador en el aula (Stenhouse, 1998). Así, la investigación se visualiza como modelo de formación continua, como una poderosa herramienta para el autodesarrollo profesional. Por lo que se refiere al concepto de “desarrollo”, tiene “una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes” (Merellano, 2019, p. 91). A partir de esta perspectiva, el desarrollo profesional se gesta en gran medida de la comprensión reflexiva sobre su práctica, como de la autoindagación de sí mismos, por ende, “La práctica reflexiva debe ser continua, experiencial y fundamentada, en la búsqueda de una mejora desde proceso cíclico y sistemático de análisis y deliberación, que posibilita una toma de decisiones que contribuye al desarrollo o transformación profesional” (Cerecero, 2019 p. 165).

Por lo tanto, mediante la investigación el profesor puede profesionalizarse al concentrarse en los aspectos de la PE, ya que puede poner en diálogo investigación y docencia que conduce a una mayor satisfacción profesional. Esta visión integradora reviste la enseñanza como espacio de reflexión, discusión colectiva y de análisis. Se consolidan comprensiones y conocimientos de la PE que pueden ponerse al servicio de transformar la práctica docente, generando así: autodesarrollo profesional. Cuestión imperante que invita a consolidar un nuevo perfil docente, legitimando la figura de un intelectual de la pedagogía; camino de profesionalización docente.

## Capítulo IX. Conclusiones y Recomendaciones

Se dieron a conocer descripciones sobre el fortalecimiento y transformaciones de la PE de la profesora investigadora, mediante reflexiones colaborativas soportadas en la metodología de LS. A continuación, se presentan las conclusiones producto del desarrollo del proceso investigativo a la luz de los objetivos específicos que orientaron el trabajo.

Con respecto al primer objetivo específico: *Identificar los aspectos de las acciones constitutivas de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para reconocer elementos de cambio en la misma y, además, consolidar habilidades investigativas en los estudiantes-profesores*, se concluyó: sin duda la planeación pasó de ser una acción automática, para reflexionar previamente sobre cada uno de los asuntos que participan en la misma. Se destaca que al final de todos los ciclos se congregan todos los elementos de una acción profesional coherente, ya que se declaran las MCs de cara a las intenciones formativas macro y meso curriculares, permitiendo el desarrollo de sesiones organizadas. Las actividades pasaron de ser excesivas en su desarrollo, a desempeños que permitieron visualizar las comprensiones de los estudiantes. La orquestación fue crucial para gestar dinámicas colaborativas, dilógicas, y reflexivas entre las estudiantes. Dicha estructuración de la planeación permitió tomar decisiones ajustadas a las realidades durante la implementación.

El diseño de las sesiones en torno al foco de la LS (HI), permitió direccionar mejor lo concerniente a cada una de las acciones constitutivas de la PE, entre ello, el TG, los CE, los DC, la VC. De igual manera los DC (exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis) cohesionan los elementos bases de poder conseguir las MCs propuestas. La evaluación dejó de desarticularse de las planeaciones, uso esporádico y sin foco específico y clarificado para los estudiantes a una valoración continua, con valoraciones que apostaron por una EA, con tareas relacionadas a las realidades profesionales de los estudiantes. La investigación develó que es una acción estructurada, intencionada y articulada, pero además compleja que permitió la recolección de evidencias de aprendizaje como insumos para conocer y valorar el proceso de los estudiantes, como insumo vertebral para tomar decisiones a partir de su análisis y reflexión y desde allí, movilizar oportunidades de mejora tanto para el estudiante, como para la profesora. Si bien se exponen puntos fortalecidos en la PE, los ciclos invitan a una mirada abierta y permanente de reflexión por lo que es un proceso de no terminar, que implica una revisión perpetua frente a las nuevas aristas que van emergiendo en la dinámica, compleja y singular que es el aula.

En relación al segundo objetivo: *Formular una propuesta pedagógica que, implementada en el contexto universitario, apoyada en la Lesson Study propicie la transformación de la PE para fortalecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores*, puede mencionarse que la estructura que propone el marco de la EpC posibilitó una armonización imperante con la LS. Ambos aspectos fueron pilares para sincronizar las acciones constitutivas al interior de cada elemento que suscita el marco y las fases de la lesson. Al mismo tiempo, esta convergencia establecida permitió la consecución de la comprensión en los estudiantes. Unido a ello la LS con el marco de la EpC, condujo a plenitud la práctica reflexiva de la profesora, al posibilitar planear en colaboración la unidad didáctica, implementarla y evaluarla con la compañía y valoración del par. Por lo tanto, los aprendizajes de los estudiantes y en especial, el fortalecimiento de las HI se vieron afectados positivamente; además, el desarrollar actividades centradas en el pensamiento fomentó una EA desde la perspectiva formativa. Otro aspecto a resaltar es que el marco estructuró la investigación para posibilitarle a la profesora investigadora analizar, diseñar, materializar y evaluar prácticas centradas en el desarrollo de la comprensión y el fortalecimiento de las HI.

Se requiere seguir afianzando el trabajo desde las RP, para que no se perciban como actividades aisladas, sino que se constituyan como uno de los puentes para contribuir en la creación de una cultura de pensamiento y una cultura investigativa. Es significativo como los estudiantes fueron madurando en las HI. No obstante, a pesar de una unidad cohesionada y estructurada, se requiere seguir ahondando en ello, ya que se apreciaron al finalizar de la unidad mayor acercamientos a unas habilidades que a otras. Se considera que el dedicar tiempo de preparación, si contribuye a una mayor maduración en las HI, ya que en la implementación de lo planeado se orienta con mayor claridad al puerto al que se pretende llegar. Se pudo evidenciar que, conforme llevaba poco a poco el desarrollo de la unidad con la LS, permitió avanzar en el fortalecimiento de las HI.

Finalmente, en lo relacionado con el tercer objetivo: *Evaluar las transformaciones que surjan a partir de la implementación de la propuesta pedagógica y los ciclos de reflexión de la Lesson Study de la práctica de enseñanza de la profesora investigadora, para robustecer las habilidades investigativas en los estudiantes-profesores*, cabe acotar: sin lugar a dudas se gestaron transformaciones y puntos fortalecidos de forma ascendente, paulatinos y cada vez más robustecidos en cada una de las acciones constitutivas, como se mencionó en los capítulos

previos.

Es claro que las HI es un asunto que debe abrir espacios de diálogo y reflexión docente, para la formación de maestros en formación. La labor docente debe apuntar a nuevos procesos y estrategias que posibilite a los estudiantes una mayor madurez en el campo de la investigación de la propia práctica. No es un cambio abrupto, por el contrario, paulatino. Para estos procesos la LS jugó un papel fundamental en lo concerniente a la revisión continua de aquello que se espera en los futuros licenciados y cómo desde ese foco, se direcciona un ajuste continuo en las acciones constitutivas. Entonces, la LS enfocó a la profesora en la reflexión sobre las PE encaminándola en el principio de la profesionalización docente, siendo una oportunidad que enriqueció las acciones de planeación, implementación y evaluación, apuntando a una visión más profunda de lo que se pretendió enseñar, en ese marco colaborativo de reflexión.

Fueron etapas que, progresivamente, vislumbraron aspectos positivos y oportunidades de mejora para la PE. Los ciclos de reflexión son ahora semilla de un proceso que reclama avanzar. En definitiva, se considera que la PE de la profesora investigadora se fortaleció en tanto empezó a configurarse un hábito reflexivo, como el de generar de igual forma, una dinámica de compartir saberes con pares, resultado de ello, una postura de docente investigador para profundizar en el propio desarrollo profesional.

En cuanto a las *recomendaciones* se señalan las siguientes:

Las reflexiones colaborativas a lo largo de la investigación señalaron sus numerosas bondades, por lo que se sugiere trasladar esta metodología de discusión a los espacios institucionales para propender a la instalación de comunidades de práctica, que permitan no solo crecer en lo concerniente a las PE, sino a nivel meso curricular, como en la construcción de conocimiento pedagógico. Se propone mantener una línea común de revisión, entre ellas, la escalera de retroalimentación de Wilson (2006).

Se sugiere trasladar la LS a las instituciones para propender a la instalación de comunidades de práctica, así crecen las PE y se edifica conocimiento pedagógico. Conjuntamente, introducir la LS como metodología para las licenciaturas, permite el desarrollo de HI y el ejercicio de reflexión sobre la propia práctica.

Las subcategorías surgidas del análisis son invitaciones a investigadores docentes formadores de formadores a seguir tejiendo indagación y reflexión al respeto, conquistas valiosas para la profesora investigadora y que pueden ser provechosas para otros profesores o



instituciones de educación superior. Del mismo modo, introducir la LS como metodología para la formación de formadores en investigación, ya que esta posibilita el desarrollo de HI y el ejercicio de reflexión sobre la propia práctica. Por último, las HI son asuntos débilmente abordados al interior de la formación de profesores, por lo que se sugiere abordarlo de forma explícita y delinearlas como prioridad curricular a nivel meso contexto.

Y como cierre de este capítulo, algunas preguntas para dar origen a futuras investigaciones: ¿Cómo contribuye el fortalecimiento de HI en el desarrollo profesional docente de profesores en formación?, ¿qué derroteros de política y estrategias se requieren para impulsar el desarrollo de H en la formación de profesores al interior de las licenciaturas?, ¿qué desafíos demanda la estrategia de homología didáctica para la formación docente? y ¿cuáles son los principales obstáculos y aspectos facilitadores para la creación de comunidades de práctica en la formación de profesores?

### Referencias

- Aguayo, L. (2004). El “saber didáctico” en las escuelas normales. Un análisis de las praxeologías de formación. *Educación Matemática*, 16(3), 29-57.
- Aguilar de Flórez, E., & Flórez, S. M. (2011). El Portafolio De Evidencias De Aprendizaje Como Instrumento De Evaluación. *Revista Colombiana de Física*, 42(3), 305.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (45), 11-24.
- Alba J.J.; Atehortúa G. Maturana-Moreno, G. (2021). La práctica de enseñanza como objeto formal de investigación pedagógica. – Grupo de investigación Maestría en Pedagogía - Universidad de la Sabana. (documento inédito).
- Alba, J. & Atehortúa, G. V. (2018). *Seminario de énfasis investigativo I 2021: Énfasis en docencia para el desarrollo del pensamiento. Enseñabilidad I, seminario de fundamentación*, Maestría en pedagogía. [Presentación de diapositivas]. Universidad de La Sabana.
- ANECA (2013). Guía para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96.
- Antúnez, Serafín. (1998). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona. Graó. Capítulo 2: “El PEC como instrumento marco y guía de la acción educativa”.
- Arenas, N. (2005). Dando a Conocer la Aplicación de la Grounded Theory (Teoría Fundamentada en los Datos). Venezuela: Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Arends, R. I., (2007). *Aprender a enseñar*. 7a. ed. México: Mc Graw Hill.
- Arranz, M. & García, C. (2011). *Didáctica de la educación infantil*. Editorial Paraninfo.
- Barbachán Ruales, E. A., Pareja Pérez, L. B., Rojas Salazar, A. O., & Castro Llaja, L. (2020). Desempeño docente y habilidades investigativas en estudiantes de universidades públicas peruanas. *Conrado*, 16(74), 93-98.

- Barragán Sánchez, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*.
- Barrera, M. y León, P. (2014). ¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional? *Ruta Maestra*, (9), 26-32.
- Bases Curriculares para la educación inicial y Preescolar (2017). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles341880_recurso_1.pdf)
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007 (also published in English and Portuguese)*. Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa guía práctica. Barcelona, España
- Block, D., Martínez, P., Mendoza, T., & Ramírez, M. (2013). La observación y el análisis de las prácticas de enseñar matemáticas como recursos para la formación continua de maestros de primaria: Reflexiones sobre una experiencia. *Educación matemática*, 25(2), 31-59.
- Blythe, T. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Blythe, T., & Ventureira, G. (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente* (Vol. 5). Buenos Aires: Paidós.
- Boud, D. (2010). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Brito, M., López, J. y Parra, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis, revista internacional de investigación en educación*. 11 (23), 55-74.
- Calvo, A., & Rodríguez-Hoyos, C. (2017). Innovar en la educación superior: una propuesta desde el modelo “Lesson and Learning Studies”. *Cantabria: Universidad de Cantabria*.
- Casanova, M. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102.
- CEPAL-UNESCO. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de:

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacionproductiva-equidad>

- CEPAL, N., & OREALC, U. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Cepal.
- Cerecero, I. (2018). *Práctica Reflexiva Mediada: Del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Editorial Académica Española.
- Cerecero, I. (2021). Práctica reflexiva mediada para docentes de inglés en educación preescolar y primaria. *Zona Proxima*, 34, 22-48.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. *Del saber sabio al saber enseñado*, 3.
- Cifuentes G., J. E. (2021). Planeación de clases en el marco de la enseñanza para la comprensión con metodología de Lesson Study. *Plumilla Educativa*, 27 (1), 39-67
- Cifuentes, J. E. (2019). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la comprensión en profesores: un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 3- 23. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2>
- Cifuentes, J. E. (enero-junio, 2015). Enseñanza para la Comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 70-81.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71
- Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado: <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Correa, C. A. (2012). *Los conceptos estructurantes de ecología como fundamento conceptual y metodológico de la educación ambiental*. Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, (11), 67-84.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 7-26.
- De Vita, G. (2009). “*La planificación desde un currículum prescripto*”. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Ediciones ceac.
- Decreto 2450. (2015). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019618>

- Decreto 2566. (2003). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425\\_Archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86425_Archivo_pdf.pdf)
- Decreto 272. (1998). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado:  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1305>
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México, consultada el, 10(04), 1-15.
- Domingo Roget, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Saarbrücken (Alemania): Publicia. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 277-278.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), 29-46.
- Escobedo, H., Jaramillo, R., & Bermúdez, Á. (2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere*, 8(27), 529-534.
- Esteban Nieto, N. (2018). Tipos de investigación.
- Falkembach, E. (1995). A história da formação para a sistematização no spep. Seminario Permanente de educação popular. Ijuí. Unijui.
- Fernández, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (Vol. 23). Narcea Ediciones.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores México.
- Gagliardi, R. (1986). *Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación. Enseñanza de las Ciencias*. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 4(1), 30-35.
- Galfrascoli, A. (2017). *Conceptos estructurantes: reflexiones teóricas y propuestas prácticas para organizar la enseñanza de las ciencias*. *Biografía*, 10(19).
- García, M. I. A., & García, G. A. (2010). *El uso del portafolio como recurso para evaluar la docencia universitaria*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 133-146.

- García, N. M., Paca, N. K., Arista, S. M., Valdez, B. B., & Gómez, I. I. (2018). *Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas*. Revista de Investigaciones Altoandinas, 20(1), 125-136.
- Gento, S. (2004). Guía práctica para la investigación en educación. Madrid: S.L.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (9), 141-153.
- Gómez, E., & Gómez, Á. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (84), 15-28.
- Gómez, I., & García, F. (2014). Manual de didáctica: aprender a enseñar. Madrid, España: Larousse, Ediciones Pirámide.
- González, B. (2010). El currículo como proyecto educativo en sus tres niveles de concreción. Recuperado de <http://www.curricular.info/visiones/documentos/gonzalez.pdf>.
- Guerrero, M. A. (2022). Aporte en el grupo Lesson Study. Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana – Extensión Chía.
- Gutiérrez, E. (2007a). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189672>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P., (2014). Metodología de la Investigación. Editorial McGraw Hill.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de infantil*, 39, 5-9
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Johnson, K. E. & Golombek, P. R. (2011). *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. New York: Routledge.
- Krueger, R. A. (1991). El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada. Pirámide.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.
- Latorre, A. (1996) "El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel". Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ed. Ferloprint.

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (3a ed. ). Editorial Grao.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Leduc, S. (2017). La evaluación como oportunidad. Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela. Paidós, *Voces de la Educación*, 2017, 157 pgs. *Praxis educativa*, 21(1), 67-69.
- Lema, A. L. B. (2010). El desarrollo de habilidades investigativas: un eje en el proceso de formación de licenciados en educación. *Revista Senderos Pedagógicos*, 1(1), 13-22.
- Lewis, C. (2009). «What is the nature of knowledge development in lesson study? ». *Educational Action Research*, 17-1, 95–110.
- Ley 115. (1994). Congreso de la República. Recuperado: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley 1740. (2014). Congreso de la República. Recuperado: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687474>
- Ley 30. (1992). Congreso de la República. Recuperado: [http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d\\_i=34632](http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34632)
- Ley general de educación. (1994). Congreso de la Republica. Recuperado: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado:
- Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós
- López Quiroz, M. (2011) Criterios de coherencia y pertinencia para la evaluación inicial de planes y programas de pregrado: una propuesta teórico-metodológica-REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 10, núm. 19, enero-julio, 2011, pp. 49-71 Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile
- March, A. F. (2004). *Portafolio docente, como estrategia formativa y de desarrollo profesional*, *El. Educar*, 127-142.
- Martín, G. (2012). *Guía de Comunidades de Práctica* - UNDP.
- Martínez Rodríguez, D., & Márquez Delgado, D. L. (2014). *Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación*.

- Martínez, A. C., Vicente, M. Á. G., & Segura, M. J. M. (2017). *Orquestación de la enseñanza en la Formación del Profesorado*. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 29(1), 1-8.
- Martínez, C. y Murillo, F., (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Vol. 21, Núm. 69, pp.471-499.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Revista Paradigma*, dic. 2006, 27(2), 07-33. Recuperado el 20 de agosto del 2011, de:  
[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101122512006000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101122512006000200002&script=sci_arttext)
- Matas, A. (2012). Evaluación de los aprendizajes. En J. F. Beltrán, M. Conradi, J. J. Gutiérrez y M. Rodríguez (eds.), *Nuevos estándares en la innovación docente en Historia Natural* (pp. 341-355). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Maturana-Moreno, G. A. (2021). El Currículo y Sus Niveles De Concreción(adaptación). Apuntes para seminario de metodología de la investigación pedagógica – Grupo de investigación Maestría en Pedagogía - Universidad de la Sabana. (documento inédito)
- Mejía Vera, J. G., & Sumba Arévalo, V. M. (2021). *Comunidades de aprendizaje: una experiencia en y para la profesionalización docente en la Universidad Nacional de Educación-Ecuador*.
- Mercado, S. (2018). *¿Cómo hacer una tesis?: Licenciatura, Maestría y Doctorado*. (4ta ed.)
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., & Oyarce, M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educação e Pesquisa*, 45.
- Montes de Oca Recio, N., & Machado Ramírez, E. F. (2009). *El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: un acercamiento para su desarrollo*. *Humanidades Médicas*, 9(1), 0-0.
- Montoya Valenzuela, Y. (2019). *Una reflexión sobre la práctica docente centrada en la enseñanza y el aprendizaje de la orientación espacial*.
- Newmann, F., King, B., & Carmichael, D. (2007). *Authentic instruction & assessment*. Iowa: Iowa Department of Education.
- Ochoa, M. & MEN, M. (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. *Bogotá: MEN*.
- Orozco, J. (2016). La investigación acción como herramienta para Formación de docentes. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultadde Ciencias de la Educación de



- la UNAN-Managua, Nicaragua. Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano, 19 (5), 5-17.
- Parada, E., Pluvillage, F. & Sacristán, A. (2013). *Reflexiones en una comunidad de práctica de educadores matemáticos sobre los números negativos*. Recherches en Didactique des Mathématiques, 33,3, 233-266.
- Parada, S., Figueras, O., y Pluvillage, F. (2009). Hacia un modelo de reflexión de la práctica profesional del profesor de matemáticas. Investigación Educación Matemática XIII, 355-366
- Peña Traperó, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 26, (3), pp. 59-80.
- Pérez, A. y Soto, E. (2011). "Lesson Study", *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 417, pp. 64-68.
- Pérez, Á., Soto, E., & Serván, M. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación.
- Pérez, A., y Soto, E. (2022). (Coords) *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Ediciones Morata.
- Pérez, J. A. (2011). *Comunidades de práctica como sistemas emergentes de aprendizaje*. Actualidades Pedagógicas, 58, 15-27
- Pérez, M. M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Laurus, 13(23), 263-278.
- Perkins, D., Tishman, S., Jay, E. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires. Aique.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Plan Nacional Decenal de Educación. 2006-2016. (2016). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf)
- Pró, M. (2003). *Aprender con imágenes - incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Ramírez, E. (2009). La investigación educativa. Comunicación cultura y política, 1 (1), 11 - 14.

- Ramírez, M. T. B., Landeros, M. C., Urrego, J. I. C., Nieto, A. M. M., & Tovar, M. Á. P. (2018). Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 74-89.
- Resolución 02041. (2016). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-356144\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-356144_recurso_1.pdf)
- Resolución 18587. (2017). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado: [https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion\\_final\\_18583\\_de\\_2017deroga\\_2041.pdf](https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf)
- Resolución 6966. (2010). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-243532\\_archivo\\_pdf\\_res6966.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-243532_archivo_pdf_res6966.pdf)
- Restrepo Gómez, B. (2009). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. 31(01), 13.
- Ritchhart, r. (2014). *Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Editorial Paidós.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M. y Tishman, S. (Abril de 2006). Thinking routines: establishing patterns of thinking in the classroom. En G. Ladson-Billings (Presidencia), *Education Research in the Public Interest*. Ponencia presentada en la reunion anual de la American Educational Research Association (AERA), San Francisco, California.
- Rock, T. C. y Wilson, C. (2005). Improving Teaching through Lesson Study. *Wilson Teacher Education Quarterly*, 32(1), 77-92
- Rodríguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua.
- Russel, B. (2006). *Resesach Methods in Antropology*. Nueva York, Estados Unidos de América: Altamira Press.
- Sacristán, G. (1998). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.

- Saiz, Á. y Susinos, R. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 393-411
- Salamanca, Y., Chacón, C. y Corzo, M. (2014). Las Comunidades de Aprendizaje: estrategia de desarrollo profesional de los docentes de inglés. *Educere*, 18(61), 483-494. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776010.pdf>
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). Recolección y análisis de los datos cualitativos. *Metodología de la investigación*, 406-470
- Sancho, G. M. (2012). *El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 12(1), 1-23.
- Santacruz, M., & Sacristán, A. I. (2017). *Reflexiones de profesores de primaria sobre la selección de recursos digitales para clases de geometría*.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sepúlveda, Y., Soto, M., y Hernández, R. (2018). Visibilización del pensamiento: una experiencia de implementación pedagógica. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 3, p.p.115-148. Issn 0719-742X; E-Issn 0719-7624
- Silva, F. O. D., & Alves, I. D. S. (2020). Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. *Revista Exitus*, 10.
- Silva, FOD y Alves, IDS (2020). *Contribución del PIBID a la práctica profesional: aprender de la docencia por homología en la formación inicial*. Revista Éxitus , 10
- Soria, M. y Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(2), pp.131-147. [http://www.academia.edu/download/58152569/TRAMAS\\_9.10.pdf](http://www.academia.edu/download/58152569/TRAMAS_9.10.pdf)
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Stone, W. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Bogotá - Colombia: CONTUS - Editorial Universidad de Antioquia.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tipoldo, J. Rutinas del pensamiento: Aprender a pensar y pensar para aprender. *Recuperado de [http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/85206/mod\\_imscp/content/2/Promover\\_el\\_pensamiento\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/85206/mod_imscp/content/2/Promover_el_pensamiento_en_el_aula.pdf)*.
- Torres, A. (1998). Estrategias y técnicas de investigación cualitativa. Bogotá: Afán gráfico.
- Torres, J. y Perera, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro *online* en educación superior. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Trouche, L. & Drijvers (2014). *Webbing and orchestration. Two interrelated views on digital tools in mathematics education*. *Teaching Mathematics and its Applications*, 33, 193-209.
- Unesco, (2017). Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. París, Francia.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – UNESCO.
- UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113. Recuperado a partir de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106.
- Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). *La evaluación auténtica de los procesos educativos*. Revista Iberoamericana de educación.
- Vallina, N. Á. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía magna*, (10), 151-158.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Ed.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-60). Barcelona, España: Gedisa.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Vilchis Pérez, K. (2017). *La producción académica en torno a la formación de habilidades investigativas para la docencia*. In XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (pp. 1-12).
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Villalobos, J., & de Cabrera, C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166.
- Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3).
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, (50), 492-509.
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 83(5), 840-854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.14123969>
- Wenger, E. (1999). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e identidad*.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Cognición y desarrollo humano, Coda II: comunidades de aprendizaje.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.
- Wilson, D. (2006). La retroalimentación a través de la pirámide. *Traducido al español por Patricia León Agusti, Constanza Hazelwood, Maria Ximena, Barrera*.
- Wray, D., & Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información* (Vol. 37). Ediciones Morata.
- Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Interaccões*, 8(22).
- Zilberstein, J. (2016). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México: Ediciones CEIDE.
- Zunzunegui, S. (1998). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

## Apéndices

- Apéndice 1.** *Elementos generales del Ciclo Precursor I* ([clic aquí](#))
- Apéndice 2.** *Planeación individual Ciclo Precursor II* ([clic aquí](#))
- Apéndice 3.** *Revisión del par Ciclo Precursor II* ([clic aquí](#))
- Apéndice 4.** *Evidencias de la implementación Ciclo Precursor II* ([clic aquí](#))
- Apéndice 5.** *Planeación individual Ciclo Precursor III* ([clic aquí](#))
- Apéndice 6.** *Escalera Retroalimentación Ciclo Precursor III* ([clic aquí](#))
- Apéndice 7.** *Evidencias de la implementación Ciclo Precursor III* ([clic aquí](#))
- Apéndice 8.** *Matriz revisión documental – Habilidades investigativas* ([clic aquí](#))
- Apéndice 9.** *Matriz de reflexión – LS. / Planeación Ciclo P.I.E.R. 4* ([clic aquí](#))
- Apéndice 10.** *Escalera Retroalimentación Ciclo P.I.E.R. 4* ([clic aquí](#))
- Apéndice 11.** *Evidencias de la implementación Ciclo P.I.E.R. 4* ([clic aquí](#))
- Apéndice 12.** *Portafolios estudiantes-profesoras – Evidencias Ciclo P.I.E.R. 4* ([clic aquí](#))
- Apéndice 13.** *Evaluación del par – Escalera de retroalimentación Ciclo P.I.E.R. 4* ([clic aquí](#))
- Apéndice 14.** *Diario de Campo Ciclo P.I.E.R. 4* ([clic aquí](#))
- Apéndice 15.** *Matriz de reflexión – LS. / Planeación Ciclo P.I.E.R. 5* ([clic aquí](#))
- Apéndice 16.** *Escalera Retroalimentación Ciclo P.I.E.R. 5* ([clic aquí](#))
- Apéndice 17.** *Portafolio docente – Evidencias Ciclo P.I.E.R. 5* ([clic aquí](#))
- Apéndice 18.** *Evaluación del par – Escalera de retroalimentación Ciclo P.I.E.R. 5* ([clic aquí](#))
- Apéndice 19.** *Matriz de reflexión – LS. / Planeación Ciclo P.I.E.R. 6* ([clic aquí](#))
- Apéndice 20.** *Escalera Retroalimentación Ciclo P.I.E.R. 6* ([clic aquí](#))
- Apéndice 21.** *Portafolio docente – Evidencias Ciclo P.I.E.R. 6* ([clic aquí](#))
- Apéndice 22.** *Portafolios estudiantes-profesoras – Evidencias Ciclo P.I.E.R. 6* ([clic aquí](#))
- Apéndice 23.** *Evaluación del par – Escalera de retroalimentación Ciclo P.I.E.R. 6* ([clic aquí](#))
- Apéndice 24.** *Matriz de reflexión – LS. / Planeación Ciclo P.I.E.R. 7* ([clic aquí](#))
- Apéndice 25.** *Escalera Retroalimentación Ciclo P.I.E.R. 7* ([clic aquí](#))
- Apéndice 26.** *Portafolio docente – Evidencias Ciclo P.I.E.R. 7* ([clic aquí](#))
- Apéndice 27.** *Evaluación del par – Escalera de retroalimentación Ciclo P.I.E.R. 7* ([clic aquí](#))
- Apéndice 28.** *Matriz Códigos pedagógicos por Ciclos de Reflexión* ([clic aquí](#))
- Apéndice 29.** *Matriz orden de la información para el análisis por instrumentos* ([clic aquí](#))
- Apéndice 30.** *Matriz revisión documental – Subcategorías* ([clic aquí](#))
- Apéndice 31.** *Matriz análisis del descenso curricular por Ciclos de Reflexión* ([clic aquí](#))
- Apéndice 32.** *Matriz indagación de las Habilidades Investigativas por otras fuentes* ([clic aquí](#))
- Apéndice 33.** *Cartografía de evidencias por Habilidades Investigativas - Portafolios* ([clic aquí](#))
- Apéndice 34.** *Portafolios estudiantes-profesoras – Evidencias* ([clic aquí](#))